

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO**

**PAULA APARECIDA NEVES DE SOUZA**

**“A INCLUSÃO INCLUI, MAS TAMBÉM EXCLUI”:  
A construção das identidades profissionais de professoras PcD**

**São Leopoldo**

**2024**

PAULA APARECIDA NEVES DE SOUZA

**“A INCLUSÃO INCLUI, MAS TAMBÉM EXCLUI”:**

**A construção das identidades profissionais de professoras PcD**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2024

S729i Souza, Paula Aparecida Neves de.  
“A inclusão inclui, mas também exclui” : a construção das identidades profissionais de professoras PcD / Paula Aparecida Neves de Souza. – 2024.  
90 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2024.  
“Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch”

1. Capacitismo. 2. Educação inclusiva. 3. Identidade. 4. Identidade PcD. 5. Linguística aplicada. I. Título.

CDU 801

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

Dedico este trabalho às professoras que aceitaram, junto a mim, representar a comunidade PcD dentro da área da Linguística Aplicada, contribuindo para o reconhecimento e valorização da comunidade no contexto da pesquisa Científica.

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

Estudos sobre Educação e Ensino Inclusivo têm estado na agenda da sociedade brasileira. Esse tema circula em diversos meios, que visam incluir as Pessoas com Deficiência (PcD) no meio social. Essa discussão vem sendo trazida principalmente em Escolas de Ensino Básico e em pesquisas feitas por diversas universidades. Esta dissertação explora as diferentes perspectivas de identidade, com foco três professoras PcD, além de abordar a Educação Inclusiva e os termos associados às Pessoas com Deficiência, desde a luta por direitos até a criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Para a geração de dados, é utilizada uma abordagem qualitativa com a utilização de dois instrumentos: a escrita de relatos pessoais e a entrevista narrativa. O estudo tem por objetivo geral investigar como três professoras PcD superaram o preconceito e desenvolveram suas identidades profissionais, e, como objetivos específicos, analisar o impacto das experiências vividas por PcDs na construção identitária e identificar as diversas manifestações identitárias entre as professoras PcD. A pesquisa envolve três participantes PcD, todas professoras, duas residindo na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e uma no Estado do Tocantins. Os resultados destacam que as relações sociais influenciam na construção de identidades, impactando práticas em sala de aula. Além disso, as manifestações identitárias observadas não se limitam apenas ao âmbito profissional, estendendo-se a papéis como mãe, filha, aluna e esposa.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; capacitismo; identidade; identidade PcD. Linguística Aplicada.

## **ABSTRACT**

Studies on Education and Inclusive Teaching have been on the agenda of Brazilian society. This topic circulates in various mediums, both on social media and in the creation of public policies aimed at including People with Disabilities (PwD) in social settings. This discussion has been particularly brought up in Basic Education Schools and in research conducted by various universities. This research explores different perspectives of identity, focusing on PwD teachers, while also addressing Inclusive Education and terms associated with People with Disabilities, from the struggle for rights to the creation of the Disability Statute. For data generation, the research uses a qualitative approach with the use of two methods: writing personal narratives and narrative interviews. The general objective of the study is to investigate how PwD teachers overcame prejudice and developed their professional identities, and the specific objectives are to analyze the impact of experiences lived by PwDs on identity construction and to identify various identity manifestations among PwD teachers. The research involves three PwD participants, all teachers, two residing in the metropolitan region of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, and one in the state of Tocantins. The results highlight that social relationships influence identity construction, impacting classroom practices. Additionally, the observed identity manifestations are not limited to the professional realm, extending to roles such as mother, daughter, student, and wife.

**Key-words:** inclusive education; prejudice; identity, PwD identity. Applied Linguistics.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Nomenclaturas e Termos.....	23
Figura 2 - Roteiro Narrativa.....	51
Figura 3 - Encontro: Narrativa.....	52
Figura 4 - Roteiro Entrevista.....	53
Figura 5 - Entrevista.....	54
Figura 6 - Categorias de análise.....	55



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 APRESENTANDO A BASE TEÓRICA QUE SUSTENTA A PESQUISA.....</b>	<b>16</b>
2.1 “Tu é bonita, mas tem essa deficiência, né?” – definindo deficiência e contestando o capacitismo .....	16
2.2.1 Nomenclaturas e expressões capacitistas .....	21
2.2 A Educação Inclusiva.....	24
2.3 A luta do movimento PcD e a criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência .....	29
2.4 Os Estudos sobre Identidade .....	33
2.5.1 Identidade docente: uma (re)construção constante .....	37
2.5.2 A construção da identidade de professoras PcD.....	40
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>43</b>
3.1 Narrativas escritas .....	44
3.2 A Entrevista como instrumento de pesquisa.....	45
3.3 Perfil das participantes .....	47
3.4 Geração de dados .....	48
3.4.1 Entrando em contato com as participantes .....	48
3.4.2 A Narrativa escrita.....	50
3.4.3 A Entrevista .....	52
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>55</b>
4.1 Trilhando Caminhos Acadêmicos: O Contexto Educacional das participantes .....	56
4.1.1 Nairim .....	56
4.1.2 Lívia.....	59
4.1.3 Léia.....	60
4.2 No Mundo Profissional: Desvendando o Contexto de Trabalho das Participantes da Pesquisa .....	62
4.2.1 Nairim .....	62
4.2.2 Lívia.....	66
4.2.3 Léia.....	69
4.3 Além das Limitações: Desvelando as Identidades das Participantes .....	69
4.3.1 Nairim .....	69

4.3.2 Lívia.....	72
4.3.3 Léia.....	74
4.4 Instantes Inesquecíveis: Lembranças Marcantes nas Narrativas das Participantes.....	76
4.4.1 Nairim.....	76
4.4.2 Lívia.....	78
4.4.3 Léia.....	78
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>82</b>

Ser uma pessoa com deficiência no Brasil é bem mais do que enfrentar as próprias limitações. Mesmo havendo um conjunto de leis que regem, desde os anos 1990, diversas questões quanto ao tratamento, educação e trabalho, ainda são percebidos inúmeros casos de preconceito, *bullying*, falta de acessibilidade, disparidade no âmbito profissional e outras barreiras que atrapalham o processo de inclusão (PEREIRA, 2020, p. 16).

## 1 INTRODUÇÃO

Minha não tão breve história começa em dezesseis de março de mil novecentos e noventa e oito, mais precisamente no dia em que eu nasci. Após alguns meses de vida, minha mãe começou a notar que a forma como eu enxergava o mundo era diferente do padrão e decidiu me levar a um oftalmologista. Chegando lá, o médico deu o tão temido diagnóstico: era toxoplasmose. Naquele momento, meus pais ficaram arrasados. Tinham muitas dúvidas, muitas angústias e muitas incertezas, afinal, ninguém sabia se eu enxergaria ou o quanto eu enxergaria. Então, recebemos a indicação de um médico que era especialista em toxoplasmose e era o único no Rio Grande do Sul a estar conduzindo pesquisas na área.

Durante um ano, fiz acompanhamento e tratamento para amenizar os prejuízos causados pela toxoplasmose. Foram noites exaustivas para mim e para a minha família, mas, com muita persistência e resiliência, conseguimos vencer essa etapa.

Minha vida como aluna em uma época na qual o assunto deficiência não era muito abordado foi repleta de desafios, pois nem eu nem meus professores sabíamos muito bem qual era a melhor forma de eu conseguir acompanhar a turma. Meu primeiro ano no Ensino Fundamental I (EF I) não foi dos mais aprazíveis. Em muitos momentos, me sentia frustrada, incompreendida e excluída. Porém, ao longo dos anos, fui encontrando algumas estratégias que me ajudaram a acompanhar a turma e a me sentir menos excluída. No entanto, ainda não me sentia completamente incluída. Essas estratégias envolviam meus colegas me ditarem ou a professora me ceder seu caderno de planejamento para que eu pudesse copiar.

Durante o EF I, alguns colegas tinham atitudes preconceituosas, já outros eram solidários e gentis. No Ensino Fundamental II (EF II), as coisas foram ficando mais fáceis, em termos cognitivos, pois eu já tinha ideia do que funcionava para mim. Nessa época, a escola começou a disponibilizar cópias ampliadas para que eu pudesse acompanhar o que os demais colegas estavam fazendo. Os ditados ainda continuavam, porém, em disciplinas como a língua inglesa, era difícil acompanhá-los. O preconceito e as “piadas” continuavam. Porém, consegui concluir todo o Ensino Fundamental com maestria.

Por ser filha de mãe professora, sempre a acompanhei nas idas às salas de aula desde muito nova. Era enxerida, adorava “dar aula” e me meter na aula alheia. Por isso, a decisão de ir para o Curso de Magistério foi muito natural para mim, pois

eu sabia que queria dar aula. Sabia que o meu chão era a sala de aula. Que o meu lugar era na “bagunça, ou seja, na agitação da sala de aula. Então, completei os três anos e meio de curso e me tornei professora com apenas dezessete anos.

Em 2016, prestei meu primeiro concurso público. Passei e fui chamada para trabalhar com EF I. No mesmo ano, passei no vestibular da UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul) e decidi ingressar no curso de Letras – Inglês.

Desde que entrei no Curso de Magistério até o fim da minha graduação, consegui ver várias versões da “Paula Professora” se delineando ao longo do meu processo formativo. As contribuições feitas por colegas e professores agregaram muito para a formação da minha identidade profissional, somando-se, claro, às minhas experiências de vida.

Assim como passei por diversos obstáculos em minha vida discente, não foi diferente em minha vida docente. Em 2018, quando assumi um contrato com o Governo do Estado para lecionar, o médico do trabalho, insensivelmente, me disse: “tu não podes trabalhar, pois és quase cega. Tu deverias estar aposentada por invalidez”. Quando escutei essas palavras, fiquei triste, brava e muito frustrada, pois eu só queria exercer o meu direito de trabalhar.

Quando recebi essa dura notícia, eu já estava trabalhando há 2 meses em uma escola Estadual do Município de Gravataí. Quando contei aos meus alunos que teria que me afastar até que eu conseguisse entrar com um recurso contra o Estado, eles se mobilizaram, fizeram abaixo-assinados e escreveram cartas advogando a favor do meu direito e da minha capacidade de exercer minha função como professora naquela instituição.

Após muita luta e resistência, consegui reverter o resultado da decisão do médico e consegui voltar para o lugar do qual eu não deveria ter saído. Voltei com um novo sentimento: felicidade e muito agradecimento pela coragem e bravura dos meus alunos e da escola.

Hoje, estou concluindo meu Mestrado. Faço parte do grupo FORMLI – Formação de Professores, Letramentos e Identidades, e tenho a incrível oportunidade de ser orientada pela Professora Dorotea. Ao longo dos semestres, fui conhecendo meus colegas e orientadora cada vez mais e fui percebendo que tomei a decisão certa de ficar no grupo, pois, pela primeira vez, posso dizer que estou em um lugar onde me sinto verdadeiramente aceita e acolhida.

Pelo fato do meu grupo trazer questões identitárias para pautas de discussão, eu decidi que gostaria de trabalhar com formação identitária, porém não sabia muito bem ao certo como abordar este assunto. Então, minha orientadora me deu a sugestão de trazer o meu mundo e a minha vivência para contribuir para a ciência e criar o presente projeto de pesquisa. No início, me perguntei: “Por que que alguém gostaria de ler minha pesquisa?” Porém, minhas dúvidas foram sanadas quando eu percebi que a pesquisa, principalmente na área da LA, ainda carece de estudos que tenham como protagonistas professores-pesquisadores com deficiência visual, e seria importante que essa temática e esses sujeitos tivessem mais representatividade na pesquisa brasileira. Então, percebi que eu deveria começar por criar este lugar de representatividade para todos/as colegas que estão passando pelo mesmo que eu.

Esta pesquisa traz uma abordagem qualitativa (CRESWELL, 2010) tendo como método o uso de narrativas (Labov; Waletz, 1967) para realizar a geração de dados com as três participantes.

O objetivo geral a que essa pesquisa se propõe é investigar como professoras PcD demonstram, em seu discurso, terem suplantado o preconceito e formado suas identidades profissionais. E os objetivos específicos são:

- a) Investigar como as experiências vividas por professoras PcDs influenciam na construção identitária;
- b) Identificar como são manifestadas as diferentes identidades das professoras PcD.

Apesar de hoje termos mais acesso à informação, e muitas pessoas saberem que há leis que asseguram o direito do indivíduo PcD a exercer plena função no mercado de trabalho e ter acesso a atendimento especializado na educação básica, sobretudo pública, a educação inclusiva é relativamente jovem e tem apenas 26 anos, tendo sido incluído na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em 1996. Como é trazido no Art. 55, parágrafo IV, “[...] educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade[...].” (Brasil, 1996, n.p), toda e qualquer pessoa com deficiência tem direito à educação e à integração na sociedade, além de poder ser inserida no mercado de trabalho. Apesar da inclusão da lei na LDB, o ensino inclusivo só começou a ser reconhecido há pouco tempo, assim como a inserção de fato do deficiente no mercado de trabalho, que começou a ser cumprida a partir de 2015, com a publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Falar sobre identidade é muito importante para mim, pois minhas experiências me fizeram assumir diferentes identidades ao longo da minha vida. Hoje, assumo a identidade de professora e, neste texto, de pesquisadora, mais especificamente a de pesquisadora PcD. Como bem traz Woodward (2002, p.8), “identidade oferece formas de pensar sobre os *links* entre o pessoal e o social; o encontro do psicológico e do social; da psique e da sociedade”. Identidade, então, não é somente como nós nos vemos, mas como os outros nos percebem socialmente, uma vez que transitamos por diversos grupos sociais e assumimos identidades diferentes com cada grupo. Estar inserida em uma comunidade PcD me mostrou o quanto o processo de (re)construção da nossa identidade profissional é um movimento que vem de muita luta, resistência e resiliência. Afinal, em uma sociedade tão dura quanto a que estamos inseridos, precisamos nos provar capazes o tempo todo. Batista et al. (2016) apontam que a formação da identidade profissional se desenvolve ao longo de toda a vida e sofre influências externas e internas. Isto é, ao longo da vida docente de um indivíduo PcD, desde a graduação até o exercício pleno de sua função, ele vai estar (re)construindo a sua identidade, e todas e quaisquer experiências, inclusive aquelas nas quais se exigirá que prove ser um profissional competente, vão fazer parte do processo de formação da identidade profissional. Nesse sentido, minha motivação em conduzir a presente pesquisa vem do meu propósito em contribuir para a LA e a ciência brasileira como professora e pesquisadora e mostrar os desafios diários enfrentados por professoras PcD em processo de (re)desenvolvimento identitário.

O texto está dividido em cinco partes, sendo esta introdução a primeira delas. Por conseguinte, a seção 2 conta com o referencial teórico, sendo subdividido em cinco subseções. Na 2.1 proponho uma discussão acerca do capacitismo, explicando seu conceito e em quais contextos sociais o encontramos. Neste subtópico, temos o 2.1.1 que aborda expressões e termos capacitistas, além de argumentos sobre o porquê das expressões e termos terem caído em desuso. O subtópico 2.2 propõe uma discussão acerca da educação inclusiva, tanto no contexto do ensino básico quanto no ensino superior. Em seguida, a subseção 2.3 propõe uma breve contextualização histórica até os dias atuais, indo dos movimentos feitos pela comunidade PcD até a criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Dentro de 2.4, apresento uma visão geral vista sob a óptica de diferentes autores sobre o conceito de identidade. Já em 2.4.1, trago a discussão sobre identidade dentro do contexto docente, enquanto em

2.4.2, a discussão é sobre a identidade de professoras inseridas na comunidade PcD, encerrando, assim, a seção 2.

Dentro da seção 3, que também conta com subdivisões, foi proposta uma breve contextualização a respeito do que é metodologia qualitativa, seu surgimento e a relevância social que exerce dentro da pesquisa científica. Em 3.1, proponho uma explicação acerca de uma das abordagens utilizadas na geração de dados: a narrativa escrita. A subseção 3.2 contempla a segunda abordagem utilizada para essa pesquisa: a entrevista. A 3.3 conta um pouco sobre o perfil das participantes desta pesquisa. Em 3.4, explica-se como foi feito o contato com cada uma das três participantes, além de como se deu a geração dos dados, encerrando, assim, a seção 3.

Na seção 4, realizo as análises e as discussões levantadas após a geração dos dados, divididas de acordo com os resultados encontrados após a leitura das respostas fornecidas pelas participantes.

A seção 5, e última, traz considerações feitas sobre este trabalho ao longo desses dois anos, além de responder às inquietações levantadas nesta pesquisa.



## 2 APRESENTANDO A BASE TEÓRICA QUE SUSTENTA A PESQUISA

Como já mencionado na introdução, esta seção traz o aporte teórico dessa pesquisa. A seguir, em 2.1, defino deficiência e contesto o capacitismo. O subtópico 2.2 aborda a temática da educação inclusiva, explorando sua aplicação tanto no âmbito do ensino fundamental quanto no ensino superior. Em seguida, o subtópico 2.3 oferece uma breve análise histórica, destacando os movimentos realizados pela comunidade de pessoas com deficiência desde épocas passadas até a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência. No âmbito do subtópico 2.4, apresento uma visão abrangente proveniente de diferentes autores sobre o conceito de identidade. No subitem 2.4.1, a discussão concentra-se na identidade no contexto docente, enquanto no 2.4.2, exploro a identidade de professoras integradas à comunidade PcD, encerrando, assim, a segunda seção.

### **2.1 “Tu é bonita, mas tem essa deficiência, né?” – definindo deficiência e contestando o capacitismo**

Antes de introduzir a nomenclatura mais adequada a ser usada ao fazermos referência a pessoas com deficiência, vamos entender o que, de fato, é deficiência, observando a publicação feita no *website* da Câmara dos Deputados:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2007, n.p.).

Antes da deficiência ser vista e definida como é hoje, ela era definida como “algo falho” ou que “tem um mau funcionamento” por alguns dicionários. Essa informação está equivocada, pois

[...] A deficiência está no meio, e não no sujeito, de modo que a existência de barreiras limita a autonomia das pessoas com deficiência. Por trás desses obstáculos, surge o capacitismo, um processo sociocultural que discrimina pessoas cuja variação corporal é considerada desviante (Nuernberg, 2018 apud Mello; Cabistani, s. d., p. 120).

É absolutamente crucial reconhecer e discutir o capacitismo dentro do contexto de exclusão enfrentado por *nós*, pessoas com deficiência. O capacitismo refere-se à discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência, manifestando-se de diversas formas, desde atitudes negativas até estruturas sociais que perpetuam a

exclusão. Muitas vezes, termos capacitistas são utilizados sem se pensar nas consequências, devido à presença enraizada dessa cultura discriminatória em nossa sociedade.

Discutir e combater o capacitismo é um passo importante em direção a uma sociedade mais inclusiva, equitativa e respeitosa com as diferenças. É uma responsabilidade coletiva criar um ambiente onde todas as pessoas, independentemente de sua capacidade, possam viver com dignidade e participar plenamente da sociedade.

Mais do que definir capacitismo como "discriminação e preconceito", este termo traz um significado mais pesado e profundo que isso. Mello (2014, p. 90) argumenta que o capacitismo "está intimamente ligado à corponormatividade que considera determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais/funcionais".

Isso significa que o capacitismo não se limita apenas a atitudes discriminatórias ou preconceituosas, mas também se manifesta em estruturas e sistemas que perpetuam uma visão hierárquica dos corpos e habilidades. Pode estar presente em políticas, práticas de emprego, na falta de acessibilidade física e digital, na falta de representação adequada na mídia e em muitos outros aspectos da sociedade.

Portanto, compreender o capacitismo como uma ideologia que hierarquiza e oprime pessoas com deficiência é fundamental para enfrentar esse problema de maneira abrangente. Isso exige uma mudança não apenas em atitudes individuais, mas também em estruturas sociais e culturais para promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva e igualitária.

O capacitismo não se restringe exclusivamente aos ambientes escolares e universitários. Contrariando a suposição comum, ele também está presente em contextos médicos, que, teoricamente, deveriam ser espaços de acolhimento e cuidados de saúde universais. No entanto, é uma realidade que, infelizmente, não está tão próxima quanto desejamos.

Dentre os diversos discursos de natureza segregadora que nos são apresentados cotidianamente, até mesmo o Cristianismo traz consigo uma conotação capacitista. Isso se deve, segundo Mazzotta (2005, p.16), ao fato de que, na perspectiva de muitos cristãos,

o homem é a "imagem e semelhança de Deus", e como Deus é considerado perfeito, a perfeição é vista como uma condição inerente ao ser humano. Em outras palavras, ao estabelecer a perfeição como um requisito para a humanidade, aqueles que são diferentes, 'imperfeitos', e que não se enquadram nesse ideal são frequentemente excluídos ou marginalizados.

Por um longo período, a deficiência foi frequentemente considerada como o "resultado da punição atribuída à irresponsabilidade de alguns membros de uma sociedade permissiva" (Marquezan, 2007, p. 81). Devido a essas crenças, as PcDs (Pessoas com Deficiência) eram submetidas a tratamentos cruéis como forma de punição. Essas punições incluíam espancamentos, aprisionamento e outros castigos severos (Aranha, 1995, p. 65), além do fato de essas pessoas serem representadas como "feiticeiros ou como bruxos. Eram seres diabólicos que deveriam ser castigados para poderem se purificar" (Fernandes; Schlesner; Mosqueira, 2011, p. 134).

Com o progresso da Medicina, o capacitismo deixou de ser uma questão puramente relacionada à moralidade ou à teologia, e passou a ter uma fundamentação científica (Aranha, 1995). Essa perspectiva que, na época, era respaldada pela ciência e pela Medicina se baseava na classificação e rotulação de pessoas com deficiência.

Contrariamente ao que pode parecer a partir do que foi apresentado até agora, houve significativos avanços na promoção dos direitos e da dignidade das pessoas com deficiência. A elaboração de documentos oficiais que garantem esses direitos e a conquista de espaços que anteriormente nos eram negados são marcos importantes. No entanto, ainda não é o suficiente. O progresso alcançado até o momento é resultado de uma luta árdua, repleta de desafios, sacrifícios e, em alguns casos, até mesmo vidas perdidas para tornar a realidade atual possível. No entanto, há ainda um longo caminho a percorrer antes que a ideologia capacitista seja relegada ao passado e que a verdadeira igualdade e inclusão sejam alcançadas.

De forma geral, faz parte da nossa sociedade terceirizar as culpas. A culpa do estupro é da vítima que não fez uso das vestimentas apropriadas. A culpa dos ataques de ódio nos diferentes meios sociais é da figura pública que decidiu se expor em suas mídias sociais. Com as pessoas com deficiência não é diferente, a culpa do preconceito sofrido é nossa, por não estarmos nos padrões estabelecidos socialmente.

Para ilustrar o que foi discutido anteriormente, gostaria de compartilhar um evento específico. No dia 27 de setembro de 2001, o ex-deputado estadual Nelson

Pellegrino apresentou o Projeto de Lei 5448/01<sup>1</sup>, que tinha como objetivo tornar crime a discriminação contra pessoas com deficiência. No entanto, o projeto foi arquivado. Entre os votos contrários ao projeto, Denise Frossard se destacou por sua forte oposição. Quando ela subiu ao púlpito para expressar sua posição, ela fez a seguinte constatação:<sup>2</sup>

A deformidade física fere o senso estético do ser humano. A exposição em público de chagas e aleijões produz asco no espírito dos outros, uma rejeição natural ao que é disforme e repugnante ainda que o suporte seja uma criatura humana [...] A repulsa à doença é instintiva no ser humano. Poucas pessoas sentem prazer ao apertar a mão de uma pessoa portadora de lepra ou Aids.

Esse discurso, que foi proferido há mais de 20 anos pela deputada, mostra os valores e entendimento social referente às diversas deficiências. Entretanto, pode-se notar que, mesmo essa fala tendo mais de 20 anos, esses mesmos ideais ainda se perpetuam. Sendo assim, esse desconforto e sentimento de estranheza ainda acontece nos dias de hoje.

É inegável que a luta pelos direitos das Pessoas com Deficiência é, acima de tudo, um movimento político. Portanto, é fundamental refletir sobre o papel das diversas instituições nesse contexto. Siqueira, Dornelles e Assunção (2020, p. 151) argumentam que, nos diversos veículos e instâncias, as instituições atuam *para* e não *com* as pessoas com deficiência. Moraes (2010) também destaca que, no âmbito da pesquisa, não é diferente. O ato de pesquisar é *para* e não *com*, colocando a pessoa com deficiência meramente como um objeto de pesquisa.

É verdade que, nos diversos meios de comunicação, muitas instituições promovem campanhas em prol da inclusão e igualdade para as Pessoas com Deficiência. No entanto, é importante notar que, na maioria das vezes, as decisões cruciais relacionadas à inclusão social das PcDs são tomadas sem a participação ativa dessas pessoas. Além disso, muitas dessas instituições não têm PcDs em posições de liderança ou em suas diretorias.

Isso levanta uma questão crítica de representatividade e autenticidade. Decisões sobre acessibilidade e inclusão devem ser informadas e guiadas pela experiência direta das PcDs, já que são elas que vivenciam as barreiras e desafios em primeira mão. A falta de representação e envolvimento de PcDs nessas decisões

---

<sup>1</sup> Para mais informações sobre este projeto de lei, acesse: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=34173>.

<sup>2</sup> Para ter acesso à informação na íntegra, acesse: [https://istoe.com.br/4837\\_A+LUTA+CONTRA+A+DEFICIENCIA/](https://istoe.com.br/4837_A+LUTA+CONTRA+A+DEFICIENCIA/).

pode resultar em medidas inadequadas ou incompletas. Incluir PcDs na tomada de decisões diretas não apenas garante que as políticas e práticas sejam mais eficazes e autênticas, mas também promove a igualdade e a inclusão genuína na sociedade.

Siqueira, Dornelles e Assunção (2020, p. 151) afirmam que

Existem também instituições que deliberadamente se apropriam do discurso do modelo social para atuar com práticas assistencialistas e, muitas vezes essas organizações têm a presença oficial de alguma pessoa com deficiência. Estas pessoas pensam junto, posicionam-se com pareceres, mas na prática são desconsideradas no processo da tomada de decisões, tornando essa participação meramente figurativa.

Isso sugere que, embora essas pessoas sejam supostamente incluídas, na prática, essa inclusão é apenas uma ilusão, criando a falsa impressão de que a inclusão social está ocorrendo e sendo bem-sucedida. O fato é que essas instituições estão colhendo benefícios de várias maneiras, como uma maior visibilidade nas mídias e, conseqüentemente, altos lucros em cima de uma pauta tão importante.

Com o avanço das práticas tecnológicas e a crescente necessidade de permanecer conectado ao mundo, o acesso aos meios de comunicação tornou-se mais fácil. Essa facilidade inclui a capacidade de acessar discursos capacitistas e discriminatórios. Hoje, esse acesso não está mais limitado ao rádio ou à televisão, mas está a apenas um clique de distância graças à presença da internet e das mídias digitais. Siqueira, Dornelles e Assunção (2020, p. 152) argumentam que

Os meios de comunicação de forma recorrente procuram pessoas com deficiência para falar sobre sua condição de deficiência, geralmente em uma abordagem inspiracional, principalmente como exemplo de superação. Mas essas pessoas ao mesmo tempo estão atuando profissionalmente em diversas áreas, frequentando universidades, pesquisando inúmeras temáticas, entre diversas outras coisas, e não são convidadas para falar sobre esses eventos.

Como mencionado anteriormente, devido à vulnerabilidade emocional e psicológica das Pessoas com Deficiência, elas, muitas vezes, são encorajadas a romantizar a discriminação, a inferiorização e a desvalorização em favor da promoção de uma ideologia que sugere que é possível superar todas as barreiras sociais impostas com facilidade, dependendo unicamente de seus esforços. Isso acaba isentando a sociedade de qualquer responsabilidade pelas atitudes capacitistas e discriminatórias. No entanto, é importante ressaltar que as PcDs desempenham um papel ativo na sociedade, participando em diversas áreas, desde a educação básica até o ensino superior, bem como em qualquer outro ambiente em que desejem estar.

### 2.2.1 Nomenclaturas e expressões capacitistas

A comunidade PcD, embora seja composta por minorias, é um grupo vasto e diversificado, abrangendo uma ampla gama de deficiências. Apesar de compartilharem a experiência comum da deficiência, a comunidade é subdividida em várias categorias que correspondem ao tipo e ao grau da deficiência. Essas categorias englobam desde deficiências sensoriais (que envolvem a perda total ou parcial de um ou mais dos cinco sentidos: visão, audição, paladar, olfato ou tato) até deficiências intelectuais (que envolvem limitações cognitivas de natureza geral) e deficiências físicas (que englobam alterações parciais ou totais de um ou mais membros do corpo). Além disso, existem as deficiências múltiplas, que ocorrem quando uma pessoa tem duas ou mais deficiências simultaneamente. Entre essas categorias, também estão incluídos transtornos mentais, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa diversidade reflete a complexidade da experiência das PcDs, evidenciando que cada um possui suas individualidades e precisa ter suas necessidades respeitadas e atendidas.

A forma como nos referimos a um indivíduo e/ou grupo de indivíduos, além de caracterizar uma atitude de respeito, é também uma forma de demonstrar empatia a um grupo minoritário. Desde o ambiente familiar até o ambiente de trabalho, sempre há muitas dúvidas de qual seria a forma correta de nos referirmos a alguém que possui alguma deficiência. Fazer uso de termos inadequados, ou mesmo incorretos, que têm origem em (pré)conceitos e informações equivocadas, demonstra o desejo de perpetuar ideias e conceitos carregados de cunho discriminatório e despidos de qualquer desejo de prover acolhimento e acalento.

Ao longo dos anos, a terminologia para nos referirmos à comunidade PcD passou por diversas reformulações, o que mostra o quão complexo, delicado e importante é encontrar um termo que seja adequado para nos referirmos a uma comunidade que, desde sempre, vem sofrendo com atitudes excludentes e que, muitas vezes, é impedida de viver em sociedade com respeito e dignidade.

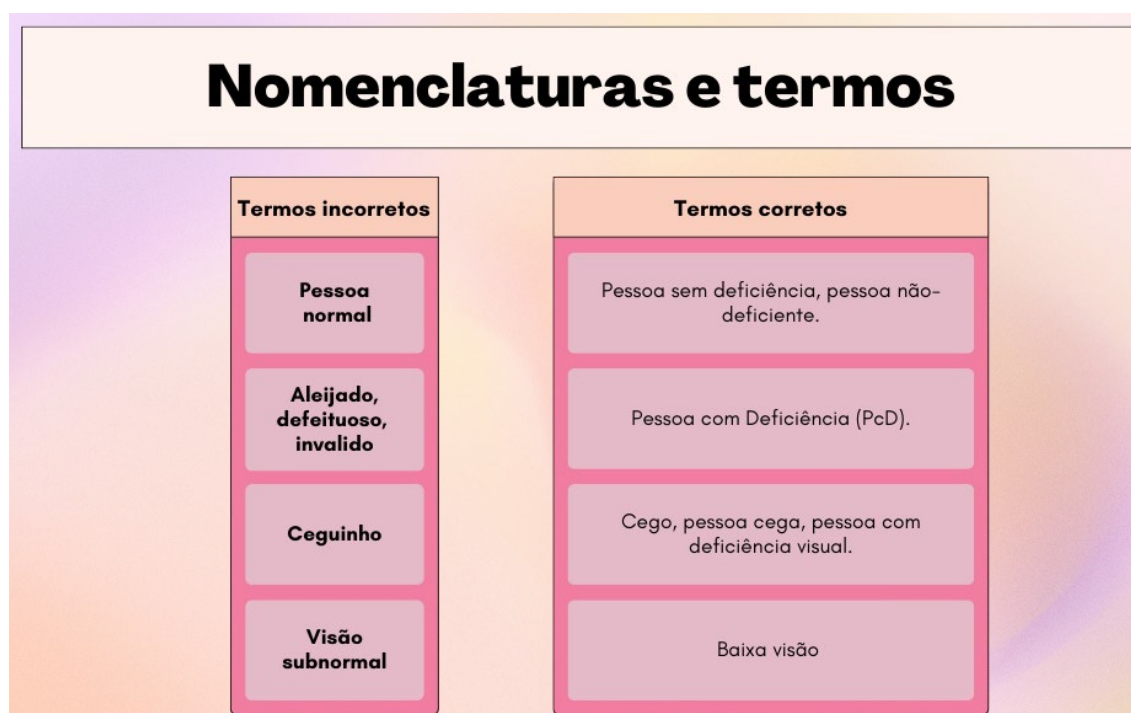
Segundo Sasaki (2011), os termos adotados em cada época refletem os valores da sociedade e o seu entendimento sobre as pessoas com alguma deficiência e seu relacionamento com elas. É importante salientar que não somente o uso inadequado de termos e de expressões faz alusão ao preconceito. O capacitismo aparece com diferentes rompantes, como “[...] olhares ofensivos, afastamento

corporal; quer seja de forma velada, disfarçada de comportamentos protetores, piedosos, bem como a formulação de exaltações à capacidade de superação ou algo similar [...]” (Lage, Lunardelli, Kawakami, 2023, p. 3). Assim dizendo, quando falamos para uma PcD o quão “especial” e “esforçada” ela é, estamos, em realidade, velando uma fala preconceituosa e que nela traz a crença de que pessoas com algum tipo de deficiência não conseguem fazer ou ser algo mais do que a deficiência permita.

Escola “especial”, ensino “especial”, criança “especial”. Como podemos observar, a palavra “especial” é utilizada quando estamos tratando de um contexto em que envolve pessoas com deficiência. Mas, o questionamento é: o que tem de tão especial nessa escola, no ensino ou na criança? A verdade é que esse adjetivo tão difundido socialmente é apenas uma forma de velar o capacitismo, pois o uso desse termo “[...] fomenta a ideia de que pessoa com deficiência é frágil, precisa de ajuda ou é uma coitada [...]” (Lage, Lunardelli, Kawakami, 2023, p. 13).

Contudo, com as novas demandas sociais exigindo escuta e acolhimento, os valores, relacionamentos e entendimentos mudam com o tempo, e usar expressões como “Pessoa com Necessidades Especiais” (PNE) já não é mais suficiente, pois é entendido que todo ser humano, em sua individualidade, possui alguma necessidade. Em meio às reformulações dos termos, entende-se a necessidade de esclarecer quais termos estão mais adequados aos tempos atuais e os que já caíram em desuso. Observemos a figura 1:

Figura 1 - Nomenclaturas e Termos



Fonte: Elaborado pela autora.

Quando utilizamos a expressão “pessoa normal” para nos referirmos a uma pessoa que não tem deficiência, estamos, em verdade, afirmando que uma pessoa que tem alguma deficiência é anormal.

Expressões como “aleijado”, “defeituoso” ou até mesmo “inválido” eram vocábulos muito utilizados até a década de 1980. A partir de então, passou-se a utilizar o termo “pessoa deficiente”, o que gerou estranhamento aos ouvidos de muitas pessoas por ser algo novo na época. Após, tivemos a evolução (para a época) do termo “pessoa portadora de deficiência”, sendo diminuída para “portador de deficiência”, até chegarmos à nomenclatura adequada: **pessoa com deficiência**.

“**Ceguinho**” é outra expressão comumente utilizada para tratar de pessoas com **deficiência visual** ou **(pessoa) cega**. Usar esta expressão traz duas interpretações: a) caracteriza uma pessoa que não é completamente cega (Sasaki, 2011), e b) é utilizada para “diminuir” o peso ao dizer que uma pessoa é cega, ou deficiente visual. O termo mencionado anteriormente vai ao encontro de outro termo também frequentemente utilizado, principalmente na área da saúde, que é “visão subnormal”. O termo correto para nos apropriarmos é **baixa visão**. De acordo com Sasaki (2011), o termo “visão subnormal” está incorreto, pois:



Existem quatro condições de deficiência visual: 1. cegueira (acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica); 2. baixa visão (acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica); 3. casos cuja somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; 4. ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores, de acordo com o Decreto nº 5.296, de 2/12/04, arts. 5º e 70 (Brasil, 2004, apud Sasaki, 2011).

Através das informações providas até o momento, pode-se concluir que a todo momento (de forma consciente ou não) há o uso de expressões/nomenclaturas consideradas capacitistas, tendo em vista que é algo estrutural e muitas vezes não é percebida essa conduta. Por isso, acolher e respeitar o que é dito pela comunidade faz com que possamos, aos poucos, nos tornar uma sociedade mais acolhedora e mais justa, dando, assim, a oportunidade para que todos possam exercer seus direitos de forma plena.

Na seção a seguir, será proposta uma discussão acerca da Educação Inclusiva, trazendo seus desafios e conquistas.

## **2.2 A Educação Inclusiva**

Com as exigências do ensino mais inclusivo nas escolas, é percebida a necessidade de levantar mais discussões sobre como acolher e como incluir alunos com alguma deficiência. Entretanto, a inclusão desses alunos nas salas de aula regulares gera diferentes opiniões, entre elas há aqueles que defendem a segregação dos alunos, pois têm como argumento que alunos com deficiência “atrapalham” o aprendizado dos demais alunos, e há aqueles que defendem fortemente a inclusão de alunos com deficiência, pois o aprendizado vai além do que se pode ser ofertado nas lousas e livros didáticos e acreditam que, mesmo com dificuldades, esses alunos conseguem contribuir grandiosamente na sala de aula, trazendo uma outra visão de mundo e de vida para todos.

Como trazido por Leite, Haag e Fronza (2018, p.111):

[...] Vale ressaltar que os responsáveis por essas barreiras escolares não estão somente dentro do ambiente escolar e podem, portanto, se materializar em diferentes agentes – em legislações (ou na falta delas), em recursos (ou na ausência deles), em discursos familiares, em qualificações acadêmicas (ou na não obtenção destas), entre outros.

Os autores ainda declaram que, dentro dessa dinâmica de ensino, devemos compreender as suas peculiaridades e complexidades e que, mesmo hoje, ainda há um sistema educacional que contém falhas de diversas ordens, o que causa uma

justaposição à premissa de uma expressiva difusão de alunos com deficiência matriculados em escolas de ensino regular. É importante que se ofereçam oportunidades para que haja uma abertura para as discussões sobre como proporcionar melhores condições para que todos os alunos sejam atendidos de forma plena.

Faz-se necessário enfatizar que, quando nos referimos à “forma plena”, trata-se de um trabalho que não envolve somente a escola, mas também as famílias, o próprio aluno e a sociedade como um todo. Entretanto, falaremos sobre o que está ao alcance da Escola. Leite, Haag e Fronza (2018, p. 112) ainda mencionam que:

Se o acesso à escola e ao desenvolvimento nesse espaço é garantido, nada mais apropriado do que assegurar que essa orientação seja cumprida com o máximo de empenho entre os profissionais envolvidos. São eles que, por meio de seus instrumentos e suas metodologias, poderão fazer com que os conhecimentos que os alunos já possuem contribuam para a apropriação de novos conhecimentos.

O conceito subjacente à escola inclusiva é a oferta de uma educação de alta qualidade que atenda a todos os alunos, independentemente de serem considerados dentro dos padrões da normalidade ou terem necessidades educacionais especiais. Isso ocorre no ambiente das classes regulares, onde se promove um trabalho pedagógico que beneficia todos os alunos, sem distinção. Portanto, a educação inclusiva é a prática de acolher a todos, independentemente de seus talentos, deficiências (sejam elas sensoriais, físicas ou cognitivas), origens socioeconômicas, étnicas ou culturais.

Muitas escolas, sobretudo públicas, não ofertam espaços adaptados para os alunos com limitações físicas, além de não disponibilizarem materiais adaptados para alunos com outros tipos de deficiência, materiais como livros didáticos em braile, materiais em alto relevo, entre outros. Entretanto, promover a inclusão vai além da mera integração de alunos com deficiência em uma sala de aula ou da realização de adaptações curriculares. Incluir significa reconhecer e respeitar as singularidades e necessidades individuais de cada aluno. De acordo com Cardoso (2003), a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular representa um desafio significativo no século XXI. Esses desafios abrangem tanto a criação de espaços físicos acessíveis para esses alunos como a sua inclusão efetiva no contexto social

Outra reflexão de suma importância de ser trazida é o desafio de se fazer inclusão no Ensino Superior. De acordo com estudos realizados pelo IBGE em 2018,

o número de pessoas com deficiência matriculadas nas universidades não chega a 1% da população (IBGE, 2018 apud PUCPR, 2021).

Assim como as escolas de educação básica, as universidades também enfrentam desafios para receber alunos PcD. Seja pela estrutura física, curricular ou até mesmo pelo preparo dos professores (ou a falta dele). Isso se dá em função do olhar retrógado de que uma pessoa com deficiência não vai conseguir passar do ensino básico, o que faz com que, nas próprias escolas, não haja incentivo por parte dos docentes em preparar essas pessoas para os bancos universitários.

Em decorrência de haver poucos discentes PcD no ensino superior, sobretudo em cursos de licenciaturas, teremos, conseqüentemente, poucos professores PcD atuando nas instituições de ensino. Assim como os alunos, professores PcD também têm o direito à inclusão, como aponta a Lei n. 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no capítulo VI, artigo 37:

Constitui modo de Inclusão da Pessoa com Deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho (Brasil, 2015, n.p).

É de extrema importância que tenhamos mais diversidade no campo da educação, pois, como aponta Hooks (1994, p. 132),

Educar como prática de liberdade é uma forma de ensinar que todos devem aprender. Que o processo de aprender vem mais facilmente para aqueles de nós que também acredita que há um aspecto da nossa vocação está angustiada; que o nosso trabalho não é meramente compartilhar informações, mas compartilhar o crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos.

É importante ressaltar que o preconceito se revela de uma forma mais “sutil”. O preconceito está vestido de “piadas”, de “sugestões” e de nomenclaturas errôneas atribuídas à comunidade PcD. Devemos ter em mente que uma pessoa com deficiência não possui “necessidades especiais”, nem precisa de uma “escola especial”. Uma pessoa com deficiência precisa ser tratada com respeito e ser ouvida, assim como exercer direitos básicos, como trabalhar e ter liberdade de expressão. Dar o direito a uma pessoa com deficiência de exercer com dignidade a sua profissão é dar a oportunidade para que as futuras gerações se tornem pessoas mais empáticas e mais tolerantes às diferenças. É fazer com que crianças e/ou adolescentes enxerguem com naturalidade e respeito as grandes diversidades. É (re)construir uma

sociedade mais solidária e pronta para estender a mão e ajudar o indivíduo PcD quando se fizer necessário. Quanto mais representatividade um professor trazer, menos ele será visto somente como um visitante quando levantar pautas sociais (Weinstein, 1992 apud Pitchard, 2010). Em outras palavras, quanto mais oportunidade oferecermos aos professores PcD de serem integrados às escolas e exercerem seu papel com plenitude, mais oportunidades de aprendizagem os alunos terão, uma vez que eles/as já estarão habituados com a ideia de que pessoas com deficiências também podem se integrar no mercado de trabalho e serem pessoas ativas na sociedade, o que suscitará a falta de resistência por parte da comunidade e alunos em abordar outras pautas sociais.

Quando abordamos a educação inclusiva, é fundamental considerar o contexto temporal em que essa prática se tornou parte da legislação brasileira. A inclusão na educação foi formalmente reconhecida com a adição de leis específicas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996). No entanto, como ocorre com qualquer mudança legislativa, a implementação ocorreu gradualmente.

Foi somente nos últimos anos que a educação inclusiva se tornou um tópico socialmente relevante, especialmente devido ao aumento da visibilidade proporcionado pela legislação e as mídias sociais. Um avanço significativo para a comunidade de pessoas com deficiência foi a promulgação de leis e diretrizes específicas para esse grupo em 2013 (Brasil, 2013). Essas ações abriram portas que anteriormente estavam fechadas, permitindo que as pessoas com deficiência buscassem uma vida comum e digna.

Apesar de todos os avanços já mencionados, ainda se percebe a dificuldade de, de fato, implantar práticas inclusivas nas instituições de ensino, principalmente, regulares. Como apontam Freitas et al. (2015, p. 27):

Por um lado, nos deparamos com concepções docentes sobre a deficiência e sobre o ensino de alunos com deficiência que acabam por afastar qualquer possibilidade de acesso ao conhecimento escolar para esses alunos.

Apesar de, nesta dissertação, estarmos tratando de docentes com deficiência, esses professores já foram um dia alunos/as e já estiveram em uma posição em que não tiveram suas necessidades atendidas. De acordo com Medrado e Dantas (2014, p. 222), promover uma reflexão acerca das salas de aula implica tomar conhecimento muito mais amplo do espaço e compreender que a inclusão vai para além de

ferramentas pedagógicas ou textos em circulação, pois se preocupa também com os processos de formação de cada indivíduo.

Também é relevante mencionar que, no âmbito da inclusão escolar, surgem situações que provocam conflitos para os estudantes. Infelizmente, há uma seleção das deficiências que são consideradas aceitáveis e passíveis de inclusão, muitas vezes negligenciando aquelas "invisíveis". O desafio de conscientizar a sociedade sobre essas deficiências ocultas cria conflitos, tanto em nível social quanto para o próprio aluno, que frequentemente não se percebe como uma pessoa com deficiência devido ao olhar seletivo de terceiros.

Penso ser relevante trazer a reflexão de Vygotsky (1997), quando ele argumenta que não há possibilidade de desenvolvimento humano fora do contexto social, uma vez que precisamos de interação social para nos desenvolvermos enquanto seres humanos. Como salientado por Medrado e Dantas (2014, p. 4), caso as práticas inclusivas não estejam sendo oportunizadas para esses alunos, "[...] negaremos a esses indivíduos o direito de desenvolvimento, haja vista que o caminho de acesso - que é um outro diferente do usual - não está sendo oferecido."

Rodrigues (2008, p.11) propõe a reflexão de que "[...] nem todos os formadores sabem como lecionar nas suas áreas disciplinares" conteúdos que necessitem de uma adaptação para poder acolher as necessidades dos alunos que assim necessitam. Através disso, entende-se que até mesmo os formadores mais experientes precisam ser aprendizes no processo inclusivo para que possam fazer com que todos os alunos tenham as suas necessidades atendidas e se sintam incluídos, uma vez que "[...] temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza". (Skliar, 2006, p. 24 *apud* Medrado; Dantas, 2014, p. 5). Essa reflexão foi levantada à semelhança de Skliar (2006), quando ele menciona que

o problema não está em saber quais são as diferenças, ou qual é a "melhor" definição de diferenças, mas em como inventamos e reinventamos, cotidianamente, aos outros "diferentes", uma alteridade "diferente" [grifos do autor] (Skliar, 2006, p.24).

Em vista disso, é de suma importância que entendamos que esses alunos, assim como quaisquer outros alunos, têm direito ao acesso e à permanência no ambiente escolar. Além do direito ao acesso e à participação à aprendizagem (Brasil, 2007) no âmbito de ensino regular, é também imprescindível que se compreenda que eles também possuem deveres a cumprir. É crucial que tenhamos consciência de que

não devemos aceitar que alunos com deficiência não realizem as atividades propostas pelo pretexto de “serem deficientes”. Ao compactuar com isso, estamos, de fato, eximindo-os de cumprirem com seus deveres.

Levando tudo o que foi dito anteriormente em consideração, de nada vale o investimento em recursos pedagógicos e espaços físicos acessíveis, a capacitação de professores e funcionários, ou até mesmo as adaptações curriculares se os alunos não cumprirem com a parte que os cabe, pois, como Friedrich (2012, p.116) salienta, “[...] sem a resposta do aluno, sem sua participação ativa, as aprendizagens são condenadas ao fracasso”.

Como mencionado por Friedrich (2012), se faz fundamental que os alunos tenham participação ativa no processo de aprendizado, uma vez que o ato de aprender é uma construção palpável, através de experiências que permitam os alunos colocarem as mãos na massa e serem protagonistas desse processo, ao invés de meros coadjuvantes.

Na seção a seguir, será fornecido um breve contexto histórico referente às lutas da comunidade PcD até a criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

### **2.3 A luta do movimento PcD e a criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência**

Ainda que vejamos muitas discussões sobre inclusão e deficiência cada vez mais em pauta nos últimos anos, a sociedade ainda enfrenta dificuldades em acolher a comunidade PcD. Como foi trazido no tópico sobre nomenclaturas, os termos passaram por diversas reformulações, mas não só as nomenclaturas tiveram grandes mudanças, a visão social em relação a pessoas PcD também foi se reconstruindo ao longo dos anos.

Por muitos anos, a imagem da comunidade PcD vem sendo construída em cima de olhares discriminatórios. Como apontam Pinto e Cândido (2020, p. 314):

[...] até os anos iniciais do século XX, pessoas com deficiência eram representadas em jornais, leis e romances como “inválidas” e, de modo geral, eram consideradas pela sociedade como inúteis, haja vista serem tidas como fardos para suas famílias, ou seja, homens e mulheres realmente sem valor sob o ponto de vista social, cultural e, especialmente, econômico.

Por conta dessa visão de cunho discriminatório e excludente, muitas pessoas com deficiência foram impedidas de exercer direitos básicos, como trabalhar e

estudar, pois eram entendidas como “um problema que somente especialistas sabem como lidar” (Sierra, 2010, p. 54).

Ainda no início do século XX, eram aplicados testes de nível mental, propostos pelos estudos feitos por Alfred Binet e Théodore Simon e demais colaboradores (Teixeira, 2019 apud Pinto; Cândido, 2020), tendo como um dos objetivos principais fazer a classificação dos indivíduos tidos como “capazes” e os “incapazes”, através da aplicação de escalas de Quociente Intelectual (Q.I).

Somente no final da década de 1970 a comunidade PcD passou a se mobilizar e criar um movimento em prol das pessoas com deficiência. Tinham como objetivo principal responsabilizar a sociedade e o Estado pela opressão, discriminação e exclusão a que eram submetidos (Sierra, 2010).

De acordo com Sierra (2010), em janeiro de 1980, os líderes do movimento PcD de diferentes estados brasileiros se encontraram em Brasília e realizaram a primeira reunião para tratar de assuntos referentes ao movimento. Durante o encontro, foi abordada a programação dos anos seguintes, como o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, que ocorreria em 1981, a implementação de leis adicionais à constituição referentes à eliminação de barreiras ambientais, isenção de impostos para carros e equipamentos, a integração em todos os setores da sociedade e o papel da mídia.

O ano de 1981 foi marcado, assim, como Ano da Pessoa com Deficiência, pois trouxe a atenção social para questões de deficiência. Nesse mesmo ano, foi realizado o primeiro Congresso Brasileiro da Pessoa com Deficiência (Sierra, 2010, p. 72), além de outros eventos que, além de reunir pessoas com deficiência, reuniu também organizações e profissionais que conseguiram levar propostas para a Constituição de 1988 ao Congresso Nacional. A partir desse movimento, foi possível recolher assinaturas para que as reivindicações feitas pudessem ser inseridas na Carta Magna.

Sierra (2010, n.p.) destaca que

Nos artigos 23 Inc. II e 10, 24 Inc. XIV, a Constituição atribui ao Poder Público a tarefa da proteção e integração social da PCD, definindo como sua competência o cuidado com a saúde e fornecimento de assistência pública. Estabelece também como sendo de sua responsabilidade combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização aos setores desfavorecidos socialmente, pela compreensão de que a posição desvantajosa ocorre em função de limitações e barreiras que lhes são impostas.

Com essas mudanças, é possível notar os primeiros avanços para a comunidade PcD. O Poder Público já passa a ser responsabilizado oficialmente pelos cuidados básicos das PcDs, além da comunidade ter reconhecimento constitucional de que a posição de desvantagem acontece a partir de empecilhos impostos.

Outro avanço significativo foi o reconhecimento da comunidade no mercado de trabalho, trazendo a proibição da discriminação no que tange à questão salarial, a discriminação referente aos critérios de admissão trabalhista, assistência social, habilitação e reabilitação das PcDs, além de trazer direitos educacionais, como podemos observar no trecho a seguir:

No artigo 7 Inc. XXXI estabelece a proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência. Com relação ao trabalho, no artigo 37 Inc. VIII, determina a reserva de cargos e empregos públicos. No artigo 203, Inc. IV define como objetivo da assistência social a habilitação e a reabilitação das pessoas portadoras de deficiências e a promoção de sua integração à vida comunitária. Para educação, no artigo 208 Inc. III incumbe ao Estado o dever de garantir atendimento educacional especializado as pessoas portadoras de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Sierra, 2010, n.p.).

Os artigos seguintes colocam no Estado a responsabilidade de promover programas de assistência integral à saúde, atendimento especializado, além de promover a integração social.

No artigo 227, §1º, Inc. II, define ser da competência do Estado promover programas de assistência integral à saúde de crianças e adolescentes, com a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como realizar a integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. Ainda neste artigo, no § 2º estabelece a previsão de disposição legal sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, com garantia de acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência. No artigo 244 determina que a lei disponha sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo (Sierra, 2010, p. n.p.).

Em 1991, foi criada a lei nº 8213, Lei Orgânica referente à Previdência Social, sendo regulamentada em 1999, pelo Decreto nº 3298. Essa lei diz respeito à criação de reserva de 2 a 5% das vagas para pessoas com deficiência em empresas com 100 ou mais colaboradores. Além desse, outro avanço significativo para a comunidade foi a criação de cotas nas universidades. Trata-se do decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004, assinado pelo Presidente Lula. Com a aprovação desse Decreto, foi possível



dar um passo para o ensino inclusivo, uma vez que foi oferecida a oportunidade para que pessoas com deficiência tivessem acesso ao ensino superior.

Mesmo com todos esses avanços, a teoria e a prática ainda estavam distantes, uma vez que ainda havia resistência em se fazer cumprir as leis, principalmente no que diz respeito à contratação de pessoas com deficiência (Sierra, 2010).

No ano de 2000, o Senador Paulo Paim apresentou o Estatuto da Pessoa com Deficiência ao senado. Porém foi somente em 06 de julho de 2015 que ele chegou a ser sancionado pela Presidente Dilma Rousseff, sendo um dos instrumentos mais importantes na emancipação civil e social das pessoas com deficiência.

O Estatuto é uma nova forma de perceber o ser humano em sua força e fragilidade, uma nova forma de compreender que a diversidade é um traço que não tem de separar as pessoas, mas uni-las, num sentimento de identidade e pertencimento. Ir e vir pelos caminhos. Percorrer ruas, praças, parques, museus, teatros, escolas, locais de trabalho. (Brasil, 2015, p. 11)

Durante o processo de criação do Estatuto, foram realizados mais de 1500 encontros, como audiências públicas, seminários, consultas, conferências, entre outros, com a participação ativa da sociedade, entidades e do movimento de pessoas com deficiência:

A entrada em vigor da Lei Federal no 13.146/2015 não encerrará apenas a trajetória de um projeto de lei, mas será nova caminhada de um projeto de vida de pessoas quase invisíveis que, até então, eram esquecidas pela diversidade da própria história (Brasil, 2015, n.p.).

A criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência fez com que uma luz de esperança se acendesse nos corações dessa comunidade que vem sofrendo com diversos tipos de discriminações e exclusões nos mais variados âmbitos ao longo do tempo, como vimos destacando ao longo deste trabalho.

Ainda que faça oito anos que a Lei de Inclusão foi criada, que vejamos as mais variadas instituições pregarem que devemos ser inclusivos e oferecer oportunidades iguais a todos, a inclusão efetiva ainda é uma realidade distante. Mesmo que a comunidade PcD tenha ganhado mais visibilidade com a criação do Estatuto, ainda é um desafio fazer com que muitas instituições, de fato, promovam a inclusão.

## 2.4 Os Estudos sobre Identidade

Durante o curso de nossas vidas, assumimos múltiplas identidades e cultivamos relações que evoluem ao longo do tempo, com diferentes perspectivas. Para que possamos compreender melhor, explicarei cada perspectiva separadamente. Primeiramente, precisamos ter em mente que Hall (1992) traz três conceitos diferentes sobre identidade, detalhados na sequência: a) identidade do sujeito do iluminismo; b) identidade do sujeito sociológico; e c) identidade do sujeito pós-moderno.

- a) Identidade do sujeito do iluminismo: Podemos dizer que a concepção proposta por Hall (1992) para esse conceito se relaciona à ideia de um sujeito completamente centrado, considerado como a fonte de razão. Segundo essa perspectiva, a identidade emerge com o sujeito e se desenvolve ao longo de sua vida de tal forma que essa construção é vista como constante. Isso implica que, de acordo com a visão iluminista, a identidade do sujeito permanecerá inalterada ao longo do tempo, com o "eu" sendo o núcleo essencial da identidade de uma pessoa.
- b) Identidade do sujeito sociológico: O conceito de identidade do sujeito sociológico está intrinsecamente relacionado à complexidade do mundo moderno. Segundo essa perspectiva, a consciência desse núcleo interior do sujeito não é autônoma, nem autossuficiente. Pelo contrário, essa consciência se desenvolve por meio das interações com pessoas que o sujeito considera "importantes para ele", e essa interação desencadeia a mediação de valores, significados e símbolos. Essa formação identitária é profundamente influenciada pela cultura em que o sujeito está imerso, uma vez que a cultura desempenha um papel crucial na moldagem da identidade do indivíduo.

O autor também sustenta que, na perspectiva sociológica, a identidade é construída por meio de um diálogo constante entre o "interior" e o "exterior" — entre a dimensão pessoal e a dimensão social. Quando nos identificamos com essas identidades culturais, estamos, simultaneamente, incorporando seus valores e significados em nossa própria identidade, tornando isso parte integrante de quem somos. Isso, por sua vez, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com

os papéis objetivos que desempenhamos no contexto social e cultural em que vivemos.

O autor ainda adiciona:

Argumenta-se, entretanto, que são exatamente essas coisas que estão "mudando". O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não só de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias [...] (Hall, 2020, p.9).

- c) Identidade do sujeito pós-moderno: ao introduzir o conceito de identidade do sujeito pós-moderno, o autor argumenta que esse sujeito não se caracteriza por uma identidade rígida, essencial ou permanente. Em vez disso, ele descreve a identidade como uma "celebração móvel", em constante transformação e reformulação a cada momento. A definição desse conceito está fortemente ancorada no contexto histórico e não se relaciona com aspectos biológicos. Isso implica que a identidade do indivíduo se (re)constrói ao longo de sua vida, em contraste com a visão iluminista em que a identidade gira em torno de um núcleo essencial, o "eu", que é considerado inato e constante ao longo da vida.

Diferentemente do primeiro conceito, que envolve a teoria iluminista, na qual a identidade é centrada no sujeito essencial "eu", a identidade do sujeito pós-moderno não possui um centro fixo. Ela é influenciada por fatores externos, como o grupo social em que o indivíduo está inserido e as experiências ao longo da vida. É importante destacar que essas identidades, muitas vezes, são contraditórias e podem se deslocar em diferentes direções, uma vez que os indivíduos estão constantemente se (re)descobrendo, e essas identidades podem entrar em conflito umas com as outras.

Gee (2000), por sua vez, destaca que a identidade é essencialmente "ser reconhecido como um certo tipo de pessoa." Ele também sugere que esse reconhecimento pode ser categorizado em quatro formas distintas. Importante notar que essas categorias não devem ser interpretadas de maneira isolada, mas sim como componentes interconectados. São elas: a) identidade "natural"; b) identidade institucional; c) identidade discursiva; e d) identidade por afinidade.

- a) Identidade natural (ou N-identity): De acordo com a perspectiva de Gee, a identidade natural está relacionada com "quem somos", sendo algo inato que nos acompanha desde o nascimento. Pode-se fazer uma analogia com o nosso DNA. A identidade natural é definida por ser um estado que pode

evoluir com o passar do tempo, contudo essas mudanças não são influenciadas por fatores sociais, mas, são determinadas pelo indivíduo em si.

- b) Identidade institucional (ou I-identity): Ao contrário do conceito de identidade natural, relacionado a fatores biológicos, a identidade institucional está ligada às nossas realizações e aos títulos que adquirimos. Isso significa que títulos como "professor", "engenheiro" ou "médico" se enquadram nessa categoria, uma vez que a escolha de profissão levou a pessoa a ser reconhecida por um título específico. Gee (2000) ilustra isso com o exemplo de um aluno diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que pode ser considerado parte da identidade natural, devido à origem biológica do transtorno, mas também se enquadra na categoria da identidade institucional, uma vez que o diagnóstico foi realizado por uma instituição psiquiátrica ou psicológica, e o indivíduo pode estar em tratamento contínuo com esses profissionais.
- c) Identidade discursiva (ou D-Identity): A identidade discursiva diz respeito à forma como uma pessoa é tratada, percebida e às interações sociais em que ela se envolve. Isso implica que a identidade discursiva não é inerente à biologia (como a identidade natural) nem é adquirida por meio de instituições (como a identidade institucional). Em vez disso, ela se relaciona com os traços de personalidade que uma pessoa demonstra em contextos sociais. Podemos entender isso melhor considerando o exemplo apresentado por Gee (2000, p. 103):

Ser carismático, no sentido que pretendo aqui, é uma característica individual, uma questão de individualidade. Não é algo que alguém simplesmente "é" ("nascido com"; observe que não se pode ser carismático sozinho em uma ilha), e não é algo que alguma instituição cria e mantém. No entanto, dizer que ser carismático é uma característica individual definitivamente não significa que é algo que alguém pode alcançar sozinho. A fonte dessa característica - o "poder" que a determina ou ao qual meu amigo está "sujeito" - é o discurso ou diálogo de outras pessoas. É apenas porque outras pessoas tratam, falam sobre e interagem com meu amigo como uma pessoa carismática que ela o é. Por sua vez, a fonte desse poder não é a natureza ou uma instituição, mas "indivíduos racionais". Por "racionais" aqui, quero dizer apenas que esses indivíduos tratam, falam sobre e interagem com meu amigo como carismático por razões (ou pelo que conta como "razões" para eles e outros como eles) e não porque são "forçados" a fazer isso por rituais, tradição, leis, regras ou autoridade institucional (o que tornaria a característica uma Identidade-Eu). O processo pelo qual esse poder funciona é o reconhecimento, ou seja, o fato de que indivíduos racionais reconhecem

meu amigo como carismático (em seu tratamento, discurso e interação com ela) (Gee, 2000, p.103, tradução nossa).<sup>3</sup>

Isso implica que essa categoria se relaciona com o "reconhecimento", ou seja, com a forma como outras pessoas nos percebem, e essa percepção pode igualmente variar de acordo com o grupo social e o contexto em que estamos envolvidos.

- d) Identidade por afinidade (ou A-Identity): Refere-se a um ou mais grupos com os quais um indivíduo se identifica. Por exemplo, existem fóruns na internet dedicados aos fãs de Harry Potter, assim como eventos nos quais os entusiastas de animes se reúnem para participar de Cosplay (vestimentas inspiradas em personagens de animes) ou para compartilhar seu interesse por animes, sem a necessidade obrigatória de usar trajes específicos. Também é possível que, no interior de diversas instituições, grupos se formem devido a afinidades, por diversas razões, seja devido a uma afinidade com a abordagem pedagógica, ou porque há pontos em comum de natureza pessoal ou até mesmo política com os indivíduos envolvidos.

Bauman (2005), por sua vez, salienta que nosso ambiente e o grupo com o qual nos relacionamos influenciam nossa linguagem, comportamento, escolhas, valores, opiniões e preferências. Norton (2013) argumenta que a identidade é a maneira como compreendemos nossa conexão com o mundo, uma construção que se desenvolve através das dimensões temporal e espacial.

Explorar as múltiplas dimensões da identidade envolve compreender como nós nos reconhecemos em um mundo em constante transformação devido a mudanças sociais significativas (e, conseqüentemente, como os outros nos reconhecem). Essas mudanças ganham destaque em diversos discursos, resultando na adoção de identidades "complexas" e "fragmentadas" que se ajustam aos diferentes contextos (Moita Lopes, 2002). Moita Lopes também destaca a ideia de que a identidade é

---

<sup>3</sup> No original: "Being charismatic, in the sense I intend here, is an individual trait, a matter of one's individuality. It is not something that one just "is" ("born with"; note that one cannot be charismatic all alone by oneself on an island), and it is not something that some institution creates and upholds. However, to say that being charismatic is an individual trait is decidedly not to say that it is something one can achieve all by oneself. The source of this trait—the "power" that determines it or to which my friend is "subject"—is the discourse or dialogue of other people. It is only because other people treat, talk about, and interact with my friend as a charismatic person that she is one. In turn, the source of this power is not nature or an institution, but "rational individuals." By "rational" here I mean only that these individuals treat, talk about, and interact with my friend as charismatic for reasons (or for what count as "reasons" to them and others like them) and not because they are "forced" to do this by ritual, tradition, laws, rules, or institutional authority (which would render the trait an I-Identity). The process through which this power works is recognition, that is, the fact that rational individuals recognize my friend as charismatic (in their treatment of, talk, and interaction with her)." (Tradução nossa).

construída por meio das práticas sociais e se (re)modela através das práticas discursivas de outras pessoas.

Woodward (2000) propõe uma abordagem das práticas identitárias da seguinte forma: a) a identidade depende de influências externas para sua existência; b) é caracterizada pela exclusão, ou seja, pelo motivo que nos leva a nos identificar com algo em vez de outra coisa; c) é moldada pelas diferenças e semelhanças, ou seja, pelo que temos de único e comum com um determinado grupo; d) é influenciada por representações simbólicas, como vestimentas, elementos culturais e outros fatores.

É fundamental destacar que as perspectivas apresentadas até aqui devem ser consideradas como complementares, uma vez que os estudos sobre identidade não chegaram a uma definição precisa devido à sua natureza flexível e à ausência de um único fator determinante para sua existência.

### 2.5.1 Identidade docente: uma (re)construção constante

Nos últimos três anos, que nos levam até o ano de 2024, professores de instituições públicas e privadas tiveram que se adaptar a um mundo ainda maior de transformação e incerteza, tudo desencadeado pela pandemia da COVID-19. Essas mudanças incluíram a necessidade de dominar uma variedade de recursos digitais para conduzir aulas remotas, por exemplo. Inicialmente, encaramos essa situação como algo emergencial e temporário. No entanto, ela persistiu por dois anos. Enfrentando a pandemia e o constante temor do desconhecido, professores em todo o Brasil tiveram que reestruturar suas abordagens pedagógicas e, conseqüentemente, suas próprias identidades.

Ao abordar a questão da identidade docente, é crucial considerar diversos fatores, incluindo os aspectos sociais (os grupos aos quais esses indivíduos pertencem), os aspectos pessoais (como crenças, desejos, motivações e emoções dos professores) e a compreensão de que a formação docente é um processo contínuo, que se estende para além de si mesma. Isso implica que ela é fluida e está em constante evolução (Aleluia; Boas; Brasil; Zaidhaft, 2019). Certamente, é fundamental também ressaltar que "uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas" (Pimenta, 2005, p.18-19). Isso implica que os educadores, ao forjarem suas

identidades profissionais, incorporam um significado que é tanto cultural como social à sua prática. Essa construção da identidade não se limita exclusivamente à obtenção de uma licenciatura, mas também abrange os valores e práticas dentro do contexto profissional. Somente através das práticas de interação social é possível estabelecer (ou não) a consolidação das práticas docentes. Como menciona Chamon (2003), as práticas sociais suscitam identidades sociais e o sentimento de pertencimento a um determinado grupo social no qual um determinado indivíduo seja capaz de se identificar.

Quando abordamos a questão da identidade profissional, é fundamental ter consciência de que ela está intrinsecamente ligada às representações, experiências, conhecimento (tanto técnico quanto do mundo) e práticas que variam de acordo com o contexto no qual o docente desempenha sua função integral.

Como mencionado anteriormente, a Educação experimentou várias transformações ao longo do tempo. Uma das mudanças mais notáveis foi a publicação do Parecer CNE/CP 009 (Brasil, 2001), que estabelece como requisito que, para atuar como membro do corpo docente em qualquer nível da educação básica, o profissional deve possuir formação de nível superior. Recentemente, contamos com a Resolução Nº 2 (Brasil, 2015, n.p.), que diz que “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” e destaca:

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

I - Cursos de graduação de licenciatura;

II - Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

III - cursos de segunda licenciatura (Brasil, 2015, n.p.).

As mudanças propostas pela Constituição são diretamente relacionadas à construção da identidade profissional dos docentes brasileiros. A partir do momento em que é exigida a obtenção de um diploma em licenciatura, seja de qual área for, ou em que são fornecidos recursos para que quem não possui uma licenciatura, se está, em realidade, contribuindo para o começo do processo de (re)construção da identidade profissional. É crucial enfatizar que é nas instituições de ensino superior que estabelecemos nosso primeiro contato com o ensino. Durante nossa jornada universitária, não apenas adquirimos conhecimentos teóricos, mas também somos

apresentados às experiências que a prática docente pode oferecer. Nesse ambiente, contamos com a orientação e o apoio de professores experientes, que compartilham seu conhecimento e vivências, permitindo-nos construir nossa própria trajetória. À medida que interagimos e aprendemos com outros colegas e professores ao longo de nossa busca pelo cobiçado título de licenciado, estamos gradualmente moldando nossa identidade docente. Conforme Hall (2009) salienta, as identidades são moldadas por meio do discurso, o que é de extrema relevância ao discutirmos a formação inicial ou a segunda graduação no contexto da licenciatura.

Por esta razão, Xavier (2019, p. 39) aponta que:

o conhecimento profissional de um docente não se limita apenas ao fato de ter construído um vasto conhecimento científico inerente ao currículo ou relativo à aquisição do conhecimento científico e metodológico das ciências da educação. Há ainda o posicionamento que defende que a identidade do profissional docente é construída no ambiente onde as ações pedagógicas se efetivam.

Como a autora destaca na citação acima, a identidade docente transcende o conteúdo encontrado nos livros e na teoria. Isso não significa, de forma alguma, que a teoria não tenha importância na formação da identidade, mas não deve ser considerada como o único fator limitante na construção dessa identidade. A identidade profissional se molda e se transforma por meio da combinação de diversas experiências que vão além do conhecimento científico. Esse processo de construção identitária ocorre principalmente no ambiente em que o professor tem maior contato: a escola e a sala de aula. Tardif e Faucher (2010, p. 35, grifos dos autores) entendem que

A profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão”.

Nesse sentido, Kersch e Klering (2021, p. 3) afirmam que a formação docente (inicial ou continuada) “não transforma exclusivamente o profissional, mas também o indivíduo, que é continuamente moldado pelas suas experiências ao longo do processo de aprendizagem”.

Além de como o professor é visto, o significado que é dado ao seu trabalho e às marcas que ele deixa, visto pela ótica social, a identidade profissional docente também acolhe a percepção de como o próprio docente se vê, quais são os significados atribuídos por ele mesmo ao seu trabalho e como ele enxerga a sua



relação consigo e com terceiros, além do que ele mais considera importante, seus valores, ideologias e crenças (Silva, 2018). Como aponta Feiman-Nemser (2001), esse processo, por muitas vezes, é dado de forma conflituosa, uma vez que o docente se vê em uma situação de embate entre o seu passado e o presente, que constitui a sua relação com o ensino e a ser professor.

### 2.5.2 A construção da identidade de professoras Pcd

É imprescindível falar de (re)construção da identidade profissional quando discutimos a relevância social que professoras PCD têm na educação. Afinal, identidade não é algo com o qual alguém já nasce, mas é algo que se desenvolve ao longo da vida (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004). Mesmo que na literatura acerca de identidade sejam trazidos diferentes conceitos, o que elas possuem em comum é o fato de não serem algo permanente, mas se tratar de um estado que vai se (re)construindo com o tempo (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004; Gee, 2000). Os autores também afirmam que a imagem que professores têm de si irá influenciar como ensinam, como se desenvolvem profissionalmente e suas atitudes referentes às mudanças educacionais.

O papel do professor, sobretudo PCD, dentro de sala de aula, é oferecer aos/as alunos/as oportunidades de aprendizados que vão para além dos livros didáticos. Envolve desarmar pessoas de culturas e criações diferentes e que, muitas vezes, chegam carregadas de preconceitos e crenças errôneas acerca da capacidade de performance em aula. Ao contrário de um professor não-deficiente, o professor PCD precisa, a todo momento, provar ser capaz de exercer sua função como qualquer outro docente e *nós*<sup>4</sup> também merecemos e somos dignos de receber a confiança das famílias. Cordeiro (2009) destaca que uma das maiores dificuldades do professor PCD está em como trazer a inclusão para a sala de aula, pois aparenta ser algo que vai além dos muros da escola, muitas vezes perpassando o âmbito pessoal, tornando-se cultural, o que significa que o ser humano não nasce preconceituoso, ele se torna ao logo dos anos.

De acordo com Cordeiro (2009, p.258), “existe um sujeito exposto a diversas contingências que são tanto externas como internas e que o levam a uma determinada

---

<sup>4</sup> Aqui, usei o pronome “nós”, pois é algo que também acontece comigo.

constituição identitária”. Isto é, cada experiência irá fazer com que o professor se reconstrua e ressignifique a sua prática. Trazer pessoas com deficiência para as escolas, além de ser um direito constitucional, é significativo para a conscientização inclusiva da comunidade escolar, pois professores PCD trazem um conhecimento vasto de mundo, fazendo com que alunos e a comunidade escolar venham a se despir das crenças relacionadas à (im)produtividade de PCDs, por exemplo. Uma pessoa com deficiência em sala de aula trará representatividade às/aos alunos/as com deficiência, e mostrará a eles/as que, mesmo com as dificuldades, eles/as também conseguirão ter êxito profissional.

Para grupos minoritários e marginalizados, o/a professor/a com deficiência pode representar otimismo que obstáculos podem ser desafiados e vencidos. Além disso, estudantes minoritários e outros podem se beneficiar da interação e envolvimento com perspectivas de experiência de vida que diferem de suas próprias (Salinas, 2002, apud Pritchard, 2010, tradução nossa)<sup>5</sup>.

No âmbito da discussão sobre identidade, vale lembrar que a forma como nos comunicamos também faz parte da nossa construção identitária. A língua pode trazer consigo diversas representações, tais como valores culturais, relações e poder (Jeffress, 2018). Isso implica nas escolhas linguísticas que fazemos em nosso cotidiano, as palavras que escolhemos, as gírias/jargões que utilizamos fazem parte da nossa identidade, pois elas refletem quem somos e de onde viemos. E com a comunidade PcD não seria diferente. Jeffress (2018) traz à luz a discussão sobre o fato de muitos termos referentes à comunidade não terem um consenso, e que ainda há muitas dúvidas sobre o que é considerado apropriado dizer ou não. Em adição a isso, no centro desta discussão estão as escolhas semânticas que um PcD faz, como, por exemplo, quando escolhe utilizar o termo “pessoa com deficiência” ao invés de utilizar o termo “deficiente”. Segundo Jeffress (2018), essa diferença se dá, pois alguns pesquisadores acreditam que, colocando a palavra “pessoa” em primeiro lugar, é estabelecido que não é a deficiência que define a pessoa, mas que a pessoa define a deficiência. Outros utilizam a expressão “deficiente”, pois acolhem a deficiência como parte de si.

---

<sup>5</sup> No original: “For marginalised and minority group Disabled people as culturally relevant teachers 45 students the disabled teacher can represent optimism that obstacles can be met and challenged, if not overcome. Additionally minority and other students can benefit from the interaction and engagement with life experience perspectives which differ from their own” (Tradução nossa).

A forma como esse professor se identifica reflete muito sobre sua percepção identitária. Há quem diga que, ao fazer o uso do termo “deficiente”, estamos apenas nos definindo pela nossa deficiência e que, quando fazemos o uso do termo “pessoa com deficiência”, estamos passando a mensagem de que, mesmo com alguma deficiência, ainda somos pessoas como quaisquer outras, com o que eu me alinho.

É fundamental lembrar que “todas as pessoas com deficiência não são homogêneas em identidade, algumas até reconhecem e identificam seus múltiplos eus, incluindo gênero, etnia e preferência sexual” (Pitchard, 2010, p.45, tradução nossa)<sup>6</sup> e, por mais que a comunidade PCD seja ampla e o fator em comum presente seja a presença de indivíduos “fora dos padrões considerados “normais”, cada pessoa é singular e se enxerga e se entende de uma forma. Não existe apenas uma única verdade ou uma única forma de se relacionar com o mundo e consigo mesmo.

Como Anderson (2006, p. 367, tradução nossa) salienta:

Deficiência não é apenas mais uma especialidade com preocupações vagamente relacionadas a outras minorias. A experiência da deficiência é relevante para todos os grupos marginalizados, pois todos os grupos têm pessoas com deficiências entre eles<sup>7</sup>.

Com a reflexão trazida por Anderson, entende-se que o grupo PCD, mesmo sendo um dos maiores grupos minoritários, ainda é excluído de muitas pautas minoritárias. Isso implica a exclusão existencial da formação identitária profissional de professores PCD. Esse fato reverbera nas pesquisas científicas, uma vez que há muitas opções de estudos acerca de alunos PCD, mas não tantas opções de estudos sobre professores PCD, sobretudo na área da Linguística Aplicada.

Na seção seguinte, teremos a apresentação das técnicas e abordagem utilizados para que os dados fossem gerados. Além disso, será fornecido o perfil das participantes, além da forma que o contato foi feito e como foi a experiência de obter os dados com cada uma delas.

---

<sup>6</sup> No original: “All disabled people are not homogenous in identity, some even acknowledge and identify their multiple selves including gender, ethnicity and sexual preference (tradução nossa).

<sup>7</sup> Disability is not just another specialty with concerns loosely related to other minorities. The experience of disability is relevant to all marginalized groups—for all groups have people with disabilities in them” (Tradução nossa).

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo principal desta pesquisa é analisar como professoras PcD (re)constróem suas identidades docentes. Por essa razão, decidiu-se utilizar como procedimentos metodológicos de pesquisa as narrativas escritas, entrevistas. A abordagem é qualitativa e, por meio dessa abordagem, é permitido ao pesquisador, “[...] desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais do participante” (Cresswell, 2010, p. 186).

Para compreender as diversas abordagens de pesquisa, é relevante apresentar um breve contexto da origem da abordagem qualitativa. De acordo com Dorney (2007, p. 35-36), a pesquisa que consideramos como “qualitativa” faz parte das ciências humanas há, pelo menos, um século. A abordagem qualitativa foi introduzida à Sociologia ao final do século XX, através de trabalhos publicados pela Escola de Chicago, na área de estudos de grupos humanos. O autor ainda enfatiza que, apesar de o conceito de pesquisa qualitativa não ser novo, as reais definições para essa abordagem vieram a ser concretizadas somente ao final da década de sessenta. Em um primeiro momento, os autores à época definiram a pesquisa qualitativa como algo “não sistemático e não rigoroso” (Glaser; Strauss, 1967 apud Dorney, 2007, p. 36). Entretanto, após a Segunda Guerra Mundial, a pesquisa qualitativa teve um avanço significativo, sendo vista como um trabalho exploratório, cujo papel era produzir estudos “mais sérios”. O autor também comentou que a abordagem qualitativa suscitou em uma quantidade muito pequena de teoria – se houvesse. Já para Coulón (1995), a pesquisa científica qualitativa teve sua raiz em uma corrente sociológica dentro do campo da sociologia. No entanto, ele destaca que essa área vai além de ser meramente uma corrente, sendo considerada uma disciplina independente com a finalidade de destacar fatos e eventos que frequentemente eram negligenciados pela própria Sociologia.

Através da abordagem qualitativa, é possível ver a forma de organização social de um determinado grupo. Essa abordagem propõe-se a analisar aspectos de forma a trazer à luz a percepção de todos os envolvidos, levando em consideração características singulares de diferentes grupos sociais, incluindo os grupos minoritários.

Flick (2009) salienta que a justificativa para o crescente número de pesquisas na utilização da abordagem qualitativa se dá devido às pluralizações das esferas da

vida. Podemos fazer uso das seguintes expressões-chave para definir essa pluralização: nova obscuridade; individualização das formas de vida e dos padrões biográficos; e a dissolução de “velhas desigualdades” sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas e estilos de vida. Para Flick (2009, p. 20), “essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”

Para que os objetivos desta pesquisa sejam atingidos, optou-se por utilizar dois instrumentos de pesquisa diferentes, sendo eles: a) a narrativa escrita, e b) a entrevista semiaberta. Nas subseções a seguir, será fornecida uma breve explicação sobre cada um desses instrumentos.

### 3.1 Narrativas escritas

A narrativa apresenta uma característica de metodologia qualitativa que “[...] tem por objetivo compreender as experiências de vida humanas” (Vargas, 2022). Como pontuado por Labov; Waletzky (1967) e Labov (1972), o termo *narrativa* ganha reconhecimento e destaque na área da Sociolinguística, e isso gera uma crucial contribuição para os futuros estudos. Como elucidado por Labov (1972, p.359), uma narrativa “é um modo de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência de fatos que ocorreram de fato”. Isso significa que, através das narrativas, neste caso, a escrita, estamos dando a oportunidade a um indivíduo de compartilhar suas vivências e contar a sua história. No contexto desta pesquisa, esse instrumento é importante, pois este momento pode ser um dos poucos em que é ofertado um espaço de fala *sobre e para* as professoras participantes, além de abrir portas que oferecem diferentes possibilidades de análise a partir do que elas representam, de seus significados e do valor histórico que carregam. Como trazido por Ricoeur (1994), a narrativa pode ser entendida como uma estrutura linguística elaborada pela singular configuração do narrador, que conecta os eventos ao longo do tempo, formando uma totalidade com significado.

Mesmo sabendo que poderia utilizar o instrumento de entrevistas narrativas orais para obter os dados necessários, optei por pedir para as participantes escreverem seus relatos. Esta escolha se deu por acreditar que, inicialmente, o ato de escrever as deixaria mais confortáveis para exporem suas intimidades, pois nem sempre é fácil explicar experiências que, de alguma forma, trouxeram marcas para os indivíduos envolvidos no processo.

Em conclusão, a escolha desse método se deu, pois, como apontam os autores Newman *et al.* (1987, p.1, tradução nossa), “pessoas que foram ouvidas dessa maneira nova e especial tornam-se mais maduras emocionalmente, mais abertas às suas experiências, menos defensivas, mais democráticas e menos autoritárias”<sup>8</sup> Ou seja, dar a oportunidade de alguém ser escutado ajuda no processo de cicatrização e amadurecimento emocional.

A partir dos textos escritos, organizamos a entrevista semiestruturada com as participantes para explorar aspectos que não apareceram nas narrativas escritas.

### 3.2 A Entrevista como instrumento de pesquisa

De acordo com Gil (2019, p. 109), podemos definir a entrevista da seguinte forma:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

A entrevista é considerada um instrumento qualitativo de geração de dados. Sendo uma das técnicas mais utilizadas dentro das ciências humanas, a entrevista nos permite obter um leque de informações sobre o entrevistado, as quais podem ser sobre crenças, expectativas, saberes, entre outros. Realizar entrevistas permite ao pesquisador maiores possibilidades de análise dos dados, pois, em muitos momentos, uma resposta oferece diversas possibilidades interpretativas. A entrevista divide-se em dois tipos principais: a estruturada e a semiestruturada. A principal diferença entre elas é que a entrevista estruturada segue um padrão fechado, não dando a oportunidade para a flexibilização das perguntas, enquanto a entrevista semiestruturada traz perguntas norteadoras e permite uma flexibilização maior na interação entre entrevistador-entrevistado. Bortolozzi (2020, p. 29) ainda complementa que “a entrevista é uma interação social, com troca de diálogo e objetivos definidos”. Por isso, a importância da entrevista ser mais clara para que não

---

<sup>8</sup> No original: “People who have been listened to in this new and special way become more emotionally mature, more open to their experiences, less defensive, more democratic and less authoritarian”.

haja espaço para interpretações equivocadas, pois quaisquer erros de interpretação podem comprometer o resultado dos dados.

Gil (2019) discute acerca das razões de utilizar a entrevista como método de pesquisa, como podemos observar no trecho a seguir:

- a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação (2019, p.110).

Com a entrevista é possível obter dados das mais variadas áreas e aspectos sociais. Com isso, podemos dizer que a entrevista nos oferece um vasto campo de oportunidades de análise, além de ela poder seguir um ritmo mais fechado, mais fluido ou livre, dependendo dos objetivos estabelecidos pelo pesquisador. Ademais, ela também nos possibilita obter respostas mais abrangentes ou mais específicas, se assim o desejarmos. A entrevista é maleável, pode seguir um campo mais quantitativo ou mais qualitativo, dependendo do que almejamos alcançar.

O autor também destaca que considera como vantagens acerca da utilização da entrevista:

- a) não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever;
- b) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado;
- c) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista;
- d) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (Gil, 2019, p.110)

Em contrapartida, o autor também apresenta algumas desvantagens em fazer uso desse instrumento:

- a) a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas;
- b) a inadequada compreensão do significado das perguntas; c) o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes;
- d) inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos;
- e) a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado; f) a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as

respostas do entrevistado; g) os custos com o treinamento de pessoal e a aplicação das entrevistas (Gil, 2019, p.110).

Portanto, é essencial abordar e mitigar esses desafios para garantir a eficácia das entrevistas como ferramenta de coleta de informações.

Durante o processo de realização da entrevista, há muitos fatores que podem servir de incentivo e desmotivação para a obtenção de dados. Por este motivo, é importante disponibilizar um ambiente acolhedor e que faça com que o participante se sinta confortável para responder as perguntas da melhor forma possível.

### **3.3 Perfil das participantes**

Nesta subseção, será delineado o perfil das três participantes. É importante destacar que a obtenção dos dados está limitada a professoras PcD da rede de ensino. A razão pela qual foram escolhidas apenas mulheres para participar desta pesquisa se dá pelo fato de, além de serem PcD, o que já torna a jornada do trabalho desafiadora, o gênero desempenha uma influência na construção social da imagem destas professoras.

Como mencionado anteriormente, a pesquisa com a participação de três professoras com faixa etária entre 35 e 56 anos. Apesar de todas terem nascido nos municípios próximos a Porto Alegre (RS), uma delas se mudou para o Tocantins e continua lá até os dias atuais.

A primeira participante, chamada Nairim Ribeiro, é uma mulher de 56 anos, nascida no Município de Gravataí. Foi dada a Nairim a opção de escolha livre de seu pseudônimo, então, optou por utilizar esse nome.

Nairim tem deficiência física, que foi desenvolvida através de um provável AVC ou isquemia durante o seu segundo mês de vida. Graduiu-se no Curso de Magistério e, em seguida, no curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Universidade da Região Metropolitana de Porto Alegre (RS). Em 2018, assumiu a direção de uma escola na cidade em que vive e permanece no cargo desde então. Além de ser professora, também é mãe de um filho.

A segunda participante escolheu o nome Lívia e tem 35 anos. Ela nasceu em Novo Hamburgo, uma cidade localizada no estado do Rio Grande do Sul. Ainda em território gaúcho, a participante iniciou sua formação acadêmica em Letras – Português/Espanhol, em uma universidade localizada na região metropolitana de



Porto Alegre, em 2013. Contudo, por conta de seu então cônjuge ter prestado um concurso público para uma instituição de ensino de Tocantins, ela decidiu acompanhá-lo até lá. Em dezembro de 2022, concluiu seu curso de licenciatura em uma Faculdade EaD. Atualmente, ela cursa sua segunda licenciatura em Filosofia e Especialização em Literatura. Além dos cursos mencionados acima, ela tem o Curso de Magistério.

Lívia tem deficiência visual, mais precisamente, nistagmo, que se trata de movimentos involuntários repetitivos dos olhos, causando a perda da acuidade visual, além de ter astigmatismo e estrabismo. A deficiência desenvolveu-se devido a uma má formação congênita. Segundo a participante, um dos fatores para ela ter desenvolvido a deficiência foi o fato de seu tipo sanguíneo ser o mesmo de sua mãe, A.

A terceira participante utiliza o pseudônimo Léia. Ao contrário das demais participantes, Léia disse que eu poderia escolher seu pseudônimo. Ela tem 53 anos e é mãe de dois filhos.

Léia tem deficiência física. Três dias após o seu nascimento, foi relatado pelo médico da época que ela havia desenvolvido uma infecção pós-parto e que deveria ser submetida a uma cirurgia de emergência para amputar o seu braço direito. Caso contrário, a infecção se generalizaria pelo corpo e poderia levá-la a óbito.

A participante concluiu o Curso de Magistério e, mais tarde, finalizou o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Então, prestou concurso para a prefeitura de um município da região metropolitana de Porto Alegre e atualmente está lecionando turmas do Ensino Fundamental I (do primeiro até o quinto ano).

### **3.4 Geração de dados**

Como foi mencionado anteriormente, o objetivo principal da presente pesquisa, é investigar como professoras PcD constituíram suas identidades profissionais.

#### **3.4.1 Entrando em contato com as participantes**

Quando já havia sido decidido o tema e os procedimentos que seriam utilizados para realizar a pesquisa, chegou o momento de ir à procura de participantes mulheres que estivessem cursando ou graduadas em um curso de licenciatura e que fossem PcD.

Na escola na qual trabalho, perguntei para meus pares se eles conheciam alguma colega da rede, professora PcD. Então, um colega me apresentou a Nairim, que, além de ser ativista da luta dos PcD, também é membra ativa no Sindicato dos Profissionais em Educação. Entrei em contato com ela por meio do *Whatsapp* para explicar a proposta da pesquisa e fazer o convite formal. Em seguida, ela aceitou o convite e marcamos uma reunião on-line para que eu pudesse explicar detalhadamente a pesquisa proposta.

Nesse meio tempo, entrei em contato com meu grupo<sup>9</sup> de pesquisa via *Whatsapp*. Então, meus colegas de grupo me indicaram Lívia. Eu a adicionei no *Facebook* e a chamei no *Messenger* para explicar a proposta da minha pesquisa e para fazer o convite formal para a participação. Então, o aceite veio em seguida e marcamos uma reunião on-line para que eu pudesse explicar tudo a ela com mais detalhes.

O contato com a Léia foi relativamente fácil, pois éramos colegas na mesma escola. Eu expliquei a proposta da pesquisa e fiz o convite a ela, que, no mesmo momento, aceitou.

Após as participantes definirem o horário mais adequado para elas, fizemos a nossa primeira reunião via *Google Meet*, por se tratar de um ambiente em que as participantes já tiveram contato prévio devido as aulas remotas emergenciais durante a pandemia da COVID-19. O objetivo principal do primeiro encontro consistiu em promover a mútua apresentação e fornecer uma explicação detalhada acerca dos objetivos da pesquisa, da metodologia e procedimentos da pesquisa.

Nessa reunião, que ocorreu no dia 23 de outubro às 15h (com a Nairim) e às 16h30 (com a Lívia), foi explicada em detalhes a proposta desta pesquisa, bem como os objetivos<sup>9</sup>. Foi-lhes informado que poderiam deixar de participar assim que o desejassem, que os riscos na participação desta pesquisa seriam mínimos, tendo relação com possíveis desconfortos que elas poderiam vir a sentir por trazerem assuntos referentes à jornada de vida como pessoas com deficiência. Além disso, também foi comentado que as identidades seriam resguardadas e mantidas sob sigilo, pois os nomes utilizados são pseudônimos. Durante esse encontro, optou-se por não fazer gravação de vídeo e de áudio. Após o término da conversa, foi disponibilizado o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) que corresponde ao documento

---

<sup>9</sup> Com Léia, como se verá adiante, a entrevista foi feita presencialmente.

utilizado no projeto “Letramentos para, na e além da escola: usos, práticas e formação de professores”, sob coordenação da Profa. Dorotea Frank Kersch. Seu objetivo é investigar os letramentos desenvolvidos por professores em ação na educação básica e em formação inicial e/ou continuada. O referido projeto teve aprovação no CEP Unisinos, em 19 de dezembro de 2017, conforme CAAE n. 79997917.1.0000.5344. Pela natureza desta pesquisa, foi possível vinculá-la como um subprojeto, em função de tratar de identidades docentes.

Na sequência do trabalho, indicam-se os detalhes dos procedimentos adotados.

#### 3.4.2 A Narrativa escrita

Primeiramente, como disse acima, uma reunião on-line via *Google Meet* foi feita com cada uma. Essa reunião consistia em explicar a proposta desta pesquisa e explicar o que elas fariam no primeiro momento. As participantes deveriam escrever uma narrativa sobre as suas histórias de vida através de um roteiro norteador que foi disponibilizado a elas. Podemos ver o roteiro na Figura 2 abaixo:

Figura 2 - Roteiro Narrativa



Fonte: Elaborado pela autora.

Decidi-me por esse roteiro em razão da temática da pesquisa e por estas informações serem consideradas relevantes para a obtenção dos dados. O roteiro foi enviado dia 13 de outubro de 2022 via *Whatsapp* para as participantes. Imaginava que, por meio desse roteiro, seria possível mapear a jornada acadêmica das participantes. Levando em consideração a jornada de trabalho delas, o prazo de entrega estipulado foi 03 de novembro de 2022. O envio das narrativas deveria ser feito por e-mail.

Após receber as narrativas, realizei uma comparação entre as três para verificar se atendiam aos critérios pedidos no roteiro. Concluí que havia algumas informações que necessitavam ser mais aprofundadas e foi marcada uma nova reunião com as participantes, que se configurou na entrevista individual. Desta vez, o ambiente virtual *Zoom* foi utilizado 23, pois, ao contrário do *Google Meet*, era possível realizar gravações de áudio e vídeo para facilitar a transcrição das respostas.

Na Figura a seguir, será trazido os dias e horários que o encontro online foi feito para o fornecimento dos detalhes acerca das narrativas que as participantes iriam fazer:

Figura 3 - Encontro: Narrativa

O diagrama mostra uma interface de usuário com o título 'Encontro: narrativa' em um cabeçalho centralizado. Abaixo, há três tabelas lado a lado, cada uma com um cabeçalho e um botão de fechar (x) no canto superior direito. A primeira tabela, 'Participante', lista Nairim e Lívia. A segunda, 'Data', lista 13/10/2023 e 13/10/2024. A terceira, 'Duração', lista 45 minutos e 1 hora.

Participante	Data	Duração
Nairim	13/10/2023	45 minutos
Lívia	13/10/2024	1 hora

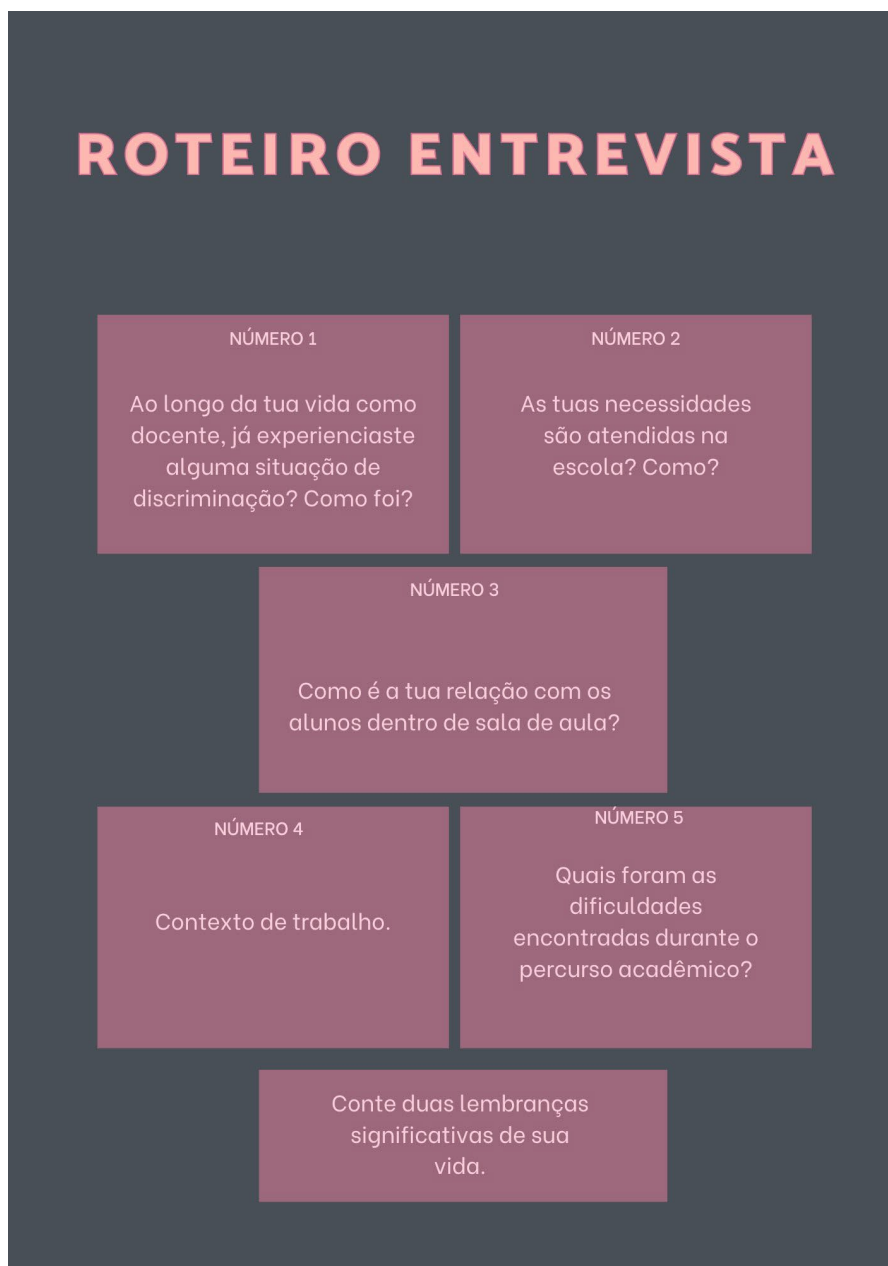
Fonte: Elaborado pela autora

### 3.4.3 A Entrevista

Como dito, houve necessidade de realizar a entrevista para complementar algumas das informações enviadas por escrito. Infelizmente, por conta da falta de disponibilidade de horário da participante Léia, a entrevista precisou ser feita via *Whatsapp*. Entretanto, a entrevista foi feita de forma on-line com as participantes 1 e 2.

Após encontrar um horário que atendesse todas as partes, foi enviado o *link* da plataforma *Zoom*. Foi, então, pedida a permissão para a gravação da reunião e, para isso, foi explanado que as gravações seriam utilizadas somente para fins de transcrição das respostas fornecidas, e que suas identidades seriam mantidas privadas. No Figura 4, encontram-se as perguntas feitas durante a entrevista:

Figura 4 - Roteiro Entrevista



Fonte: Elaborado pela autora.

Como já mencionado anteriormente, essas perguntas foram elaboradas devido à necessidade de aprofundamento das informações que ficaram com pontas soltas durante a escrita dos relatos. As perguntas foram criadas após fazer comparações entre os relatos fornecidos.

Na Figura a seguir, será fornecido os dias e horários nos quais as entrevistas foram realizadas:

Figura 5 - Entrevista

Entrevista		
Participante <input type="checkbox"/>	Data <input type="checkbox"/>	Duração <input type="checkbox"/>
Nairim	01/05/2023	1 hora
Livia	07/04/2023	1 hora
Léia	03/05/2023	45 minutos

Fonte: Elaborado pela autora.

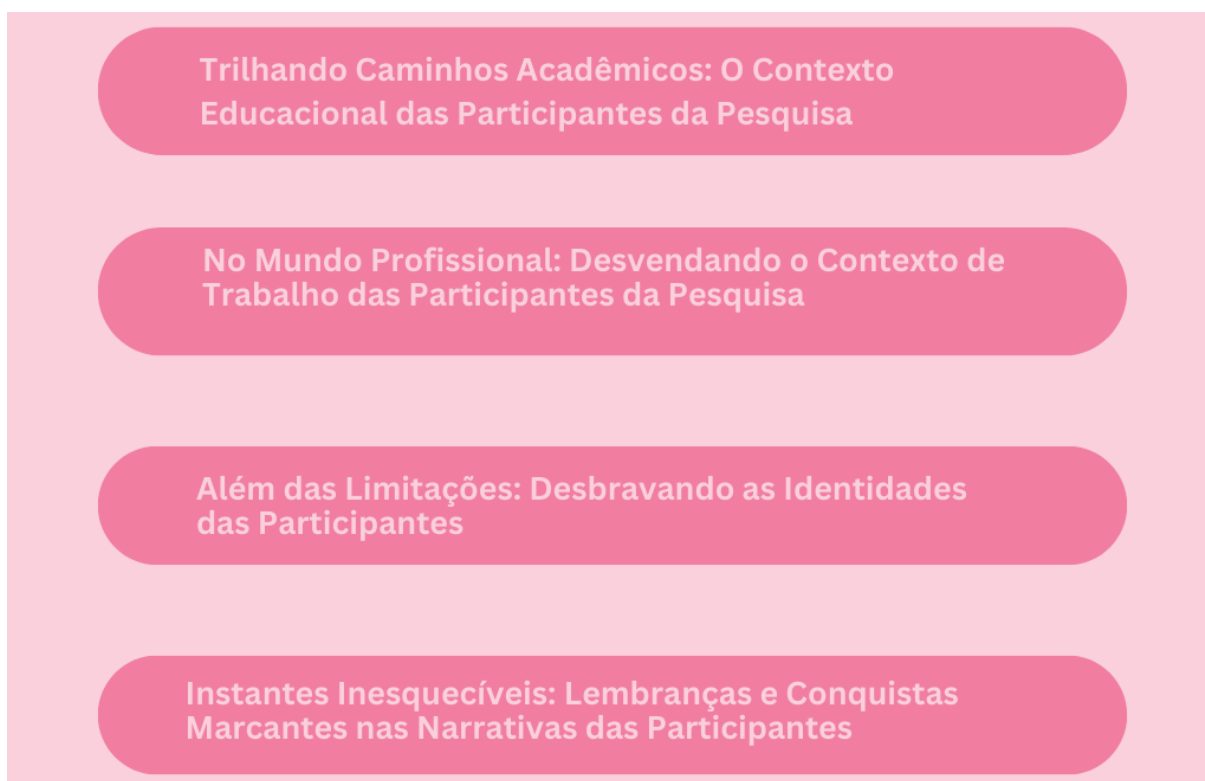
Na próxima seção, analiso os dados gerados através da entrevista e a narrativa.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na presente seção, será feita a análise dos dados. É importante lembrar que foram utilizados dois instrumentos de pesquisa, a narrativa escrita (seção 3.4.2) e a entrevista (seção 3.4.3).

A primeira participante a me enviar a sua narrativa escrita foi Léia, no dia 06 de novembro. Em seguida, recebi a narrativa da Lívia, no dia 11 de novembro. No dia 14 de novembro recebi a última narrativa, a da Narim. Após o recebimento das narrativas, realizei a leitura e a análise de cada uma, checando quais informações deveriam ser retomadas e aprofundadas. Então, percebi a necessidade de retomar o contato com as participantes e realizar a entrevista com cada uma. Após a realização da entrevista, foi possível organizar os dados em quatro categorias distintas, que correspondem às temáticas semelhantes entre as respostas das participantes e à base teórica que sustenta a pesquisa. É importante salientar que um trecho pode se encaixar em mais de uma categoria, uma vez que nossas experiências e vivências não podem ser colocadas em uma única classificação e vistas somente a partir de uma lente, uma vez que tudo se entrelaça, como podemos observar na Figura a seguir:

Figura 6 - Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora.



As análises serão feitas da seguinte maneira: primeiramente, a discussão dos dados será feita por seção, subdividindo-a por participante, tendo cada trecho sendo analisado individualmente. Isso se dá porque se acredita que cada pessoa é única e, conseqüentemente, suas experiências de vida também o são. Nesse sentido, os dados de cada participante serão analisados de forma individual para que se possa ter um olhar mais sensível para cada relato trazido nas seções subsequentes.

Para que possamos compreender o que cada categoria se propõe a analisar, será feita uma breve explicação:

- a) Trilhando Caminhos Acadêmicos: O Contexto Educacional das participantes: busca investigar quais são as experiências vividas ao longo da vida acadêmica das participantes.
- b) No Mundo Profissional: Desvendando o Contexto de Trabalho das Participantes da Pesquisa: corresponde à análise de trechos que tenham relação com as experiências de trabalho dessas professoras.
- c) Além das Limitações: Desbravando as Identidades das Participantes: esta seção analisa, através das respostas fornecidas pelas participantes, como elas se percebem e como são percebidas socialmente dentro e fora de sala de aula.
- d) Instantes Inesquecíveis: Lembranças e Conquistas Marcantes nas Narrativas das Participantes: traz uma discussão acerca das memórias e vivências marcantes trazidas pelas professoras em que contam um pouco das experiências que mais as marcaram.

#### **4.1 Trilhando Caminhos Acadêmicos: O Contexto Educacional das participantes**

Na seção a seguir, traremos experiências vividas pelas participantes dentro do contexto educacional.

##### 4.1.1 Nairim

*[...] Em 1986, prestei admissão para o Magistério, **mas fui barrada por ser PcD**. Em 1987 comecei a trabalhar como faturista no [...], em Gravataí, cidade em que morávamos.*

Este trecho foi retirado da narrativa de Nairim, em que ela traz uma experiência muito infeliz da discriminação sofrida por ela participante quando foi realizar a sua matrícula no Curso de Magistério.

Essa participante, assim como muitas outras PcDs, enfrentam situações de discriminação diariamente. São impossibilitadas de ocupar diferentes espaços e lhes são, muitas vezes, negados direitos básicos. Como apontam Leite, Haag e Fronza (2018, p. 111):

[...] Vale ressaltar que os responsáveis por essas barreiras escolares não estão somente dentro do ambiente escolar e podem, portanto, se materializar em diferentes agentes – em legislações (ou na falta delas), em recursos (ou na ausência deles), em discursos familiares, em qualificações acadêmicas (ou na não obtenção destas), entre outros.

Nesse contexto, é possível afirmar que a instituição, em parte, compartilhou a responsabilidade pelo impedimento da entrada de Nairim no Curso de Magistério. No entanto, é importante destacar que, na época em questão, a Constituição de 1988 ainda não estava em vigor, o que garantiria o direito de entrada e permanência na educação de alunos com deficiência na escola (Sierra, 2010). Como apontado por Leite, Haag e Fronza (2018), é possível depreender que a ausência dessa legislação desempenhou um papel significativo na recusa da participante em cursar Magistério nessa instituição. Ao não aceitarmos alunos PcDs nas escolas, em verdade, “[...] negaremos a esses indivíduos o direito de desenvolvimento, haja vista que o caminho de acesso - que é um outro diferente do usual - não está sendo oferecido” (Medrado; Dantas, 2014, p. 4).

Após ter a sua entrada no Curso de Magistério impedida pela primeira vez, em 1986, Nairim tentou novamente, em 1997, inscrever-se para o curso. Felizmente, nessa nova tentativa, ela teve sucesso, pois contou com o apoio legal da legislação sancionada em 1988.

O trecho em seguida faz parte da narrativa em que a participante está em uma aula de didática da Educação Física, em que demonstra estar preocupada e angustiada, pois não sabe se conseguirá participar e ministrar aulas desse componente curricular, e ouve do professor:

*Sabe que eu gostei de ti desde antes de começar o curso, quando eu vi lá que tinha uma pessoa com deficiência. Já me chamou a atenção.*

Após escutar a fala deste professor, a participante o questiona sobre o porquê de ele ter tido esse sentimento com relação a ela. Então, ele dá a seguinte resposta:

*Porque agora eu aprendi a fazer aulas inclusivas. Eu preparei aulas para que tu possa participar. Então, em todas as minhas aulas eu vou te orientar para tu fazer as brincadeiras, para tu organizar as brincadeiras e para tu participar das brincadeiras.*

Mesmo sendo direito constitucional o acesso e a permanência à educação, é sabido que, em muitos momentos, não são ofertadas atividades adaptadas às necessidades do aluno, seja por falta de qualificação ou recursos. Como citado por Leite, Haag e Fronza (2019, p. 112),

Se o acesso à escola e ao desenvolvimento nesse espaço é garantido, nada mais apropriado do que assegurar que essa orientação seja cumprida com o máximo de empenho entre os profissionais envolvidos. São eles que, por meio de seus instrumentos e suas metodologias, poderão fazer com que os conhecimentos que os alunos já possuem contribuam para a apropriação de novos conhecimentos.

Por essa razão, é crucial que as instituições (se privadas) ou ao Estado (se públicas) sejam incumbidas da tarefa de oferecer formações que preparem os profissionais para tomarem conhecimento das diferentes deficiências, bem como de metodologias que melhor acolham os alunos PcDs. É importante salientar que a dedicação do profissional em atuar com esses alunos é de suma importância para que eles tenham o máximo de aproveitamento da experiência escolar e se sintam incluídos e acolhidos.

Os trechos a seguir fazem parte do momento em que Nairim relata uma situação de discriminação sofrida com os colegas da universidade onde estava cursando Pedagogia. Ela relata que estava cursando uma disciplina de Filosofia e que sempre demonstrou interesse em aprender sobre o assunto, e que, ao contrário dela, os colegas que estavam lá não tinham muito interesse na disciplina e ficavam conversando durante as aulas. Por conta disso, o professor interagiu e tinha mais debates com ela, causando um “mal-estar” na turma. Então, no momento em que o professor se ausentou, os colegas aproveitaram a oportunidade para hostilizá-la.

*Aí começaram a me xingar, começaram a me ofender, que eu não tinha nada que estar ali.*

*Que a (...) não era lugar pra mim, que eu era uma velha aleijada, que estava ocupando um lugar que não era meu, que não era meu espaço [...]*

Como já mencionado em outras seções, existem muitas barreiras que impedem o aluno PCD de ter acesso à Educação, tais como barreiras arquitetônicas, (falta de) legislação, falta de qualificação dos professores, entre outras. Porém, há um outro tipo de barreira que é tão lamentável quanto todas as outras citadas anteriormente, a discriminação partindo dos próprios colegas, neste caso, adultos e também futuros professores. Os pares fazem parte do conjunto educacional e, se alguma das partes falha, infelizmente já se torna mais difícil fazer com que o processo de inclusão seja efetivado.

Outro fato importante a ser trazido à atenção é o uso de expressões capacitistas como a utilizada nesse trecho, quando o colega se refere a ela como “aleijada”. Além dessa expressão não ser adequada para se referir à deficiência de Nairim, o uso dessa palavra mostrou que ela não foi vista por quem ela é, mas apenas por sua deficiência.

#### 4.1.2 Lívia

No trecho a seguir, Lívia relata uma de suas maiores dificuldades quando ainda estava na época da escola/faculdade.

*Como aluna, a maior dificuldade foi a minha interação com minha coordenadora. Sempre tive dificuldade com interação com coordenadora. Eu não sei qual é o problema que tem coordenador, que não tem nada humano, sabe? Então, nossa, é horrível. [...] Na questão de acreditar, sabe? Que a gente também podia fazer as coisas.*

Esse trecho, retirado da entrevista de Lívia, retrata a dificuldade que ela sente em relacionar-se com a coordenadora pedagógica da escola, gerando outra prática discriminatória existente no meio educacional que mostra a falta de credibilidade nas habilidades do aluno PcD. Em muitos momentos, o fato de parecer um aluno que tenha necessidades diferentes de uma classe regular causa medo e apreensão. Esses sentimentos fazem com que haja uma exclusão por parte das instituições. Nuernberg (2018) pontua muito bem quando refere que a deficiência não está no sujeito, mas no meio:

[...] A deficiência está no meio, e não no sujeito, de modo que a existência de barreiras limita a autonomia das pessoas com deficiência. Por trás desses

obstáculos, surge o capacitismo, um processo sociocultural que discrimina pessoas cuja variação corporal é considerada desviante (Nuernberg, 2018 apud Mello; Cabistani, s. d., p. 120).

Com a crença equivocada de que PcDs não consigam/possam realizar determinadas tarefas, estamos, em verdade, colaborando com a limitação da autonomia dessas pessoas, sempre partindo da premissa de que se faz necessário sempre ter alguém fazendo algo por ela, ou, no pior dos casos, impedindo-a de fazer algo e a impedindo-a de desenvolver-se plenamente.

Sobre a experiência na escola, Livia diz

*Em sala de aula é aquela coisa de esquecer, sabe? [...] Eu tenho aquele [aluno] que tem baixa visão, esquece da prova aumentada, sabe? Dos materiais na hora da prova [...] Essa questão de esquecer de passar a parte adaptada, entende? Uma das maiores dificuldades que eu tive.*

Rodrigues (2008, p. 11) propõe a reflexão de que “[...] nem todos os formadores sabem como lecionar nas suas áreas disciplinares” conteúdos que necessitem de uma adaptação para poder acolher as necessidades dos alunos que assim necessitam. A partir disso, entende-se que até mesmo os formadores mais experientes precisam ser aprendizes do processo inclusivo para que possam fazer com que todos os alunos tenham as suas necessidades atendidas e se sintam incluídos. Como destaca Skliar (2006, p. 24, grifos do autor),

o problema não está em saber quais são as diferenças, ou qual é a "melhor" definição de diferenças, mas em como inventamos e reinventamos, cotidianamente, aos outros "diferentes", uma alteridade "diferente" [grifos do autor] (SKLIAR, 2006, p. 24)

Como indicado pelo autor, não é suficiente apenas entendermos as definições de “diferente”, se não estivermos dispostos a reinventar nossas práticas diárias e acharmos a melhor abordagem para receber e incluir os alunos.

#### 4.1.3 Léia

O trecho a seguir, retirado da narrativa escrita por Léia, conta a história de uma atividade de Natal proposta pela professora do quinto ano.

*Eu fui privada de realizar esta atividade, pois a professora achou que não era capaz, como eu era muito tímida e minha mãe sem muitos*

*conhecimentos, nada fez e passei todas as aulas fazendo ponto cruz, que triste, para uma menina que se sentia perfeita e capaz de muito mais.*

Vygotsky (1997) argumenta que não há possibilidade de desenvolvimento humano fora do contexto social, uma vez que precisamos de interação social para que possamos nos desenvolver enquanto seres humanos. E, nesse caso, a participante foi privada de participar da atividade, impedindo que ela fosse incluída com outros colegas e desenvolvesse uma habilidade e se desenvolvesse quanto discente.

É importante ressaltar que “[...] temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Skliar, 2006, p. 24 apud Medrado; Dantas, 2014, p. 5)

O trecho seguinte retrata uma situação discriminatória vivida por Léia. A participante conta sobre o seu sonho de ser professora e que, para que isso fosse possível, ela decide ingressar em um curso de Magistério, porém ela teve de escutar as palavras duras de uma coordenadora, como podemos observar no trecho a seguir:

*Entrada no curso de magistério, também enfrentei, alguns empecilhos, com palavras, acreditam de uma quase orientadora do curso, assim dizem ser, palavras ouvidas de desmotivação: “não conseguirá, nem ao menos segurar um livro ou caderno, para escrever no quadro, acho simplesmente difícil seguir esta carreira”.*

Como já mencionado anteriormente, a verdadeira limitação não reside no indivíduo, mas sim nas barreiras presentes no ambiente. A observação de que as barreiras prejudicam a autonomia das pessoas com deficiência enfatiza a importância de reconhecer e superar os obstáculos socioculturais que perpetuam a discriminação. A menção ao capacitismo como um processo sociocultural que discrimina aqueles cuja variação corporal é considerada desviante destaca a necessidade de conscientização e ação para desmantelar preconceitos arraigados na sociedade. É crucial reconhecer que a diversidade corporal não deve ser vista como uma desvantagem, mas como uma expressão única da experiência humana e que temos muito o que aprender com os alunos PcDs, o que evidencia o despreparo das instituições de ensino em receber esses alunos, não só metodologicamente falando, mas em relação às relações interpessoais também.

## 4.2 No Mundo Profissional: Desvendando o Contexto de Trabalho das Participantes da Pesquisa

A seção a seguir traz as experiências das participantes dentro do contexto profissional.

### 4.2.1 Nairim

Nos trechos abaixo, a participante está compartilhando situações de discriminação que ela passou ao longo de sua jornada. No primeiro trecho, mais especificamente, ela estava passando pelo estágio probatório, que consiste nos três primeiros anos durante os quais a instituição avalia o professor recém-concursado e contratado.

Ao ser questionada sobre já ter passado por situações discriminatórias em seu ambiente de trabalho, ela responde:

*Várias, nem uma e nem duas, né? Algumas.*

Essa fala nos leva a concluir que, ao longo de sua jornada pedagógica, ela teve de enfrentar muitas situações que a fizeram se sentir destratada socialmente, como podemos observar no relato a seguir:

*Quando eu estava no meu estágio probatório, eu trabalhava na Escola (...) e eu já estava no meu terceiro ano do estágio probatório e uma mãe de um menino pediu uma reunião comigo e a direção e eu não sabia o que ela queria, porque o menino não era uma criança agitada, não tinha problemas cognitivos e eu fui para a reunião bem desarmada. Quando cheguei na reunião, eu fui informada pela direção da escola de que o menino iria trocar de turma e ia para o outro terceiro ano. E aí eu questioneei a equipe diretiva qual era o motivo, já que o menino tinha um bom comportamento e ele estava com aquela turma desde o primeiro ano. Então, não havia um motivo específico que levasse aquela criança a permanecer na mesma escola e trocar de turma, e a mãe me disse com todas as letras [...] **que era pelo fato que ela não queria que o filho dela tivesse uma professora aleijada. E o pior disso não foi a mãe ter me dito isso, é a escola ter trocado a criança de turma.***

Segundo Sasaki (2003), os termos adotados em cada época refletem os valores da sociedade e o seu entendimento sobre as pessoas com alguma deficiência e seu relacionamento com elas. Além de toda a situação infeliz relatada pela

participante, a nomenclatura usada pela mãe do aluno evidencia ainda mais a relação que ela tem com a deficiência e com as pessoas que fazem parte da comunidade PcD.

Em meio às reformulações dos termos, percebe-se a necessidade de esclarecer quais termos estão mais adequados aos tempos atuais e os que já caíram em desuso. Expressões como “aleijado”, “defeituoso” ou até mesmo “inválido” eram vocábulos muito utilizados até a década de 1980. Felizmente, hoje já praticamente não mais são utilizadas, dando lugar a novas expressões mais adequadas para o momento. Pode-se dizer, então, que Nairim é uma pessoa com deficiência física.

De acordo com Cardoso (2003), a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular representa um desafio significativo no século XXI. Os desafios podem variar nas mais diversas formas, as quais se referem à criação de espaços mais acessíveis ou à efetiva inserção dessas pessoas na sociedade. Esses desafios podem vir por parte da escola ou da comunidade, como mostrado no relato de Nairim. Lamentavelmente, a escola acabou optando por trocar o aluno de turma ao tentar proteger a integridade da participante, o que nos leva, mais uma vez, à discussão de que as barreiras impostas socialmente se manifestam de diversas formas e por diversas instâncias.

Apesar de termos leis que asseguram a dignidade trabalhista da pessoa com deficiência (Brasil, 2013), professores, sobretudo professoras PcD, ainda são minoria. A sociedade, como temos visto ao longo deste texto, ainda tem um olhar de preconceito em relação a trabalhadores PcD.

Dar o direito a uma pessoa com deficiência exercer com dignidade a sua profissão é dar-lhe a oportunidade para que as futuras gerações se tornem pessoas mais empáticas e mais tolerantes às diferenças. É fazer com que crianças e/ou adolescentes enxerguem com naturalidade o respeito às diversidades.

Após a direção ter tomado a decisão de fazer a troca da criança daquela turma, infelizmente, as perseguições não pararam por aí. Nairim relata que ela teve de confrontar a mãe do aluno e dizer que “se ela não parasse de se reportar daquela forma a mim, eu ia acionar um processo contra ela e ela parou de olhar na minha cara”. Em muitas situações, somente levar a instâncias judiciais é a solução que irá fazer com que as situações de desrespeito cessem.

A participante traz outra situação enfrentada diretamente com um aluno. Ela relata que, na época em que houve o ocorrido, já tinha adquirido alguns anos de experiência e estava atuando em outro município, em função de outro concurso



público. Ela estava lecionando aulas de Arte para um sexto ano, e, a partir da fala do aluno, temos este trecho de Nairim:

[...] Que **não ia me obedecer**, que **eu era uma chata**, que **eu era uma torta**, que **eu não merecia o respeito dele**.

Quando nos deparamos com situações como essa, percebemos que a deficiência é um fator muito mais social do que do próprio indivíduo, como afirma Nuernberg (2018):

[...] A deficiência está no meio, e não no sujeito, de modo que a existência de barreiras limita a autonomia das pessoas com deficiência. Por trás desses obstáculos, surge o capacitismo, um processo sociocultural que discrimina pessoas cuja variação corporal é considerada desviante (Nuernberg, 2018 apud Mello; Cabistani, s. d., p. 120).

A reflexão proposta pelo autor revela uma perspectiva fundamental na compreensão da deficiência, destacando que a limitação não reside no indivíduo, mas sim nas barreiras que o meio impõe. Ao reconhecer que a existência de obstáculos compromete a autonomia das pessoas com deficiência, evidencia-se a presença do capacitismo, um processo discriminatório que estigmatiza aqueles cuja diversidade corporal é percebida como desviante. A existência da percepção negativa em relação à diversidade corporal cria uma fragilidade nas interações das pessoas com deficiência com os outros. Isso fica evidente quando observamos o trecho em que o aluno menciona sua recusa em obedecer, alegando ser superior devido à condição da participante. Essa atitude não apenas revela uma dinâmica frágil na relação, mas também introduz um discurso impregnado de capacitismo.

Nairim, então, levou essa situação à direção da Escola, que, ao contrário da direção anterior, teve uma atitude diferente, como podemos observar no trecho abaixo:

*Essa diretora, diferente da diretora anterior, chamou a mãe da criança para dizer **que todos os professores deveriam ser respeitados e que eu não era nem melhor nem pior do que ninguém e que eu deveria ser respeitada também**.*

O conceito de educação inclusiva vai muito além de reservar uma cota às pessoas com deficiência. A educação inclusiva é a prática de acolher a todos, independentemente de seus talentos, deficiências (sejam elas sensoriais, físicas ou cognitivas), origens socioeconômicas, étnicas ou culturais (Carvalho, 1998; Oliveira; Poker, 2002). Portanto, independente da condição que o outro apresenta, a escola e

a comunidade devem ter uma atitude de acolhimento com todos, independente do cargo que ocupam.

Após a escola entrar em contato com a mãe do menino para chamá-la para uma reunião, o aluno em questão não cessou com as atitudes discriminatórias, com falas como esta que narra Nairim “se eu ficar nessa escola aqui, eu vou continuar desrespeitando ela todas as vezes que ela entrar na minha sala. Eu vou ser bem mais agressivo”.

Cordeiro (2009) ressalta que um dos desafios mais significativos enfrentados pelos (PCD) está relacionado à inclusão na sala de aula. Isso porque parece ser um aspecto que transcende os limites físicos da escola, muitas vezes permeando a esfera pessoal e tornando-se uma questão cultural. Isso implica que a tendência ao preconceito não é inata ao ser humano; ela se desenvolve ao longo dos anos.

A partir da situação mencionada, foi decidido, então, chamar a mãe do aluno novamente. Contudo, a mãe relatou que ele havia saído de casa com a intenção de ser desrespeitoso com a professora para ser expulso da escola, pois ele já não estava mais satisfeito de estudar naquela instituição. Então, a escola tomou a decisão de transferir o aluno, pois, não era uma opção retirar a professora do quadro.

*O único fato que incomodava ele era uma professora com deficiência.*

Lamentavelmente, o fato de que muitos professores PcDs são discriminados, tanto por seus pares, quanto por alunos, é uma realidade nada distante. Apesar de já ter sido trazida a discussão de que se faz necessário ter mais presença de professores PcDs nas salas de aula para que se possa mostrar aos alunos que é possível construir uma carreira e fazer diferença na vida de muitas pessoas, ainda há muita resistência por parte de alguns alunos, pois, como já foi mencionado aqui, o preconceito é construído socialmente. E, como bem pontuado por Pereira (2020, p. 16),

Ser uma pessoa com deficiência no Brasil é bem mais do que enfrentar as próprias limitações. Mesmo havendo um conjunto de leis que regem, desde os anos 1990, diversas questões quanto ao tratamento, educação e trabalho, ainda são percebidos inúmeros casos de preconceito, *bullying*, falta de acessibilidade, disparidade no âmbito profissional e outras barreiras que atrapalham o processo de inclusão.

Pode-se dizer, então, que o comportamento apresentado pelo aluno mostra a realidade de uma pessoa com deficiência e é reflexo de uma sociedade que, mesmo

com normativas estabelecidas, ainda enfrenta obstáculos na efetiva aplicação e respeito aos direitos das pessoas com deficiência.

#### 4.2.2 Lívia

Em um dos trechos da entrevista, Lívia relata que há muita descrença no que tange as suas habilidades profissionais.

*Então essas questões ocorrem, algumas vezes, com **pessoas que não entendem que as pessoas com deficiência também conseguem fazer aquilo que todo mundo faz, mesmo tendo essas limitações.***

*[...] quando eu era auxiliar administrativo numa empresa, eu atendia o público externo e Interno da universidade, só que, posteriormente, a direção **me retirou do público e me colocou lá atrás, bem escondida, sabe?** Nossa! Isso foi a pior coisa do mundo que aconteceu comigo. [...] quando mudou a direção, eles retomaram e me colocaram [de volta], de tanto incomodar, porque tinha psicóloga na empresa, e eu ia lá falava [com a psicóloga] e falava com a minha chefe, que era interna. Falava pra que eu consigo, eu sei fazer as coisas. Por que me tiraram lá da frente?*

Os dois trechos retirados da entrevista de Lívia mostram uma atitude capacitista, muitas vezes, velada. Em muitos momentos, esse capacitismo é disfarçado de preocupação, que é manifestada de forma que faça parecer que é o bem-estar da pessoa com deficiência que está em jogo, quando, em verdade, há uma preocupação com a reputação e a imagem da instituição em questão. Neste sentido, a legislação deve ser respeitada, pois, como é trazido no artigo 37 da Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência no que se refere ao trabalho:

Constitui modo de Inclusão da Pessoa com Deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho (Brasil, 2016, n.p.).

É importante observar a disparidade no tratamento de Lívia em comparação aos outros colaboradores, tendo em vista que não havia planos de propor uma rotação nas posições de atuação daquele setor e que a única influência para a remoção da participante de seu local de atuação foi exclusivamente o fato de ela ser uma pessoa com deficiência.

Indo ao encontro do que foi discutido anteriormente, a participante traz uma reflexão pertinente no que tange à inclusão:

*Então, às vezes, a inclusão inclui, mas ela também exclui, porque no papel ela está incluindo, mas lá está escondido.*

Isto significa que a inclusão não está sendo compreendida como um direito da pessoa com deficiência, mas, como um favor a ser prestado. Como trazido por Nuerberg (2018), a deficiência não está no indivíduo, mas sim seu entorno, o que faz com que Lívia não desenvolva a sua autonomia por conta das barreiras impostas a ela. E, como bem pontuado por Leite, Haag e Fronza (2018), as barreiras estão presentes em diferentes instâncias, não estando somente presentes na escola e podem se materializar em diversos agentes, na legislação (ou na falta), em recursos (ou na falta), em discursos familiares, entre outros. Neste caso, há a presença da legislação para amparar legalmente a presença de PcDs no mercado de trabalho, porém essa legislação não está sendo cumprida, o que impede Lívia de exercer seu dever (e seu direito) de forma plena e desenvolver sua autonomia.

*[...] lá na outra escola, comecei como professora auxiliar. Eu ficava ao lado da menina, que era especial e a diretora da escola não acreditava que eu conseguia acompanhar a menina só porque eu não enxergava o quadro. Então, ela não me mandou embora e falou assim para mim: “não eu vou ficar contigo aqui, mas tu mostra o teu trabalho”. Então, nesse um ano, tive que mostrar o que eu conseguia fazer para essa pessoa, que era diretora da escola, para eu poder ficar no meu trabalho. E aí eu mostrei, sim, que eu dava conta da biblioteca inteira, que eu dava conta do laboratório e que eu ainda fazia substituições de professores quando faltavam.*

A partir desse registro de Lívia, vale dizer que uma pessoa com deficiência enfrenta mais do que as próprias limitações. Além dessas, que já são desafiadoras o suficiente, ela deve enfrentar a crença limitante de terceiros e necessita se provar competente e capaz o tempo todo para poder exercer a sua função, como salientado por Pereira (2020, p. 16):

Ser uma pessoa com deficiência no Brasil é bem mais do que enfrentar as próprias limitações. Mesmo havendo um conjunto de leis que regem, desde os anos 1990, diversas questões quanto ao tratamento, educação e trabalho, ainda são percebidos inúmeros casos de preconceito, *bullying*, falta de acessibilidade, disparidade no âmbito profissional e outras barreiras que atrapalham o processo de inclusão (Pereira, 2020, p. 16).

Em muitos casos, o funcionário com deficiência sofre diversos tipos de assédios, que resultam dessas crenças limitantes de que PcDs não conseguem realizar as suas funções, como afirma Lívia, em entrevista, no trecho que segue.:

*Em uma das salas que eu fui contar a minha história, porque eu contei para todas as salas que eu estou lecionando. Um dos alunos foi falar para os coleguinhas que eu era cega, que eu era caolha, mas eu o chamei e conversei com ele. Expliquei toda situação, porque era uma criança do sexto ano, sabe? Então, às vezes, não é uma provocação, mas é a história de não tratar em casa sobre inclusão com as crianças menores [...]*

Como é possível verificar, Lívia conta de uma de suas experiências dentro de sala de aula e como ela (assim como muitas outras PcDs) têm o hábito de contar um pouco sobre a sua história com a deficiência para que os alunos vejam que pessoas com deficiências também podem contribuir para o mercado de trabalho normalmente.

Como mencionado pela participante, é provável que esses alunos não tenham tido outras oportunidades de conviver com PcDs, muito menos com uma professora PcD. Apesar das expressões equivocadas foram utilizadas pelo aluno como “caolha” ou “cega” (o que não significa necessariamente uma ofensa, mas mostra a falta de conhecimento do que é, de fato, a cegueira), esse trecho vai ao encontro do que Weinstein (1992, apud Pitchard, 2010) quando chama atenção para o fato de que quanto mais representatividade um professor PcD trazer, menos ele será visto como um visitante. Isto quer dizer que quanto mais oportunidades dermos a professores PcD ensinarem crianças e adolescentes, mais naturalmente a inclusão será vista.

Lívia complementa:

*“[...]falar dos colegas de inclusão é diferente de falar de um professor de inclusão.”*

Mesmo sendo um fato que professores PcD já foram um dia alunos PcD, estamos tratando de duas posições diferentes. São duas identidades diferentes e são responsabilidades diferentes. Apesar de ambos os lados sofrerem inúmeras situações de preconceito, o professor PcD deve sempre mostrar-se capaz de exercer a sua função, caso contrário, sempre vai haver aquela dúvida (tanto para os alunos quanto para os pares) se aquele docente realmente será capaz de realizar a sua função plenamente. Isso implica que os educadores, ao forjarem suas identidades profissionais, incorporem um significado que é tanto cultural como social à sua prática.

Essa construção da identidade não se limita exclusivamente à obtenção de uma licenciatura, mas também abrange os valores e as práticas dentro do contexto profissional.

#### 4.2.3 Léia

*[...] fui a primeira vendedora PCD a trabalhar em uma loja em PORTO ALEGRE, fui bem aceita e admirada pela minha dedicação, oportunidade que tive, quando disse a gerente, como vou ter experiência, se nem ao menos oportunidade tenho, assim, na mesma hora, fui admitida, depois dali muitas oportunidades de emprego surgiram, mas nenhuma delas me deixaram satisfeita como profissional, pois o sonho de ser professora me seguia.”*

No trecho em questão, Léia traz uma experiência positiva de ter sido a primeira vendedora PcD em uma loja do município de Porto Alegre. Ela menciona que a gerente traz a reflexão de como adquirir experiência se não for oferecida a oportunidade para que seja possível adquirir a experiência necessária naquele ramo de atuação.

Felizmente, Léia teve a felicidade de ter encontrado um estabelecimento em que há a consciência de que toda pessoa, independentemente de ter alguma deficiência ou não, deve ser tratada da mesma forma e ser colocada no mesmo lugar de competição com outros candidatos, pois PcDs têm as mesmas capacidades que uma pessoa sem deficiência, e seus talentos e esforços devem ser levados em consideração tanto quanto qualquer outra pessoa. Isso é a verdadeira inclusão.

### **4.3 Além das Limitações: Desvelando as Identidades das Participantes**

Na seção a seguir, o foco recai sobre as identidades das participantes e de que formas elas se manifestam sobre as experiências vividas.

#### 4.3.1 Nairim

O trecho a seguir retrata uma situação de discriminação que a participante passou com um aluno que não queria respeitá-la pelo fato de ela ser uma pessoa com deficiência.

*O único fato que incomodava ele era uma professora com deficiência.*

Gee (2000, p. 99) destaca que a identidade é essencialmente "ser reconhecido como um certo tipo de pessoa." Isso significa que, naquele momento, o aluno em questão não a via como uma professora, mas como uma deficiente. A identidade da docente foi definida única e exclusivamente por sua deficiência, deixando de lado o seu trabalho e a sua competência dentro de sala de aula.

*Eu tinha desde o quarto ano, um desejo colocado por uma professora, porque eu queria muito descobrir o que eu queria fazer na vida, e aí um dia eu fiz um trabalho e a gente não tinha os materiais, não tinha levado os materiais e os colegas que ficaram de levar os materiais não levaram. Eu fiz todo o trabalho falando e usando as pessoas para fazer. Era um trabalho de matemática, que falava em relações comutativas e organizativas, e eu fiz tudo usando as pessoas. **No final do trabalho a professora disse para mim: "Bah! Tu pode ser professora! Tu é bem criativa." E aquilo me atingiu em cheio, entrou no coração. "É isso que eu quero ser!"***

A formação da identidade profissional não se restringe apenas à conquista de um diploma universitário, abrangendo também os valores e práticas no âmbito profissional. A consolidação das práticas docentes ocorre somente por meio das interações sociais, que possibilitam estabelecer ou não essa consolidação. Conforme Chamon (2003) destaca, as práticas sociais influenciam as identidades sociais e o sentimento de pertencimento a um grupo específico, no qual um indivíduo pode se identificar.

No trecho a seguir, Nairim conta sobre a sua experiência ao descobrir que estava grávida. Observemos o trecho:

*[...]eu fiquei grávida, e aí, quando eu fui contar para minha família que eu estava grávida, a primeira pergunta que a minha família fez foi: "como tu vai cuidar dessa criança?"*

*"Eu vou cuidar como todo mundo cuida, né*

Woodward (2000) propõe uma das abordagens identitárias que evidencia que a identidade depende de influências externas para sua formação. Nesse sentido, a situação apresentada por Nairim sobre a construção da identidade materna foi gradualmente consolidada pelo discurso proferido pelo grupo de pessoas ao seu

redor. Esse discurso pode exercer influência na maneira como ela se enxerga como mãe, gerando dúvidas sobre sua capacidade de desempenhar esse papel.

Outro conceito apresentado pela autora sugere que nossas identidades são moldadas pelas semelhanças e diferenças que temos com um grupo específico de pessoas, no contexto discutido aqui, o materno. No caso da identidade materna de Nairim, as semelhanças e diferenças entre ela, como mãe com deficiência, e uma mãe sem deficiências desempenham um papel crucial na formação de sua identidade. Da mesma forma, como na construção da identidade docente, são necessárias adaptações para que ela possa desempenhar seu papel da melhor maneira possível. Nesse contexto da maternidade, essas adaptações se tornam essenciais para atender tanto às suas necessidades quanto às do bebê.

Este trecho é parte de um relato sobre uma situação de discriminação que ela enfrentou com colegas da universidade. Ela conta que, como destacamos antes, por ela ser a única aluna que demonstra interesse nas aulas de Filosofia, os colegas decidem retalhá-la e a ofendem:

*Agora, a mulher aleijada tá sozinha.*

Ao longo de nossa construção identitária profissional e PcD, somos expostas a diversas situações que constituem a nossa identidade. Como aponta Cordeiro (2009, p.258), há um indivíduo sujeito a várias contingências, tanto externas quanto internas, que contribuem para a formação de sua identidade. Em outras palavras, cada experiência vivenciada pelo professor o conduzirá a reestruturar e reinterpretar sua prática profissional.

O trecho abaixo é parte do diálogo da participante com um dos colegas de sala. Após alguns colegas a ofenderem, este rapaz decide se manifestar e sair em defesa de Nairim. Então, ele assim diz:

*quando a gente faz parte do grupo excluído, a gente defende o outro*

No Início ela não compreendeu o que aquelas palavras significavam. Entretanto, alguns meses após aquele incidente, o rapaz que bravamente a defendeu foi encontrado sem vida em um motel perto da universidade em que estudavam. Só então ela conseguiu entender que aquelas palavras foram ditas porque o rapaz era



homossexual, e o seu direito de viver foi retirado por ele ser quem era. Esse trecho vai ao encontro do que Anderson (2006, p. 367) discute:

Deficiência não é apenas mais uma especialidade com preocupações vagamente relacionadas a outras minorias. A experiência da deficiência é relevante para todos os grupos marginalizados, pois todos os grupos têm pessoas com deficiências entre eles.

A discussão trazida destaca uma perspectiva importante ao enfatizar que a deficiência não deve ser considerada apenas como uma especialidade isolada, com preocupações tangencialmente relacionadas a outras minorias. Pelo contrário, a experiência da deficiência é intrinsecamente relevante para todos os grupos marginalizados, pois cada comunidade abriga indivíduos que enfrentam desafios relacionados à deficiência. Essa visão ampla destaca a interseccionalidade das experiências humanas, reconhecendo que a deficiência não discrimina com base em outros atributos identitários. Assim, compreender e abordar as questões relacionadas à deficiência torna-se uma preocupação compartilhada por todas as comunidades marginalizadas, promovendo uma abordagem inclusiva que reconhece a diversidade intrínseca a todas as experiências humanas.

#### 4.3.2 Livia

No trecho a seguir, Livia conta um pouco sobre a sua experiência com relação a sua deficiência e a (auto)aceitação.

*Antes dos meus 18 anos não aceitava minha deficiência, vivia deprimida e era muito tímida, logo depois aprendi a me amar, me aceitar e entender que conseguiria fazer tudo, mesmo tendo minhas limitações.*

O caminho percorrido para a (auto)aceitação pode ser longo para uns e curto para outros. Ao contrário de Livia, que começou a se perceber como uma pessoa PcD aos dezoito anos, esse caminho pode ser mais longo para outras pessoas, que, muitas vezes, levam uma vida toda para se reconhecerem e até mesmo descobrirem que são PcD. Esta reflexão se faz importante, pois o (não) reconhecimento da deficiência suscita a (re)construção identitária, uma vez que identidade não é algo com o qual alguém já nasce, mas é algo que se desenvolve (e se reconstrói) ao longo da vida (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004). Isto quer dizer que a partir do momento que um indivíduo se reconhece como pessoa com deficiência, a sua identidade passará a

ganhar novas formas e vai se remodelar de acordo com as experiências vividas por esse indivíduo, como podemos acompanhar no trecho abaixo:

*Hoje me percebo como uma guerreira, ultrapassei muitos medos, fiz diversas coisas, acreditei em meu potencial [...]*

De acordo com Cordeiro (2009, p. 258), “existe um sujeito exposto a diversas contingências que são tanto externas como internas e que o levam a uma determinada constituição identitária”. A reflexão trazida destaca a complexidade inerente à formação da identidade de um sujeito, apontando para a influência de diversas contingências, sejam elas externas ou internas. Ao abordar a natureza multifacetada desse processo, a autora reconhece que o indivíduo está constantemente exposto a uma série de circunstâncias que moldam sua constituição identitária. Tais contingências podem originar-se do ambiente externo, como experiências sociais, culturais e históricas, bem como de fatores internos, incluindo aspectos emocionais, psicológicos e biológicos. Nesse contexto, a formação da identidade não é um fenômeno estático, mas um processo dinâmico e em constante evolução, no qual o sujeito responde e se adapta às influências que enfrenta, contribuindo para a construção única e fluida de sua identidade ao longo da vida.

No trecho a seguir, assim como os anteriores, consta um relato feito pela óptica da participante com relação ao olhar social por parte da sociedade.

*Já a sociedade possui diversos olhares ainda hoje com a inclusão, alguns olham com pena, dizem que sou bonita, porém com essa deficiência, outros tem um cuidado maior de proteção, tanto nos espaços físicos, quanto os materiais para realização do trabalho*

Além da perspectiva externa sobre a imagem do professor, a identidade profissional docente abrange também a autopercepção do educador. Isso inclui a importância que ele atribui ao próprio trabalho, as marcas que deseja deixar e a visão que tem de sua relação consigo mesmo e com os demais. A compreensão da identidade profissional vai além do olhar social, incorporando a maneira como o docente se enxerga, os significados que pessoalmente atribui ao seu trabalho, bem como seus valores, ideologias e crenças (Silva, 2018).

Ela ainda complementa:

*Outros acreditam que eu sou capaz e me dão oportunidade de realizar tudo em todos os lugares me fazendo sentir-me completamente incluída nos espaços.*

Promover a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, além de ser um direito constitucional, desempenha um papel significativo na conscientização inclusiva da comunidade escolar. Professores com deficiência contribuem com uma ampla gama de conhecimentos, desafiando as crenças relacionadas à (im)produtividade das pessoas com deficiência. A presença de uma pessoa com deficiência na sala de aula oferece representatividade aos alunos com deficiência, demonstrando que, apesar dos desafios, eles também podem alcançar o sucesso profissional. Essa abordagem não apenas cumpre um dever legal, mas também enriquece a experiência educacional, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva na comunidade escolar.

É importante ressaltar que, além de ser um dever constitucional, oferecer oportunidades para que o professor PcD desenvolva a sua autonomia faz com que esse professor se sinta cada vez mais confiante e apto, fortalecendo a construção identitária. Isso sugere que esse processo é contínuo, não iniciando apenas no primeiro contato com a sala de aula e não permanecendo inalterado ao longo da carreira do professor. Pode ser comparado a um córrego, como dissemos antes, que, mesmo que o observemos duas vezes, nunca será exatamente o mesmo. Da mesma forma, a identidade profissional dos docentes se modifica a cada experiência, e a cada encontro com um professor, percebemos que ele estará de alguma forma diferente. Esse processo dinâmico reflete a natureza em constante evolução da identidade profissional, que é moldada por diversas experiências ao longo do tempo.

#### 4.3.3 Léia

No trecho abaixo, vemos a forma como a participante se descreve a partir de como ela se vê. Observamos o trecho:

***Criança normal, tinha amigos, brincava, me divertia, nada era entrave para mim.***

No trecho acima, podemos notar o uso da expressão destacada “criança normal”. Aqui, podemos levantar uma reflexão muito importante:

A identidade discursiva, que diz respeito à forma como uma pessoa é tratada, percebida, e às interações sociais em que ela se envolve. Isso implica que a identidade discursiva não é inerente à biologia (como a identidade natural) nem é adquirida por meio de instituições (como a identidade institucional). Em vez disso, ela se relaciona com os traços de personalidade que uma pessoa demonstra em contextos sociais. Ou seja, dentro do contexto em que Léia estava inserida, no qual ela gostaria de brincar e fazer amizade com outras crianças, o discurso trazido por ela mostra um desejo de ser vista como qualquer outra criança e ter as mesmas oportunidades.

Ela também complementa no trecho a seguir quando diz:

*Quem sou eu mulher cheia de sonhos ainda, casada, mãe de dois filhos, lindos e perfeitos, graças a Deus!!*

Ao longo de nossas trajetórias, adotamos diversas identidades e nutrimos relações que se transformam ao longo do tempo, enriquecidas por perspectivas variadas. Segundo Norton (2013), a identidade é a forma pela qual interpretamos nossa ligação com o mundo, uma construção que se edifica por meio das dimensões temporal e espacial.

Neste trecho, podemos perceber que a participante assume diferentes tipos de identidades:

1. Mulher: se reconhece como mulher perante a sociedade, na qual sabemos ser um desafio apenas ser mulher por conta do machismo estrutural.
2. Esposa: quando ela fala sobre ser casada, ela assume a identidade de esposa.
3. Mãe: quando ela menciona ser mãe de dois filhos, ela traz consigo o papel de mãe.

Ela ainda adiciona no trecho seguinte:

*Professora, cheia de esperanças, com a intenção de sempre fazer o melhor.*

Neste trecho, é possível ver a identidade docente tomando lugar. Além da perspectiva de Norton (2013), também é possível ver claras características de Gee (2000), uma vez que ele traz diferentes visões de identidade: a) identidade natural, uma vez que ela se reconhece biologicamente (e socialmente) como mulher; b) identidade institucional, pois carrega consigo o título de “professora”; e c) Identidade

discursiva, pois suas interações sociais a definem como mãe e esposa. Isso mostra como nós não somos feitos de apenas uma identidade, mas, sim, de diversas identidades fragmentadas e que constituem o nosso eu.

#### **4.4 Instantes Inesquecíveis: Lembranças Marcantes nas Narrativas das Participantes**

Nesta seção, as participantes trazem lembranças e momentos que marcaram suas vidas, tendo relação ou não com suas deficiências.

##### **4.4.1 Nairim**

No trecho em questão, Nairim conta um pouco sobre uma das lembranças mais marcantes que teve: o incentivo que recebeu de uma professora e o despertar do desejo de ser professora.

*Eu tinha desde o quarto ano, um desejo colocado por uma professora, porque eu queria muito descobrir o que eu queria fazer na vida, e aí um dia eu fiz um trabalho e a gente não tinha os materiais [...] e os colegas que ficaram de levar os materiais não levaram. Eu fiz todo o trabalho falando e usando as pessoas para fazer. Era um trabalho de matemática, que falava em relações comutativas e organizativas, e eu fiz tudo usando as pessoas. **No final do trabalho a professora disse para mim: “Bah! Tu pode ser professora! Tu é bem criativa.” E aquilo me atingiu em cheio, entrou no coração. “É isso que eu quero ser!”***

Quando discutimos sobre o primeiro contato com a profissão, é importante reconhecer que esta está profundamente entrelaçada com representações, experiências, conhecimento (seja técnico ou do mundo) e práticas que se modificam conforme o contexto no qual o indivíduo exerce sua função de maneira integral. Apesar de a participante não estar assumindo nenhuma função docente de fato, ela teve o seu primeiro contato com a docência ao apresentar o trabalho, uma vez que ela utilizou de outras formas de passar um conteúdo específico, o que fez com que a professora em questão visse um potencial em Nairim de promover mudanças por meio da educação.

No trecho trazido a seguir, Nairim compartilha mais uma de suas memórias: o ano em que teve a felicidade de participar da Conferência Nacional Para os Direitos da Pessoa com Deficiência.

*No ano de 2012 participei da Conferência Nacional Para os Direitos da Pessoa com Deficiência, no DF, durante o governo [...], momento ímpar de discussão de políticas públicas. Construimos muito, na área, durante os governos populares.*

Com este trecho, voltamos à discussão trazida no aporte teórico sobre a importância de incluir pessoas com deficiência em posições que envolvam a tomada de decisões. Afinal, quem melhor para saber das necessidades das PcDs, senão elas próprias? Não se pode negar que a batalha pelos direitos das Pessoas com Deficiência é, acima de tudo, um movimento político. Assim, é crucial ponderar sobre o papel das diferentes instituições nesse cenário. Conforme observado por Siqueira, Dornelles e Assunção (2020, p. 151), “em variados meios e esferas, as instituições frequentemente desempenham um papel direcionado para as pessoas com deficiência, em vez de colaborar efetivamente com elas.”

A seguir, veremos um trecho de um acontecimento que proporcionou mais visibilidade e oportunidades não só para Nairim, mas para toda a comunidade que foi representada por ela:

*Em agosto de 2015 recebi homenagem do Conselho Municipal das PcDs de Gravataí, por relevantes serviços prestados à comunidade gravataiense.*

Esse trecho vai ao encontro do que foi discutido anteriormente: quanto mais representatividade um professor trazer, menos ele será visto somente como um visitante quando levantar pautas sociais (Weinstein, 1992 apud Pitchard, 2010). Isso significa que, no momento em que reconhecemos que uma pessoa com deficiência tem muito a contribuir perante a sociedade de uma forma geral e oferecermos mais oportunidades de elas estarem em voga, menos estas pessoas serão vistas como “coitadas”, “estranhas”, entre outros adjetivos lamentáveis, e passarão a ser vistas como pessoas que têm algo de importante para ensinar e que, mesmo com as limitações, podem fazer qualquer coisa, em qualquer lugar.

#### 4.4.2 Livia

Neste trecho, Livia conta sobre a sua experiência com a escrita de poemas para escolas de diferentes lugares do Brasil, além de contar um pouco sobre a sua relação com outras expressões artísticas além da escrita.

*[...] sou autora de 5 poemas num projeto de livros destinados às escolas do Brasil. Além de ter artigos, apresentação artística em curso de extensão, participação em eventos...*

Como discutido anteriormente, pessoas com deficiência têm muito a dizer e a mostrar, se faz necessário somente renunciarmos a atitudes e olhares capacitistas e oferecer oportunidades de estas pessoas poderem expressar e contar a sua história, que, quase sempre, é construída com muitos obstáculos e dificuldades, existindo a necessidade de validação social para se mostrarem competentes.

#### 4.4.3 Léia

*Lembrança maior, foi quando quis terminar uma etapa com meus alunos, e no turno que eles estavam não havia vaga. Então, foi me oferecido [aula em] turno inverso. Para minha surpresa e da escola, a maioria [dos alunos] da turma foram para este turno porque queriam estudar comigo.*

Conceder o direito a uma pessoa com deficiência de exercer sua profissão com dignidade significa proporcionar oportunidades para que as gerações futuras se tornem mais empáticas e tolerantes diante das diferenças. Isso implica garantir que crianças e adolescentes vejam com naturalidade e respeito as amplas diversidades existentes. Essa abordagem visa (re)construir uma sociedade mais solidária e predisposta a estender a mão para ajudar indivíduos com deficiência quando necessário. Quanto mais representatividade um professor possuir, menos será percebido apenas como um observador ao levantar questões sociais (Weinstein, 1992 apud Pitchard, 2010). Essas reflexões trazidas irão exercer uma influência na desmitificação em relação à comunidade PcD, fazendo com que o fato de que existem pessoas com deficiência seja naturalizado. Na seção a seguir, serão trazidas algumas reflexões importantes sobre este trabalho e sobre as respostas fornecidas pelas participantes desta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações trazidas aqui, não são, de fato, finais, pois, durante o percurso de escrita deste trabalho, fui apresentada a diversos desafios e reflexões que me fizeram perceber que chegar até aqui não significa findar este ciclo, mas, sim, abrir portas para que o tema desta dissertação seja retomado e continuado em breve.

Redigir esta dissertação, como disse, me trouxe muitos desafios. Desafios que perpassam, por exemplo, as dificuldades em escolher as melhores palavras e os melhores textos. Com a produção deste trabalho, frequentemente me vi frente a frente com diversas versões da Paula do passado, e ter que enfrentá-las foi um tanto quanto assustador em alguns momentos, porque eu pude perceber que eu não sabia tanto sobre mim quanto eu imaginava. A escrita desta dissertação me proporcionou revisitar memórias que não eram tão prazerosas assim, mas que era necessário revivê-las para que eu pudesse, enfim, superá-las.

Após o término deste trabalho, com um olhar mais maduro, percebo que poderia ter feito algumas coisas diferentes. Como, por exemplo, a elaboração das perguntas utilizadas na entrevista, que acabaram sendo um tanto quanto abrangentes e não seguiram o percurso de interpretação desejado. Em contrapartida, por conta da divergência do que foi proposto, tive a oportunidade de receber respostas emocionantes, que talvez não chegariam até mim se as perguntas não dessem a oportunidade de uma interpretação diferente.

Antes de encerrar, revisito os objetivos iniciais desta pesquisa para que eu possa explorar cada um de forma separada:

O objetivo geral tinha como finalidade investigar como as professoras participantes superaram os obstáculos a elas impostos pela sociedade e construíram as suas identidades profissionais. Apesar de cada participante ter tido experiências de vida diferentes, elas têm uma coisa em comum: elas não desistiram. Em momentos em que se fez necessário, elas recuaram, mas logo depois tentaram novamente seguir na docência. Nairim, por exemplo, em sua primeira tentativa de entrar no curso de Magistério, foi barrada, pois, no entendimento da direção da escola, não iria conseguir participar, nem ministrar as aulas de didática da Educação Física. Na época, ainda não havia sido sancionada a lei de 1988, então, o aceite de alunos PcD em instituições de ensino era facultativo. Porém ela fez uma nova tentativa ao retornar anos depois, tendo, assim, o apoio da coordenação do curso e recebendo o tão sonhado aceite.



Assim como Nairim, Lívia também enfrentou muitos obstáculos durante seu processo de formação, principalmente no que diz respeito à sua relação com a coordenação pedagógica que, como foi trazido por ela em diversos momentos, não acreditava no potencial que ela tinha, sendo que essa crença não era limitada somente a sua vivência como discente, mas como docente também, tendo em vista que seus pares e até superiores a questionavam se ela conseguiria desempenhar a sua função com êxito. Ela também não desistiu e provou ser tão competente quanto qualquer professor da escola na qual trabalhava.

Léia trouxe em seu discurso que passou por situações lamentáveis ao longo de sua vida discente, tendo relatado, inclusive, ter sido questionada pela coordenadora do curso de magistério como ela faria para dar aulas, se não conseguia nem segurar um livro. Apesar das duras palavras, Léia conseguiu alcançar o tão almejado título de “professora”.

Vale ressaltar que, de nenhuma forma, tenho como intenção “romantizar” as situações vividas por cada uma das participantes. Pelo contrário, trago a não desistência como uma forma de propor a reflexão de que é possível PcDs ocuparem as salas de aula como docentes mesmo com as dificuldades, até porque a representatividade é fundamental para que a sociedade, de fato, os enxergue.

O segundo objetivo trata da investigação de as experiências vividas por PcDs exercerem (ou não) influência na construção de suas identidades. Através da geração e a análise dos dados, foi possível concluir que as experiências vividas ao longo de nossas vidas influenciam na construção identitária. No caso das participantes que tiveram suas deficiências adquiridas desde o nascimento, tiveram de se adaptar a um mundo pensado para pessoas sem deficiência, tiveram que aprender a lidar com inúmeras adversidades para se provarem capazes de realizar qualquer tarefa, independente de qual fosse. Cada experiência vivida guarda uma marca diferente em cada uma. Essas experiências, mais tarde, moldaram suas identidades profissionais, fazendo com que elas aprendessem a se (re)adaptar às diferentes situações.

O último objetivo explorado trata das diferentes manifestações identitárias trazidas pelas professoras. Como já abordado em diversos momentos desta pesquisa, ao longo de nossas vidas, vamos assumindo múltiplas identidades, e essas são um reflexo da nossa relação com nós mesmos, com os outros e com o mundo. A nossa identidade pode ser natural, como o nosso DNA; institucional, sendo obtida através dos títulos que obtemos institucionalmente; discursiva, tendo como ponto de partida

como a sociedade nos enxerga, ou pode emergir das afinidades que adquirimos ao longo da vida. Pode-se dizer, também, que estamos diante de identidades fragmentadas, que se mostram em diferentes contextos, seja assumindo o papel de discente, de filha, de esposa, de mãe ou de professora. Em cada trecho analisado, independente do foco, os aspectos identitários estavam sempre presentes, uma vez que em cada palavra dita, em cada escolha que fazemos, estamos assumindo diferentes identidades, que vão se reconstruindo ao longo da nossa vida e mostrando que nenhum córrego é o mesmo sempre.

Gostaria de encerrar minhas considerações com a certeza de que este trabalho exerceu um papel fundamental em minha reconstrução identitária, tanto no que tange às diversas leituras realizadas durante este percurso de escrita quanto na grande oportunidade que tive de aprender com grandes mulheres e professoras sobre a docência para e com pessoas com deficiência. Cada relato trazido por cada uma delas me fez enxergar que, de fato, a inclusão vai muito além de adaptar materiais didáticos. É acolher, se permitir aprender e ensinar e, principalmente, não desistir quando as coisas ficarem difíceis, pois, com muita luta e resiliência, podemos construir uma sociedade mais empática, igualitária e, de fato, inclusiva. Ademais, esta pesquisa traz contribuições de extrema relevância para a LA, uma vez que a área ainda carece de estudos sob a perspectiva de professores PcD, trazendo assim, mais notoriedade e representatividade para a área em nível nacional.

## REFERÊNCIAS

- ALELUIA, I., BOAS, L. V., BRASIL, S., ZIDHAFT, S. ““SER PROFESSOR””: quem sou eu e porquê?”. **Revista Internacional de Educação e Saúde**, Bahia, v.3, n. 1, p. 53-60, mai. 2019.
- ANDERSON, R. C. Teaching (with) Disability: Pedagogies of Lived Experience. Experience. **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, 367 – 379. 2006.
- ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente: Análise conceitual e metodológica**. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, 1995.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; V., Nico. **Reconsidering research on teachers’ professional identity**. *Teaching and Teacher Education*. 20 ed. 2004.
- BITENCOURT, A. C. C. L.; SOUZA, E. M. IDENTIDADE: **tensões e desafios no contexto da escola bilíngue pública e no currículo**. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 2, p. 1-11, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.46191>.
- BORTOLOZZI, A. C. M. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020..
- BRASIL, Câmara dos Deputados. **Terminologia Sobre Deficiência na Era da Inclusão**, Brasília. 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>. Acesso em: 20 de abr. de 2023.
- BRASIL, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm); Acesso em: 02 de jul. de 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL.
- BRASIL. Lei no 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York**, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 de ago. de 2009
- BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação

continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009**, 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. São Paulo: MEC/SEESP. 2007.

BRAVO, Diego Martin. A avaliação docente na construção da identidade do professor universitário de espanhol como língua estrangeira. 2016. 200f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CARDOSO, C. S. **Aspectos Históricos da Educação Especial**: da exclusão a inclusão uma longa caminhada. Educação, n. 49, p. 137-144, 2003.

CARNEIRO, W. J. de M.. Discursos contraditório e a construção das identidades dos profissionais docentes. 2011. 151f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2011.

CARVALHO, C. V. M. e .; MARQUEZ, S. C. .; SILVEIRA, H. E. da . **Construção da identidade docente**: nuances que se revelam em projetos pedagógicos para formação de professores de química. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. Esp2, p. 66–86, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p66-86. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13046>. Acesso em: 8 abr. 2023.

CARVALHO, E. P. **Os letramentos e as identidades nos discursos dos sujeitos da educação de jovens e adultos (PROEJA)**. 2015. 228 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

CHAMON, E. M. C. O. **Formação e (re) construção identitária**: estudo das memórias de professores do ensino básico inscrito em um programa de formação continuada. 2003. 117 f. Tese (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CORDEIRO, A. F. M. **Identidade de Professoras**: descobrindo-se com a Educação Inclusiva, in: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.

COULON, Alain. Etnometologia. Presses Universitaires de France, 1987, 108, Boulevard Saint – Germain 75006 Paris. Direitos de publicação em língua portuguesa no Brasil: Editora Vozes, RJ, Brasil, 1995.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DA SILVA BELONIA, C. **Deslocamento, pertencimento e identidade:** de Luanda a Lisboa. **Revista Odisseia**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 114–131, 2022. DOI: 10.21680/1983-2435.2022v7n2ID29562. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/29562>. Acesso em: 7 abr. 2023.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007. educação. São Paulo: Atlas, 1987.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C.. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011.

FERRAGINI, N. L. de O.; SILVA, É. D. Sobre Ser-Professor: modos de identificação da prática docente por professores de língua portuguesa em formação. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. p.75–99, 2019. DOI: 10.18764/2358-4319.v12n2p75-99. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/1148>. Acesso em: 28 fev. 2024.

FERRAGINI, N. L. de Oliveira.; SILVA, É. D. Sobre Ser-Professor: modos de identificação da prática docente por professores de língua portuguesa em formação. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. p.75–99, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/11482>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**; tradução Joice Elias Costa – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, A. P. DE; MONTEIRO, M. I. B.; CAMARGO, E. A. A. **Contradições no/do cotidiano escolar:** professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade. **Horizontes**, v. 33, n. 2, 20 dez. 2015.

FRIEDRICH, Janette. 2012. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. São Paulo: Mercado de Letras.

GEE, J. P. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, v. 25, n. 1, 2000.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES GUNTZEL, F.; BRAZ DE OLIVEIRA COELHO, F. SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO INCLUSIVO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ABORDAGEM DO TEMA ABELHAS. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2021. DOI: 10.5335/rbecm.v4i2.11099. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/11099>. Acesso em: 29 fev. 2024.

GRANDE, P. B. de; NASCIMENTO, E. L. Identidades docentes entre mundos discursivos em disputa: formação do professor, letramentos e desenvolvimento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 1,

p. 579–599, 2018. Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651042>. Acesso em:  
 28 fev. 2024.

GRIEBLER, J. W. *Identidade Docente: o sentido de ser docente e a significação de sua escolha*, 2009. 174f. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, São Leopoldo, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. 102 p.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103- 133.

HOMEM, M. P. **Motivação docente para educação inclusiva**. 2019. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul – PUCRS, Porto Alegre. 2019.

HOOKS, B. (1994). **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**. New York: Routledge Press. Disponível em:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04000034>. Acesso em: 04 de jul de 2022.

JEFFRESS, M. S., **International Perspectives On Teaching With Disability: Overcoming Obstacles And Enriching Lives**, Nova Iorque, Routledge, 2018

KERSCH, D. F.; KLERING, E. H.. “Gosto de ser desafiada intelectualmente”: a construção identitária de professores do ensino superior em uma atividade formativa. *Entrepalavras, Fortaleza*, v. 11, n. 1, e2007, p. 1-22, jan.- abr./2021

KINOSHITA, L. **identidades e crenças sobre ser e aprender a ser professor de inglês: narrativas na formação inicial e continuada**. **fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2023. Disponível em:  
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/11106>. Acesso em: 20 dez. 2023.

Labov, W., Waletzky, J. **Narrative analysis: Oral versions of personal experience**. *Journal of Narrative & Life History*, 7:3-38, 1967.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral version of personal experience. In: helms (orgs.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University Of Washington Press. p. 12-44, 1967.

LABOV, william. Padrões sociolinguísticos. São paulo: parábola, [1972] 2008.

LAGE, S. M., LUNARDELLI, S. A., KAWAKAMI, T. T. O Capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, Florianópolis, SC, v. 28, p. 1-20, 2023. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/eb/a/HSy9D6BjLP6P9Gv3mtBvVyn/?lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2024.

LOIOLA, Mônica (Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza). Educação inclusiva e ludicidade: uma análise em contexto do ensino fundamental II. 2017. 239f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Ba. 2017.

LOIOLA, Mônica (Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza). Educação inclusiva e ludicidade: uma análise em contexto do ensino fundamental II. 2017. 239f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Ba., 2017.

MARQUEZAN, R. **O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira**. 2007. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MEDRADO, B. P.; DANTAS, R. **O dizer sobre o fazer pedagógico: vozes e sentidos em um contexto de inclusão**. Investigações (Online), v. 27, p. 01-29, 2014.

MELETTI, S. M. F., GERMANO, J., GOMES, T. G., GONÇALVES, L. . **Professores Com Deficiência Que Atuam Na Educação Brasileira: Um Estudo Do Censo Escolar De 2016**." Revista Cocar 13.26 (2019): 182-99.

MELLO, A. G. de. **GÊNERO, DEFICIÊNCIA, CUIDADO E CAPACITISMO: UMA ANÁLISE ANTROPOLÓGICA DE EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E OBSERVAÇÕES SOBRE VIOLÊNCIAS CONTRA MULHERES COM DEFICIÊNCIA**, 2014, 262 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

Mello, L. S.; CABISTANI L. G.. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública**: Rio Grande do Sul, 23<sup>a</sup> ed, [s.d], p. 118-139. Disponível em:  
<https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/download/112/97/194>.

MOITA LOPES, P. da . Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). 232 p. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 17, 2002.. Disponível em:  
<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/607>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MORAES, Marcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES Marcia; KASTRUP, Virgínia (org.). **Exercícios de ver e não ver: Arte e Pesquisa COMPessoas com Deficiência Visual**. Rio De janeiro: NAU, 2010.

MORATO, E. F. **Identidade discursiva e identidade cultural nas cantigas do congado mineiro: a identidade enunciada** . Travessias, Cascavel, v. 16, n. 1, p. 30–47, 2022. DOI: 10.48075/rt.v16i1.28500. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/28500>. Acesso em: 8 abr. 2023.

MUSSI, M. V. F.; ARAÚJO, J.; IRINEU, L. M. Caracterização identitária da Linguística Aplicada brasileira: Aspectos teóricos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 15, n. 1, p. 243–264, 2023. DOI: 10.46230/2674-8266-15-7215. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/7215>. Acesso em: 27 fev. 2024.

NORTON, B. **Introduction. In: Identity and Language Learning: Extending the conversation**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013.

NUERNBERG, A. H. **Ações para promoção da inclusão das pessoas com deficiência nas organizações de trabalho**, 2018.

PEREIRA, Eduardo da Silva. **Acessibilidade & Inclusão: A educação Inclusiva sob a óptica de um professor PCD**. Jundiaí, SP : Paco Editorial, 2020. *E-book* (54p.) Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=CH-3EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Professores+PcD&ots=S5PVjfyqji&sig=K1nscyIP4yfkGaj6ks9f\\_A3bX-fo#v=onepage&q=Professores%20PcD&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=CH-3EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Professores+PcD&ots=S5PVjfyqji&sig=K1nscyIP4yfkGaj6ks9f_A3bX-fo#v=onepage&q=Professores%20PcD&f=false). Acesso em: 30 nov. 2023.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, J. H.; CÂNDIDO, G. V. **Inclusão escolar e nomenclaturas para pessoas com deficiência: algumas reflexões com professores de Damolândia/GO**. *Cadernos de Gênero e Diversidade, [S. l.]*, v. 6, n. 3, p. 311–338, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38381>. Acesso em: 23 abr. 2023.

PITCHARD, G. **Disabled People as Culturally Relevant Teachers**. *Journal of Social Inclusion*, Griffith University. p.43-51, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/46093845\\_Disabled\\_People\\_as\\_Culturally\\_Relevant\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/46093845_Disabled_People_as_Culturally_Relevant_Teachers). Acesso em: 3 de jul de 2022.

PUCPR, **Lei de Acessibilidade nas Universidades: conheça seus direitos**. Nov, 2021. Disponível em: [https://ead.pucpr.br/blog/lei-de-acessibilidade#:~:text=topo%20da%20lista,-\\_PcD%20no%20ensino%20superior,o%20Censo%20Superior%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o](https://ead.pucpr.br/blog/lei-de-acessibilidade#:~:text=topo%20da%20lista,-_PcD%20no%20ensino%20superior,o%20Censo%20Superior%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 22 de abr de 2023.

RIBEIRO, F. F. A. **Motivação e identidade de estudantes da rede pública para o aprendizado de língua inglesa**. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

RIBEIRO, Fernanda Ferreira de Araújo. **Motivação e identidade de estudantes da rede pública para o aprendizado de língua inglesa**. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa (tomo i)**. Campinas, são paulo: papirus, 1994.



RODRIGUES, David. 2008. **Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional.** Inclusão: Revista da educação especial. Brasília, v.4, nº2. Jul./Out. :7-16.

SANTOS, G. N. dos; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 55, n. 3, p. 541–563, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650740>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SANTOS, P. S.; MODL, F. de C. Representações Sociais De Professores Recém-Licenciados Em Letras E(M) Mostras De (Re)Construção Identitária Docente. **Fólio - Revista De Letras**, [S. L.], V. 10, N. 2, 2019. Disponível Em: <https://Periodicos2.Uesb.Br/Index.Php/Folio/Article/View/4694>. Acesso Em: 28 Fev. 2024.

SANTOS, S. R. Dos. **Experiências de alunas e alunos LGBTQs e identidade de gênero na escola** - Uberlândia. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21.** Revista Inclusão, Seesp/MEC, ano I, n. 1, p. 19-23, 2011.

SIERRA, V. M.. **Da luta pelo reconhecimento dos direitos de cidadania à pessoa com deficiência.** In: SINAIS - Revista Eletrônica. Ciências Sociais. Vitória: Edição n.08, v.1, Dezembro. 2010. pp. 54-78.

SILVA, J. G. Da. **Um Mergulho Na Existência Do Professor De Segunda Língua: A Formação Da Identidade Docente Em Contexto De Ensino Com L2.** 2020. 140 F. Dissertação (Mestrado Em Letras) - Universidade Federal De Viçosa, Viçosa. 2020.

SILVA, J., B., M. **Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês: a construção da identidade de professores em formação inicial.** 2018. 105 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018.

SIQUEIRA, D., DORNELLES, T. G., ASSUNÇÃO, S. M. EXPERENCIANDO O CAPACITISMO: a vivência de três pessoas com deficiência. In: GASSER, M., BÖCK, K. L. G., LOPES, P. H. (Orgs.). **ESTUDOS DE DEFICIÊNCIA: anticapacitismo e emancipação social**, Curitiba, CRV, 2020, 148-161.

SKLIAR, Carlos. 2006. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, pp. 15-34.

SOUZA, M. M. L. da C. **Educação inclusiva e ludicidade: uma análise em contexto do ensino fundamental II**, 2017, 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2017

SPASIANI, Monique Vanzo. **Ensino de inglês para alunos surdos: materiais didáticos e estratégias de ensino.** 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10047>.

SPECHT, L. **O ingresso na língua estrangeira: vínculos linguístico-culturais e identitários de professores de língua inglesa.** 2016. 166f . Tese( Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (org.). **O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente.** Porto: Areal, 2010. p. 32-53.

UCHÔA, M. M. R., CHACON, J. A. V. **Educação Inclusiva E Educação Especial Na Perspectiva Inclusiva.** Revista Educação Especial 35 (2022): 1-18. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscarador-primo.html> Acesso em: 04 de Abr de 2023.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial, [S. l.], v. 35, p. e46/1–18, 2022.** DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 22 nov. 2023..

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no brasil: concepções em disputa.** 2013. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VERDUM, C. P. CUNHA, F. L. , LUSA, M. G. **Educação Inclusiva.** Textos & Contextos (Porto Alegre) 20.1 2021.

VERDUM, C. P.; DA CUNHA, F. L.; LUSA, M. G. Educação inclusiva: Um desafio constante no sistema capitalista. **Textos & Contextos (Porto Alegre), [S. l.], v. 20, n. 1, p. e37548, 2021.** DOI: 10.15448/1677-9509.2021.1.37548. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/37548>. Acesso em: 27 fev. 2024.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología.** Madri: Visor, 1997.

WOODWARD, K. (Ed.). **Identity and difference.** London: Sage Publications, 1997.

XAVIER, M. V. S. F., **O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE DOS ALUNOS DE LETRAS DA UFRN DO TURNO NOTURNO.** Natal, 2019, 93 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ZAMBRANO, R. C.; PEDROSA, C. E. F. Conceitos de identidade surda no discurso midiático sobre a inclusão educativa na Alemanha. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, SP, v. 55, n. 3, p. 565–590, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650741>. Acesso em: 27 fev. 2024.

ZIESMANN, C. I. **Inclusão, Experiências E Práticas Pedagógicas: O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Básica Na Perspectiva De Vygotsky**. 2018. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2018.