



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CELSIANE GUEDES DIOGO LOPES

**CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES EFETIVOS COM
DEFICIÊNCIA DA REDE ESTADUAL DE BOA VISTA, RORAIMA**

BOA VISTA, RR

2024

CELSIANE GUEDES DIOGO LOPES

**CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES EFETIVOS COM
DEFICIÊNCIA DA REDE ESTADUAL DE BOA VISTA, RORAIMA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Processos Inclusivos.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria Edith Romano Siems.

BOA VISTA, RR

2024

CELSIANE GUEDES DIOGO LOPES

**CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES EFETIVOS COM
DEFICIÊNCIA DA REDE ESTADUAL DE BOA VISTA, RORAIMA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Apresentado em 11 de setembro de 2024.

Profª. Dra. Maria Edith Romano Siems
Orientadora e Presidente da Banca- PPGE/UFRR

Prof. Dr. Jonildo Viana dos Santos.
Coorientador- PPGE/UFRR

Profª. Dra. Cinara Franco Rechico Barberena
Membro interno/PPGE/UFRR

Profª. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita
Membro externo/ NEB/ UFPA

Prof. Dr. Flávio Corsini Lirio
Suplente interno/PPGE/UFRR

Profª. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza
Suplente externo/NEB/UFPA

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

L864c Lopes, Celsiane Guedes Diogo.

Condição docente de professores efetivos com deficiência da rede estadual de Boa Vista, Roraima / Celsiane Guedes Diogo Lopes. – Boa Vista, 2024.

125 f. : il. Inclui Apêndices e Anexos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Edith Romano Siems.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Roraima. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

1. Deficiência. 2. Professores com deficiência. 3. Condição docente.
I. Título. II. Siems, Maria Edith Romano (orientadora).

CDU (2. ed.) 364.262(811.4)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista (UFRR):
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

JESUS, cumpridor de promessas. Mãe e Pai, meus tesouros. Família, ancestrais, negritude! Intercessores, pesquisadores da região norte, comunidade com deficiência, professores que participam deste estudo. Aos que vivenciam a vulnerabilidade socioeconômica e migração forçada. Aos que estão em situação de risco. A todos que militam em prol de um Brasil menos desigual. Aos meus antepassados e às gerações que virão após mim. Este trabalho é dedicado a vocês.

AGRADECIMENTOS

Senhor Jesus, minha fonte de vida, meu farol. Graça. Bondade. Misericórdia. Obrigada por me conduzir até aqui, cuidando de cada detalhe. És fiel em todo o tempo; em todo tempo tu és bom.

Minha mãe Valdenilda, meu pai Celso. Tesouros do meu coração. Suporte, alicerce, força motriz, amor praticado, perseverança, fé. Vocês me ensinaram NO caminho, lado a lado, e em todas as estações. São tantos testemunhos de milagres experienciados! Eu amo vocês e sou grata por tudo. Estendo minha gratidão a toda nossa família.

Professora Doutora Maria Edith Romano Siems, uma mulher que, mesmo com tanto conhecimento, faz questão de celebrar os pequenos avanços de quem ainda tem muito a aprender. Obrigada por me auxiliar em todas as etapas desse processo, professora Edith. Do que tenho aprendido sobre Educação Especial e pesquisa científica, 99,9% têm sido por seu intermédio. Gratidão pela sororidade, força, potência e paciência para comigo. Louvo a Deus por sua vida.

UFRR, PPGE, queridos coordenadores, professores integrantes do programa, colegas de turma: obrigada pelo acolhimento. Aos colegas do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial (NEPEDE-EES), gratidão. Vocês têm, na prática, demonstrado a força da coletividade. Grata por contribuírem tanto. Agradeço também aos professores membros da banca. Cada apontamento feito na qualificação foi fundamental para a continuação e “conclusão” desse estudo.

Professores com deficiência participantes da pesquisa, vocês são essenciais, resistência! Gratidão, queridos. Aos amigos de perto, amigos de longe, aos que ganhei em Roraima, obrigada! Em especial, irmãs Perpétua, Doraci, todos os Ramires, anjos que Deus preparou para me ajudar em Boa Vista. Gratidão, família amada. Que os céus lhes recompensem!

Fé, esperança, e muito amor a todos vocês.

A vida de todas as pessoas com deficiência importa.

A Educação das Pessoas com Deficiência do campo e da cidade importa.

A Emancipação de todas as Pessoas com Deficiência importa.

Os Direitos Humanos e Sociais de todas as Pessoas com Deficiência importam.

O Bem Viver das Pessoas com Deficiência do campo e da cidade importa.

As territorialidades diversas de todas as Pessoas com Deficiência importam.

(Salomão Hage, Professor do Instituto de Ciências da Educação da UFPA)

RESUMO

Em 2021, a Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado de Roraima (SEED/RR) realizou concurso público direcionado aos 15 municípios do Estado para a seleção de candidatos ao cargo efetivo de professor de carreira da educação básica da rede estadual, após 14 anos em que não ocorria concurso público em âmbito estadual e o ingresso de professores se davam apenas por contratos temporários. Em Boa Vista, capital de Roraima, 17 professores com deficiência foram aprovados e, no início de 2022, convocados para posse do cargo. Posto isto, emergiu uma questão norteadora desse estudo: Que condição docente expressam os professores com deficiência vivenciar no exercício docente? Para responder essa questão, delinhamos como objetivo geral: analisar a condição docente de professores com deficiência da educação básica da rede estadual de Roraima, e como objetivos específicos: a) caracterizar os professores com deficiência atuantes na rede estadual de ensino do município de Boa Vista (perfil social, formativo, e que deficiência experienciam); b) compreender a estrutura do sistema estadual de educação e suas políticas para o exercício da docência dos professores com deficiência; c) analisar, a partir do discurso dos professores com deficiência, que condição de atuação esses profissionais têm encontrado no exercício docente. A pesquisa foi realizada em abordagem qualitativa e perspectiva teórica histórico-cultural, de Vigotski, em diálogo com Bakhtin e seu círculo. Participaram da pesquisa seis professores com deficiência. Estes, além de responderem um questionário que traça o perfil social e formativo do participante, passaram por entrevista individual semiestruturada. Entrevistas transcritas e submetidas à análise dialógica do discurso, com base na teoria vigotskiana e os conceitos-chaves do pensamento bakhtiniano. Como resultado, os professores entrevistados sinalizam a carência de infraestrutura no ambiente escolar e a utilização de recurso próprio para suprir a falta de materiais básicos e recursos didáticos pedagógicos. A vulnerabilidade socioeconômica vivenciada pelos alunos e suas famílias também é, para os entrevistados, outro aspecto desafiador. Outrossim, são as barreiras atitudinais, físicas e instrumentais na escola, e as demandas exaustivas atribuídas aos professores da rede, questão que, conforme os participantes, compromete o exercício docente. Além de constatações referentes à condição docente do Professor enquanto Pessoa com deficiência, há também constatações extensivas à toda classe de professores da rede estadual boa-vistense uma vez que estão ligados à estrutura do sistema estadual de ensino básico do município, logo, não são peculiaridades do Professor com deficiência, estendem-se a todos os professores que atuam na rede.

Palavras-chave: Deficiência. Professores com deficiência. Condição docente.

RESUMEN

En 2021, la Secretaría de Estado de Educación y Deportes del Estado de Roraima (SEED/RR) realizó un concurso público dirigido a los 15 municipios del Estado para seleccionar candidatos para el cargo efectivo de docente de carrera en educación básica en la red estatal, después de 14 años en los que no hubo concursos públicos a nivel estatal y los docentes fueron admitidos únicamente con contratos temporales. En Boa Vista, capital de Roraima, 17 docentes con discapacidad fueron aprobados y llamados a asumir el cargo a principios de 2022. Dicho esto, surge una pregunta orientadora de este estudio: ¿Qué condición de enseñanza expresan vivir los docentes con discapacidad en enseñando? Para responder a esta pregunta, trazamos el objetivo general: analizar la condición docente de los docentes con discapacidad en la Educación Básica en la red estatal de Roraima. Y como objetivos específicos: a) caracterizar a los docentes con discapacidad que actúan en la red educativa estatal en el municipio de Boa Vista (perfil social y formativo, y qué discapacidad experimentan); b) comprender la estructura del sistema educativo estatal y sus políticas para la formación de docentes con discapacidad; c) analizar, a partir del discurso de los docentes con discapacidad, qué condiciones de desempeño han encontrado estos profesionales en la docencia. La investigación se realizó con un enfoque cualitativo y una perspectiva teórica histórico-cultural, desde Vygotsky, en diálogo con Bakhtin y su Círculo. En la investigación participaron seis docentes con discapacidad. Estos, además de responder un cuestionario que describe el perfil social y educativo del participante, fueron sometidos a una entrevista individual semiestructurada. Entrevistas transcritas y sometidas a análisis dialógico del discurso, basado en la teoría vygotskiana y los conceptos clave del pensamiento bajtiniano. Como resultado, los docentes entrevistados señalan la falta de infraestructura en el ambiente escolar y el uso de recursos propios para suplir la falta de materiales básicos y recursos didácticos. La vulnerabilidad socioeconómica que viven los estudiantes y sus familias es también, para los entrevistados, otro aspecto desafiante. Además, existen barreras actitudinales, físicas e instrumentales en la escuela y las exigencias agotadoras impuestas a los docentes de la red, cuestión que, según los participantes, compromete la práctica docente. Además de los hallazgos sobre la condición docente del Maestro como persona con discapacidad, también hay hallazgos que se extienden a toda la clase de docentes de la red estatal de Boa Vista, ya que están vinculados a la estructura del sistema estatal de educación básica. en el municipio, por lo tanto, no son peculiaridades de los Docentes con discapacidad, se extienden a todos los docentes que laboran en la red.

Palabras clave: Discapacidad. Profesores con discapacidad. Situación docente.

ABSTRACT

In 2021, the State Secretariat for Education and Sports of the State of Roraima (SEED/RR) held a public competition aimed at the 15 municipalities of the State to select candidates for the effective position of career teacher in basic education in the state network, after 14 years in which there were no public competitions at the state level and teachers were admitted only on temporary contracts. In Boa Vista, capital of Roraima, 17 teachers with disabilities were approved and called to take up the position at the beginning of 2022. Having said this, a guiding question emerges from this study: What teaching condition do teachers with disabilities express to experience in teaching? To answer this question, we outlined the general objective: to analyze the teaching condition of teachers with disabilities in Basic Education in the state network of Roraima. And as specific objectives: a) characterize teachers with disabilities working in the state education network in the municipality of Boa Vista (social and training profile, and what disability they experience); b) understand the structure of the state education system and its policies for teaching teachers with disabilities; c) analyze, based on the discourse of teachers with disabilities, what performance conditions these professionals have encountered in teaching. The research was carried out using a qualitative approach and a historical-cultural theoretical perspective, from Vygotsky, in dialogue with Bakhtin and his Circle. Six teachers with disabilities participated in the research. These, in addition to answering a questionnaire that outlines the participant's social and educational profile, underwent an individual semi-structured interview. Interviews transcribed and submitted to dialogical discourse analysis, based on Vygotskian theory and the key concepts of Bakhtinian thought. As a result, the teachers interviewed indicate the lack of infrastructure in the school environment and the use of their own resources to make up for the lack of basic materials and teaching resources. The socioeconomic vulnerability experienced by students and their families is also, for those interviewed, another challenging aspect. Furthermore, there are attitudinal, physical and instrumental barriers at school, and the exhausting demands placed on teachers in the network, an issue that, according to the participants, compromises the teaching practice. In addition to findings regarding the teaching status of the Teacher as a person with a disability, there are also findings that extend to the entire class of teachers in the Boa Vista state network, as they are linked to the structure of the state basic education system in the municipality, therefore, they are not peculiarities of Teachers with disabilities, extend to all teachers working in the network.

Keywords: Disability. Teachers with disabilities. Teaching status.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1- Mapa político do Brasil e fronteiras internacionais	51
---	----

GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição das pesquisadoras por área de formação.....	23
Gráfico 2- Distribuição das produções de acordo com o ano de publicação.....	26
Gráfico 3- Distribuição das produções de acordo com a localização geográfica dos pesquisadores.....	26
Gráfico 4- Distribuição das produções de acordo com o programa de mestrado dos pesquisadores.....	29
Gráfico 5- Distribuição das produções de acordo com a condição dos professores com deficiência participantes da pesquisa	30
Gráfico 6- Distribuição das produções de acordo com a temática central.....	31
Gráfico 7- Distribuição das produções de acordo com a perspectiva teórica.....	32

QUADROS

Quadro 1- Professores com deficiência aprovados em Boa Vista	59
Quadro 2- Localização dos participantes da pesquisa	73
Quadro 3- Informações sobre os Professores entrevistados	79

TABELAS

Tabela 1- Número de alunos público da Educação Especial matriculados em cursos de graduação nos últimos 11 anos	45
Tabela 2- Distribuição de vagas para o cargo de professor da rede estadual	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AM	Amazonas
APAEs	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDUC	Centro de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAI	Faculdade de Itaituba
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso
NEB	Núcleo de Educação Básica
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial de Saúde
PA	Pará
PCCREB	Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima
PCD	Pessoas com deficiência
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação

RO	Rondônia
RR	Roraima
SEED	Secretaria de Estado de Educação e Desporto
SP	São Paulo
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFM	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

MINHA JORNADA E CONEXÃO COM O TEMA	15
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 REVISÃO DE LITERATURA.....	22
2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA	35
2.1 CONCEITUANDO INCLUSÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E DEFICIÊNCIA.....	35
2.2 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O AMPARO LEGAL PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL	42
3 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA	50
3.1 RORAIMA E SEU SISTEMA EDUCACIONAL.....	50
3.2 A IDEIA DE CONDIÇÃO DOCENTE E O CONCURSO PÚBLICO REALIZADO PELOS PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA EM BOA VISTA	56
4 O PROCESSO METODOLÓGICO.....	63
4.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO LENTE TEÓRICA DE NOSSO ESTUDO E O DIÁLOGO ENTRE VIGOSTKI E BAKHTIN.....	63
4.2 ABORDAGEM DE PESQUISA	72
4.3 LOCALIZANDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	72
4.4 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	75
5. A CONDIÇÃO DE SER DOCENTE POR PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA	76
5.1 O PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	78
5.2 O PROCESSO DE INGRESSO (EXAME ADMISSIONAL).....	80
5.3 O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO: DA ACOLHIDA AOS DESAFIOS DE ATUAR EM ESCOLA PÚBLICA.....	86
5.4 DESAFIOS EXPRESSOS.....	91
5.4.1 Precarização.....	91
5.4.2 Vulnerabilidade socioeconômica discente.....	95
5.4.3 Acessibilidade.....	96
5.4.4 Extensa demanda.....	99
5.5 PERSPECTIVAS	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES.....	120
ANEXOS	123

MINHA JORNADA E CONEXÃO COM O TEMA

Nasci em Resende, interior do Rio de Janeiro. Lá, fiquei até os meus nove anos. A partir dessa idade, eu, meu irmão, meu pai e minha mãe começamos a “descobrir o Brasil”.

Manaus (AM), Juiz de Fora (MG), Itaituba (PA), Caçapava (SP), Corumbá (MS), Lins (SP), Praia Grande (SP), Boa Vista (RR), Porto Velho (RO). Nove cidades, sete estados. Todos eles já foram minha casa. A rotatividade era uma característica do emprego do meu pai, por isso, de tempo em tempo, uma nova cidade! As casas mais recentes estão em Boa Vista, onde se deu meu processo de mestrado, e Porto Velho, cidade em que meus pais residem atualmente. O fato é que, experienciar as particularidades culturais de algumas regiões do Brasil tem sido um aspecto bastante latente em minha jornada.

A maior parte do meu ensino fundamental se deu em Manaus, nessa fase, a cultura e as peculiaridades da região foram bastante difundidas no meu contexto escolar. As lendas, as questões dos povos originários. Tive o privilégio de estudar numa escola, pública, onde a região norte, além de viabilizada, era celebrada.

No final de 2011, fomos para Itaituba, interior do Pará. Nessa época fui aprovada pela Universidade Federal do Pará (UFPA) para o curso de Letras, mas, mudar para Belém naquele momento era inviável, então, optei por realizar o curso na Faculdade de Itaituba (FAI), um curso presencial, realizado no período noturno. Foi um tempo de muita acolhida e aprendizado.

Logo no segundo semestre da graduação, iniciei as primeiras experiências em sala de aula. Pela manhã, em colégio particular, à tarde, em uma escola municipal de Itaituba, onde vi de perto a disparidade social do nosso país. Diferentemente do colégio particular, as salas de aula da escola pública não eram climatizadas, nem ventilador tínhamos. Abríamos a porta na tentativa de minimizar a situação, mas as altas temperaturas agitavam os alunos. Nosso único aliado era o bebedouro com “água geladina!”.

Muitos dos nossos alunos vinham de contextos familiares de violência, situação de risco, pobreza. Nessa mesma escola, houve uma denúncia de desvio da merenda escolar. A alimentação destinada aos alunos, infelizmente estava sendo utilizada para fins

ilícitos. Nós professores, não tínhamos nenhum apoio da gestão, mas fazíamos o que podíamos. Foi bem intenso esse período. Eu, que já amava as temáticas voltadas aos direitos humanos e justiça social, nessa fase fui instigada ainda mais a um olhar para além “do meu quadrado”.

Em 2014, fomos para Caçapava, interior de São Paulo, como lá não havia instituição de ensino superior, dei prosseguimento aos estudos em Taubaté, cidade mais próxima, onde concluí minha licenciatura (2016).

Ainda em 2014, quando estudava em uma escola de idiomas, ganhei um querido Amigo com deficiência. Como a maior parte das atividades feitas em sala eram realizadas em dupla, já que a conversação (*conversation*) era o foco do curso, sempre fazíamos as atividades juntos. Ele era a “minha dupla”. Ao final de uma das aulas, este Amigo, que se locomove com auxílio de muletas, caiu na entrada da escola, por causa de um tapete colocado no local. Neste mesmo período, comecei a trabalhar como professora substituta em uma escola pública de Caçapava. Ao adentrar em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, percebi que, dentre os alunos, havia um cadeirante e um estudante com baixa visão utilizando material didático específico. A posição espacial dos dois chamou minha atenção. Eles estavam isolados e distantes do restante da classe.

Por que foi colocado aquele tapete na entrada da porta? Por que esses alunos estavam isolados? Essas e algumas outras experiências me conectavam à comunidade com deficiência.

Em vista disso, realizar um mestrado em Educação com ênfase na Educação Especial na região norte do país, onde iniciei minha atuação profissional, passou a ser um objetivo de formação continuada, alcançado em 2022 quando fui aprovada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Inicialmente, meu pré-projeto focava nos alunos com deficiência do município de Boa Vista, mas em contato com outros estudos que trazem a questão do Professor com deficiência como uma questão emergente no contexto roraimense, decidi aceitar a possibilidade de investigar a temática consciente de que, como professora, investigar o contexto do Professor com deficiência poderia proporcionar o aprimoramento da minha prática docente e, principalmente, da minha prática social.

Em 2023, como segunda licenciatura, concluí o curso de Pedagogia, sendo aprovada no concurso para professora pedagoga do município de Boa Vista, entretanto, entendi que abdicar do cargo e focar na pesquisa era a melhor decisão para aquele momento, no percurso, percebia o quanto o processo de mestrado vinha me aprimorando enquanto ser humano. Foi como sair do “quatro por quatro”, e começar a subir uma montanha para poder enxergar as problemáticas do Brasil de um lugar onde a visão é panorâmica. De um lugar onde se identifica o que está por trás das cortinas, por trás dos discursos convincentes.

No começo, alguns textos não faziam sentido, mas cheguei disposta a aprender, a passar pela desconstrução. Em cada disciplina, cada fala dos professores, em cada orientação e sugestão de leitura, fui chegando mais perto do alto dessa montanha. Hoje, posso dizer que compreendo um pouco mais sobre inclusão, sobre as sutilezas do preconceito velado, sobre a importância da pesquisa científica, sobre a força da coletividade.

A escalada não termina aqui. Como mulher preta, vejo o quanto minhas vivências interceptam com as da comunidade com deficiência, por isso, este estudo é um somar de forças em resistência ao capacitismo, racismo estrutural e qualquer outra forma de discriminação e preconceito. Um movimento, coletivo, em prol de um Brasil cujas práticas sociais respeitem as diferenças, em especial, em prol da classe de Professores, fundamental no processo formativo de tantos.

1 INTRODUÇÃO

Diante dos diversos contextos de discriminação no Brasil, diretamente ligados ao colonialismo e a impregnação da colonialidade, o árduo e longo percurso histórico dos movimentos sociais tem fundamental importância na construção dos processos inclusivos, tendo em vista que, reivindicados os direitos de grupos estigmatizados como pretos, indígenas, e Pessoas¹ com deficiência (PcD), políticas públicas foram sendo implementadas a fim de estabelecer, no plano normativo e legal, alguns direitos que por muito tempo foram negados a essas populações, como o direito à Educação.

A construção coletiva do direito à Educação também caracteriza a Educação Especial enquanto campo do conhecimento, pois junto aos movimentos sociais, familiares, PcD e pesquisadores colaboraram conjuntamente para que a Educação pudesse ser um direito de todos, independente das características individuais de cada pessoa.

A criação da Instituição dos meninos cegos em 1854, a atuação de Helena Antipoff, pioneira da Educação Especial no Brasil, que em 1932 já tratava a Educação numa perspectiva inclusiva², as gradativas mudanças no plano legal, e outros marcos da Educação Especial mostram que os avanços não se deram de uma hora para a outra, mas são resultados de uma longa e árdua construção coletiva a fim de que direitos fossem reconhecidos e, por meio de políticas públicas, as Pessoas com deficiência pudessem ocupar espaços que até então eram impensáveis, a saber, as instituições de nível superior.

Um importante passo nesse processo de avanço foi a regulamentação da Educação Especial na Educação Básica, marcada pelas “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 (Brasil, 2001).

¹ Durante toda a dissertação, ao nos referirmos àqueles que experienciam a deficiência, optamos pela utilização da grafia “Pessoas com deficiência”, com “P” maiúsculo, justamente com o intuito de, em detrimento do impedimento dessas pessoas, focarmos na integralidade delas, estas, completas e cheias de potencialidades. A mesma dinâmica gráfica foi utilizada para os “Professores com deficiência”, Professores, com “P” maiúsculo.

² À frente de seu tempo, Antipoff já atuava em perspectiva inclusiva dado seu apelo ao respeito às diferenças humanas no processo de ensino aprendizagem e à necessidade em superarmos as desigualdades sociais. Como sugestão de leitura, indicamos o texto “Helena Antipoff: Um legado de inclusão e respeito às diferenças das Pessoas com deficiência” disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/16122>.

Estava sendo constituído, no final da década de 1990, um cenário produtivo para a efetivação de uma política nacional voltada à inclusão das pessoas com deficiência. Fundamentada na luta pelos direitos humanos e sociais, **a política de educação de todos os sujeitos** em idade escolar **é potencializada quando, em 2001, são promulgadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** (Kraemer, 2020, p.21, grifo nosso).

A Resolução (Brasil, 2001) diz que os sistemas de ensino têm como dever “matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, art.2).

Em nossa percepção, a implementação da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 (Brasil, 2001) muito contribuiu no processo de ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, permitindo que, duas décadas depois, um conjunto de PcD que concluíram cursos de formação de professores retornassem aos espaços escolares da Educação Básica, agora, não como alunos, mas como profissionais da Educação.

Nesse percurso de ocupação dos espaços sociais por PcD, estatísticas apontam um crescimento progressivo no número de acadêmicos com deficiência nas instituições de ensino superior desde 2016. Só em 2022, houve 79.262 matrículas, 15.858 a mais que o ano anterior, além disso, dentre as áreas com maior quantitativo de matriculados, estão as de formação de professores, no Brasil, denominadas como cursos de licenciatura (INEP, 2022, 2023).

No Estado de Roraima tem ocorrido o mesmo movimento, haja vista que, se em 2021 houve 229 matrículas de PcD no ensino superior, em 2022 o número passou a 307 matriculados (INEP, 2022). Indo um pouco mais além, ao tratar das “Condições de formação de professores com deficiência em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Roraima”, Oliveira (2022) atestou que, ainda em processo de formação, graduandos com deficiência estavam sendo aprovados em concurso público, assumindo cargo de professor de carreira da rede estadual. À vista disso, a autora afirma:

Os professores estão entrando nas redes de ensino, sendo aprovados em concursos públicos, sendo comprovadamente capazes de atuar na docência. (...). Nesse sentido, emergiram questões para novos estudos. **Como os espaços de trabalho irão receber os professores com deficiência?** Como a entrada de mais professores com deficiência nas redes de ensino pode impactar a

sociedade? Como se dará as relações professor aluno? **Como será as relações professor comunidade escolar?** (Oliveira, 2022, p.68, grifo nosso).

Buscando informações a respeito do processo de ingresso desses Professores, atestamos que, desde o início de 2022, esses profissionais têm atuado nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de Boa Vista. Isto posto, surge um questionamento norteador de nossa investigação: **Que condição docente expressam os professores com deficiência vivenciar no exercício docente?** Para responder a essa questão, delineamos como **objetivo geral**: analisar a condição docente de Professores com deficiência da educação básica da rede estadual de Roraima. E como **objetivos específicos**: a) caracterizar os professores com deficiência atuantes na rede estadual de ensino do município de Boa Vista (perfil social, formativo, e que deficiência experienciam); b) compreender a estrutura do sistema estadual de educação e suas políticas para o exercício da docência dos Professores com deficiência; c) analisar, a partir do discurso dos Professores com deficiência, que condição de atuação esses profissionais têm encontrado no exercício docente.

Traçados os objetivos, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, apropriando-nos de Vigotski e a perspectiva histórico-cultural como fundamento teórico metodológico. Para atingirmos os objetivos, além da aplicação do questionário, realizamos entrevistas semiestruturadas individuais com os Professores com deficiência participantes da pesquisa e fizemos a análise do discurso desses professores, baseadas no pensamento vigotskiano e nos fundamentos de Bakhtin.

Esta pesquisa, desenvolvida na cidade de Boa Vista, Roraima (RR), através do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), com sede localizada no Centro de Educação (CEDUC), na Universidade Federal de Roraima (UFRR), tem por área de concentração a Educação e, como linha de pesquisa “Educação e Processos inclusivos” cuja proposta é investigar as relações entre os sujeitos em diversos contextos de discriminação, exclusão e diferença, contextos estes que entrelaçam a realidade dos participantes desta pesquisa. Como adendo, ao falarmos de inclusão e perspectiva inclusiva, referimo-nos, com base nos referenciais teóricos utilizados no decorrer da dissertação, a um movimento de garantia de direitos a todas as pessoas, independente de gênero, cor, nacionalidade, características individuais e situação socioeconômica vivenciada.

Partindo do pressuposto de que ciência é colaboração, esperamos sinalizar à comunidade de Boa Vista a condição docente destes que agora compõem o quadro de professores efetivos, contribuindo com a comunidade local de Professores com deficiência e com o movimento político de Professores com deficiência do Brasil, considerando o ainda baixo quantitativo³ de produções científicas que tratam da temática. Empenhadas para que esse estudo ultrapasse os muros da UFRR, esperamos instigar os leitores a um olhar mais atento às questões levantadas nesta investigação, questões já estabelecidas nas políticas públicas voltadas às Pessoas com deficiência, porém, nem sempre efetivas no cotidiano social. Mais que mudanças no plano legal, propomos um estudo que corrobore para que os discursos de defesa aos direitos humanos e perspectiva inclusiva sejam aplicados na prática social das pessoas. Incluímo-nos nesse processo.

Para tanto, estruturamos nosso estudo em cinco seções. **Nesta primeira seção**, dividida em duas subseções, apresentamos a introdução e revisão de literatura. **Na segunda seção**, apresentamos a construção teórica, estruturada em duas subseções, nomeadamente: Conceituando Inclusão, Educação Especial e deficiência; e, as Pessoas com deficiência e o amparo legal para a atuação profissional. **Na terceira seção**, contextualizamos o nosso campo de pesquisa, em duas subseções: Roraima e seu sistema educacional; e, A ideia de condição docente e o concurso público realizado pelos Professores com deficiência em Boa Vista. **Na quarta seção** é posto nosso processo metodológico, estruturado em quatro subseções: A teoria histórico-cultural como lente teórica de nosso estudo e o diálogo entre Vigotski e Bakhtin; Abordagem de Pesquisa; Localizando os participantes da pesquisa; e, Construção e análise de dados. **Na quinta seção**, apresentamos os resultados e a discussão acerca do tema, estruturado em cinco subseções: O perfil social dos participantes da pesquisa; O processo de ingresso (exame admissional); O sentimento de pertencimento: da acolhida aos desafios de atuar em escola pública; Desafios expressos; e, Perspectivas. Finalizamos com as considerações finais.

³ Evidenciado na revisão de literatura (página 21 a 33).

1.1 REVISÃO DE LITERATURA

Apresentamos aqui nossa revisão de literatura, processo relacionado à retomada de produções acadêmicas que tratam da temática que nos propomos a investigar. Por meio desse processo, o pesquisador se aproxima do objeto de estudo e, obtém, além de conhecimento ampliado a respeito de como o tema de interesse vem sendo problematizado no campo acadêmico, maior embasamento teórico e científico para construção de novas pesquisas acadêmicas cujas principais características sejam a fidedignidade e relevância.

Nesse movimento, adquirimos “melhor ordenação e compreensão da realidade empírica” (Minayo, 2014, p.183). Lacunas são preenchidas, elucidando o debate. Simultaneamente, outras se abrem, culminando num processo de continuidade da pesquisa. Ou seja, não há uma conclusão ao término de uma investigação, o que se tem são considerações finais que ressignificam o objeto de estudo, apontando caminhos para novos olhares, sendo assim, preconizamos a importância da pesquisa, “fundamento de toda e qualquer ciência” (Bagno, 2007, p. 18).

No tocante a como se deu o processo de revisão de literatura, definido o objeto de pesquisa, condição docente dos Professores com deficiência, iniciamos a revisão, utilizando como base de busca o Catálogo do Banco de Teses e Dissertações da Capes que, desde 2002, é de livre acesso e disponibiliza aos pesquisadores: acesso à produção de conhecimento em programas oficiais de pós-graduação *stricto sensu*.

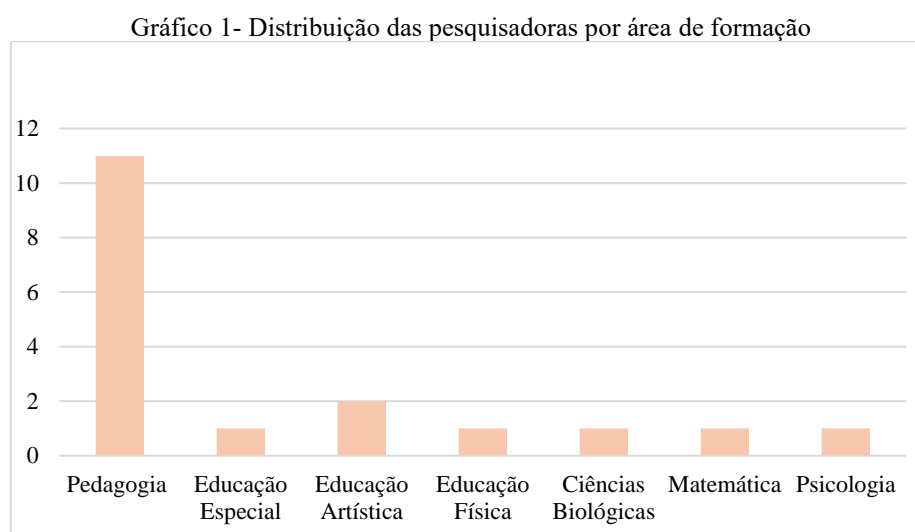
No buscador do catálogo, quando digitado “Condição docente”, entre aspas, encontramos 42 produções, porém nenhuma delas tratava da condição docente de Professores com deficiência, por isso, foram todas excluídas de nossa análise. Quando pesquisado “condição docente de professores com deficiência”, o resultado foi o mesmo: as 42 produções que já haviam sido excluídas na busca anterior.

Em uma nova busca, entre aspas, digitamos “Professores com deficiência”. Obtivemos 37 produções, destas 37 produções, 14 foram excluídas, pois não abordavam

sobre Professores com deficiência. Por fim, selecionamos 23 produções⁴, todas dissertações de mestrado que discorrem a respeito dos Professores com deficiência.

Importa dizer. Durante as buscas não fizemos recorte de tempo, nem outro tipo de refinamento, pois logo nas primeiras aproximações com a temática, entendemos que o refinamento das buscas resultaria num número de produções bastante reduzido.

Concernente às 23 dissertações recolhidas para análise, constatamos que o perfil dos pesquisadores que têm investigado a respeito dos Professores com deficiência no Brasil é majoritariamente do gênero feminino (18 pesquisadoras) de cursos de licenciatura e com formação em Pedagogia, como sinalizado abaixo.



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Como demonstrado, 11 pesquisadoras são licenciadas em Pedagogia, a saber, Oliveira, D. (2022); Perin (2022); Santos, R. (2022); Pereira, W. (2021); Roma (2020); Figueiredo (2019); Carvalho de Oliveira (2018); Thomaz (2016); Brando (2011); Klaumann (2009) e Lemos (2008). Duas, em Educação Artística: Mariano (2018) e Lima (2017). Uma, em Ciências Biológicas: Santos, C. (2011). Uma, em Matemática: Gonçalves (2013); e uma em Educação Física: Silva Oliveira, (2021). Ferreira (2022) é a única pesquisadora cuja área de formação não é licenciatura. Esta é formada em Psicologia. Salientamos Pereira, L. (2022), pesquisadora formada em Educação Especial pela UFSM. Destacamos que as informações relacionadas ao gênero e processo de

⁴ O quadro onde constam o título, nome do pesquisador, ano de publicação e instituição de ensino das dissertações que compõem esta revisão encontra-se em APÊNDICES.

formação dos pesquisadores foram extraídas das dissertações por eles defendidas e de seus currículos lattes.

Tal constatação converge com os dados divulgados pelo censo, visto que, conforme o censo, 73% dos matriculados nos cursos de licenciatura das universidades do Brasil são do gênero feminino, enquanto 26,7% do gênero masculino, ademais, o censo indicou que a maior parte dessas mulheres optam pelo curso de Pedagogia e, tratando-se da permanência e conclusão do curso, elas se destacam (INEP, 2023).

Durante a análise, outro fato nos chamou atenção: das 23 dissertações, quatro foram defendidas por Pesquisadores com deficiência, dois do gênero feminino e dois do gênero masculino, respectivamente, Brando (2011), Lemos (2008), Sousa Júnior (2020), Meneghelli Junior (2012). Um aspecto relevante: Os pesquisadores Lemos (2008) e Sousa Júnior (2020) são da região Norte.

Brando (2011), Pedagoga pela UERJ, é uma Pessoa com deficiência que apresenta impactos nas funções de fala, decorrente de paralisia cerebral, ocasionada por complicações no momento de seu nascimento. Em sua dissertação, trata de docentes com deficiência no nível superior. Atualmente, Mestre em Educação, coordena o Núcleo de Atendimento Pedagógicos Especializados do Instituto Benjamin Constant e atende crianças e jovens sem comunicação funcional.

Meneghelli Junior (2012), Pedagogo pela UNIVALI, é uma Pessoa com deficiência física congênita (tetraplegia). Em sua pesquisa, trata dos processos de subjetivação de três professores com deficiência física atuantes nas séries finais do ensino fundamental, fortalecendo em sua produção as potencialidades das PcD.

Sousa Júnior (2020), matemático pela UFPA, é uma Pessoa com deficiência física adquirida após um acidente, ocorrido quando o pesquisador já havia concluído a graduação e já atuava como professor na educação básica. Como Souza Júnior (2020) relata, a perda do movimento dos membros inferiores levou o pesquisador à utilização de cadeira de rodas para locomoção.

Ao tornar-me uma pessoa com deficiência, a atividade profissional permitiu trazer de volta a possibilidade do surgimento de uma pessoa amadurecida, proativa e responsável, resgatando, assim, minha dignidade perante a sociedade e a família [...], mais ainda, rompendo com uma visão familiar de eterna dependência, como quem precisa sempre ser assistido, não possuindo condições suficientes para desenvolver um trabalho que expresse sentido como cidadão (Sousa Júnior, 2020, p.30, grifo nosso).

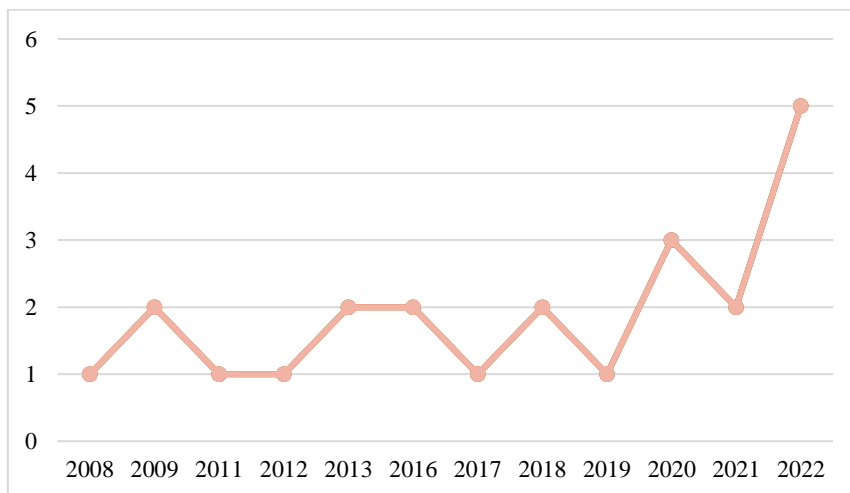
A pesquisa de Sousa Júnior (2020) é uma autobiografia sobre as experiências que viveu no ambiente escolar após o acidente que sofreu, os desafios que enfrentou e como o retorno às atividades profissionais foi importante para um novo recomeço. Ao relatar o antes e o depois do acidente, o pesquisador mostrou-se perfeitamente capaz de dar continuidade as suas atividades profissionais. Atualmente, é mestre em educação e atua como professor no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), no campus de Presidente Figueiredo, município do estado do Amazonas, ademais, integra os grupos de pesquisas que dão ênfase à Educação Matemática na perspectiva inclusiva.

Lemos (2008), de Manaus, mestra e doutora pela UFAM com deficiência visual, disserta sobre os desafios enfrentados por professores com deficiência visual em formação. Até o momento (junho de 2024) a pesquisadora é a única dentre as 18 mulheres que integram esta revisão a realizar o doutorado. Atualmente, atua como docente no nível superior de ensino e corrobora com as discussões acerca da Educação Especial em nosso contexto amazônico.

Após traçarmos o perfil dos pesquisadores, produzimos sete indicadores bibliométricos que sistematizam as dissertações que constituem esta revisão, distribuindo-as de acordo com: o ano de publicação, a localização geográfica, a natureza da instituição, o programa de mestrado dos pesquisadores, a condição dos professores com deficiência participantes da pesquisa, os temas centrais das pesquisas e a perspectiva teórica das dissertações.

Sobre o primeiro indicador, a seguir, segue o gráfico referente ao ano de publicação das dissertações defendidas nos últimos 16 anos com a temática “Professores com deficiência”.

Gráfico 2- Distribuição das produções de acordo com o ano de publicação

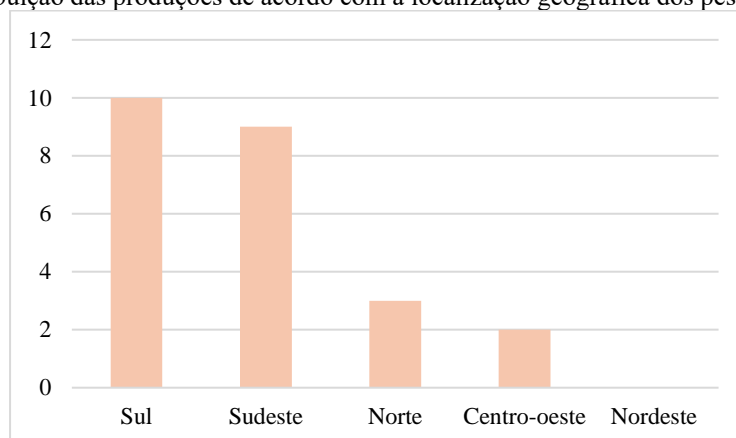


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Levando em consideração que a maior parte das dissertações associadas às PcD no contexto escolar focam na Pessoa com deficiência em posição de aluno e não de professor, embora comedido, o aumento progressivo do número de estudos sobre a temática é um aspecto significativo.

Referente à localização geográfica, as produções foram desenvolvidas, predominantemente, nas regiões sul e sudeste do Brasil, localizações onde se concentram o maior número de programas de pós-graduação.

Gráfico 3- Distribuição das produções de acordo com a localização geográfica dos pesquisadores



Fonte: elaborado pela autora (2024)

No sul do país há dez produções, desenvolvidas por Perin (2022); Pereira, L. (2022); Santos, R. (2022); Silva Oliveira (2021); Pereira, W. (2021); Lima (2017); Giabardo (2016); Thomaz (2016); Meneghelli Junior (2012); e Klaumann (2009). No

Sudeste, nove, produzidas por Roma (2020); Araújo (2020); Figueiredo (2019); Mariano (2018); Carvalho de Oliveira (2018); Gonçalves (2013), Santos, C. (2013); Brando (2011); Barbosa (2009). No Centro-oeste, identificamos apenas o estudo de Ferreira (2022). Do Nordeste, não houve nenhuma produção.

Na região Norte, onde desenvolvemos nossa pesquisa, aparecem três produções: uma, desenvolvida em Manaus, por Lemos (2008); uma, desenvolvida em Belém, por Sousa Júnior (2020) e uma, produzida em nossa cidade, Boa Vista, RR, pela mestra Oliveira, D. (2022), cujo mestrado em Educação foi realizado na Universidade Federal de Roraima, UFRR.

Lemos (2008), Doutora em Educação pela UFAM, numa abordagem qualitativa e com enfoque na dialética, investiga o processo de formação e práxis de Professores cegos e com baixa visão da rede pública de ensino do município de Manaus, Amazonas (AM). Por meio de entrevistas e observação, investiga 11 professores, que alegam: falta de livros em Braile e recursos tecnológicos que facilitem a leitura; precariedade arquitetônica, aspecto comprometedor da segurança dos professores nos espaços da escola; subestimação de terceiros quanto a capacidade dos Professores com deficiência visual. Para a autora *“é imprescindível, nesse contexto, percebermos quanto é necessária uma formação crítica, ética e política que venha a oferecer aos futuros professores as oportunidades de construir novos saberes por intermédio dos conhecimentos elaborados”* (p.71).

Souza Junior (2020), Mestre em Educação pela UFPA, em perspectiva deleuziana, faz uma autobiografia de sua trajetória pós acidente e levanta questões relacionadas às PcD no mercado de trabalho e os mecanismos e possibilidades que o permitiram atuar na docência. Ao compartilhar sua experiência, o autor afirma: *“constitui minha subjetividade a partir do redescobrimento e de um constante **dever-ser** de uma pessoa com deficiência. Por meio de experiências, inquietações, atitudes ao questionar valores, visões, preconceitos, sentidos, essa metamorfose foi resultado das relações comigo mesmo. Compreendo que utilizar dessa subjetividade para transpor obstáculos dentro e fora de sala de aula, é ter a consciência da importância na forma de como agenciamos essa subjetividade oriunda dos relatos de experiência e histórias de vida”* (p.82, grifo nosso).

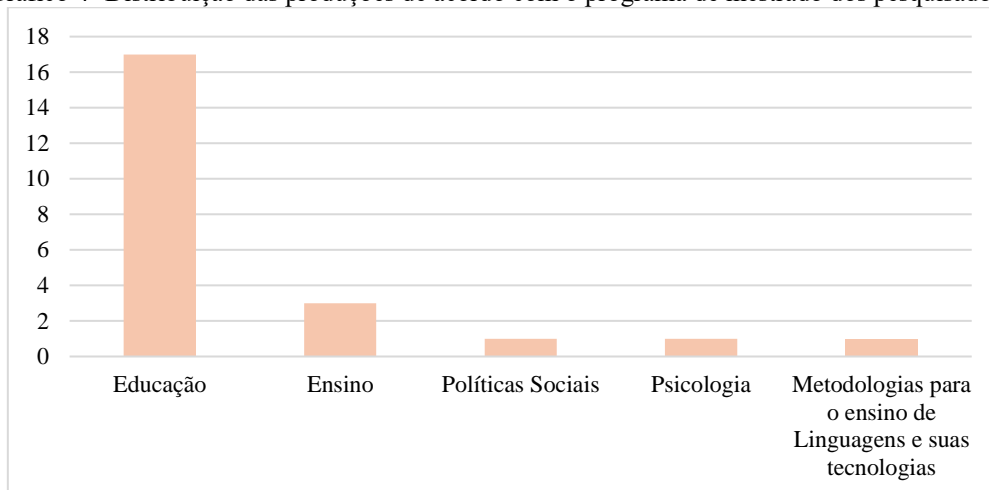
Oliveira, D. (2022), Pedagoga e Mestra em Educação pela UFRR, investiga as condições de formação de Professores com deficiência nos cursos de licenciatura da

Universidade Federal de Roraima, em Boa Vista, RR. A partir de uma abordagem qualitativa e em perspectiva histórico-cultural, realiza entrevistas individuais e coletivas com quatro acadêmicos em formação: um da área de Música, um da área de Letras-francês e dois da área de Artes Visuais. Com base na concepção de linguagem em Bakhtin, a pesquisadora transcreve as entrevistas e realiza uma análise dialógica do discurso dos participantes. Dentre as sinalizações dialógicas, ressalta-se a importância das redes de apoio, tecnologias assistivas e práticas pedagógicas como instrumentos fundantes para a permanência desses professores em formação na universidade. Atesta-se, ainda, a atuação de dois participantes como professores na rede estadual de Boa Vista. Como reflexão, a autora problematiza o contexto desses professores com deficiência não apenas como graduandos de cursos de licenciatura, mas como profissionais da educação, isso, em perspectiva social da deficiência. Nas palavras da autora, *“para conceituar deficiência, tomamos como referência o modelo social [...] considerando não apenas os aspectos biológicos, mas também os sociais[...]. Como serão as relações do professor com a comunidade escolar? (p.76).*

Com relação à natureza das instituições, das 23 dissertações, a maioria está vinculada a programas de universidades públicas brasileiras (treze), destas, dez federais: UFRR, UFMS, UFRJ, UNIPAMPA, UFMG, UFPA, UFES (com duas produções), UFPR, UFAM; e três estaduais: UDESC, UENF e UERJ. As instituições privadas totalizam dez: UNOCHAPECÓ (com duas produções), UNIVATES, UNITAU, UNOPAR, UNIVILLE (com duas produções), UNIGRANRIO, UNIVALI e UMESP.

Quanto ao programa de mestrado dos pesquisadores que dissertaram acerca dos Professores com deficiência, trata-se, a maioria, de programas em Educação, como indicado abaixo.

Gráfico 4- Distribuição das produções de acordo com o programa de mestrado dos pesquisadores



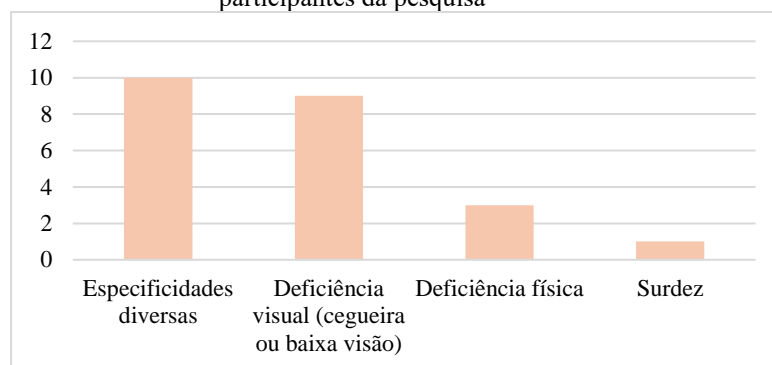
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Das 23 dissertações, 17 foram desenvolvidas em programas em Educação pelos pesquisadores Oliveira, D. (2022); Pereira, L. (2022); Perin (2022); Silva Oliveira (2021); Pereira, W. (2021); Sousa Júnior (2020); Roma (2020); Carvalho de Oliveira (2018); Lima (2017); Giabardo (2016); Thomaz (2016); Santos, C. (2013); Meneghelli Junior (2012); Brando (2011); Barbosa (2009); Klaumann (2009); Lemos (2008).

Do mestrado em Ensino, identificamos três produções, a de Santos, R. (2022), Mariano (2018) e Gonçalves (2013). Do mestrado em Políticas Públicas, tem-se a produção de Figueiredo (2019), em Psicologia, há uma produção, do pesquisador Ferreira (2022) e em Metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias, a de Lima (2017). Portanto, vêm dos programas de Educação a maioria das produções acerca dos Professores com deficiência.

Um outro indicador relevante, diz respeito à condição/especificidade dos Professores com deficiência participantes das produções que integram esta revisão, destacado a seguir.

Gráfico 5- Distribuição das produções de acordo com a condição dos professores com deficiência participantes da pesquisa



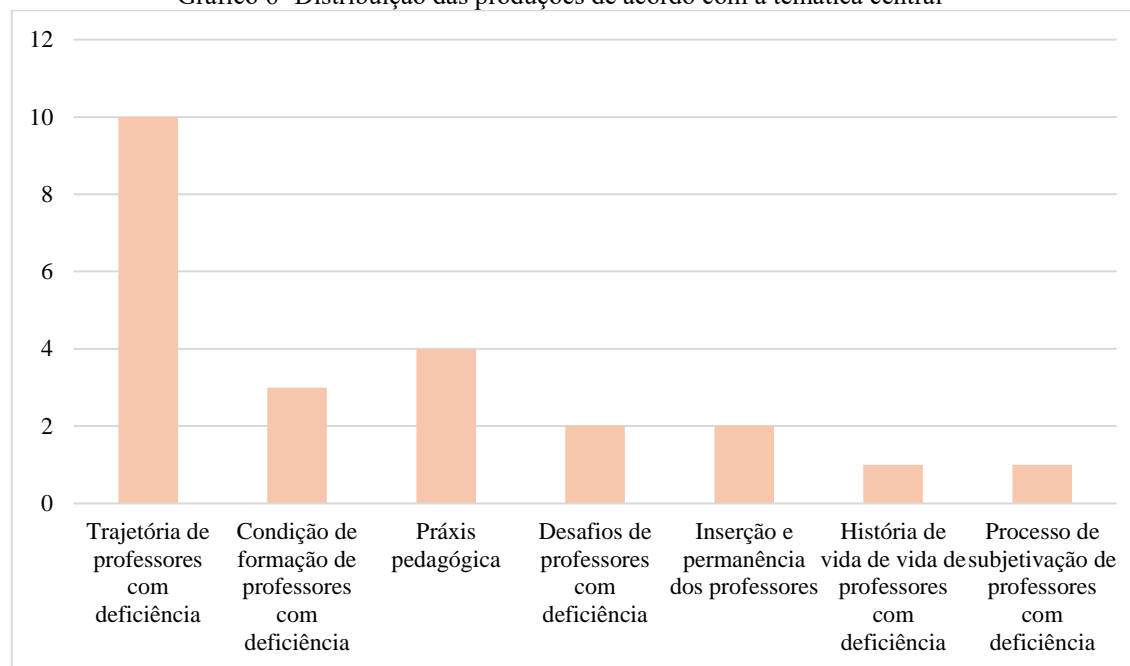
Fonte: elaborado pela autora (2024)

A maioria das produções tiveram como participantes de pesquisa Professores com variadas especificidades, incluindo os com transtorno do espectro autista. Enquadram-se nessa situação as pesquisas de Oliveira, D. (2022); Pereira, W. (2021); Figueiredo (2019); Mariano (2018); Lima (2017); Giabardo (2016); Thomas (2016); Santos, C. (2013); Brando (2011) e Klaumann (2009).

As nove pesquisas em que todos os participantes de pesquisa são Professores com deficiência visual são as dos pesquisadores Pereira, L. (2022); Santos, R. (2022); Perin (2022); Silva Oliveira, (2021); Araújo (2020); Roma (2020); Carvalho de Oliveira (2018); Gonçalves (2013); Lemos (2008). As produções cujos participantes são Professores com deficiência física são três, a de Sousa Júnior (2020), professor de matemática com deficiência que conta sua trajetória; Meneghelli Junior (2012); e Barbosa (2009). Ferreira (2022) foi o único pesquisador que teve como participantes de pesquisa professoras do ensino superior com surdez.

A respeito da temática central das dissertações, a trajetória dos Professores com deficiência é a que mais aparece nas produções, como indicado no gráfico seguinte.

Gráfico 6- Distribuição das produções de acordo com a temática central



Fonte: elaborado pela autora (2024)

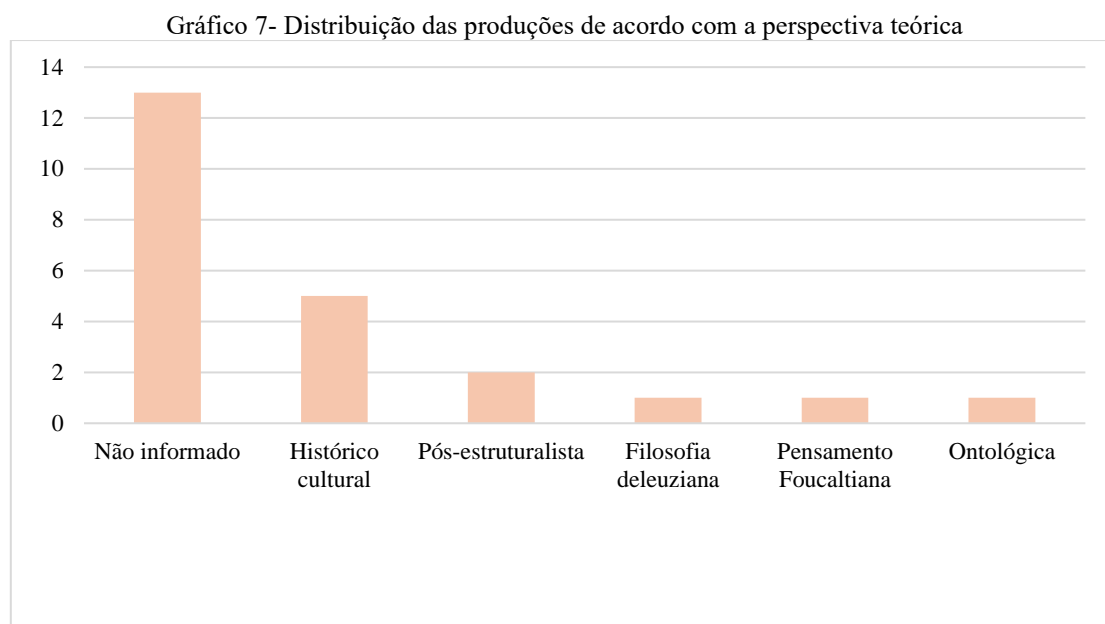
Assim, de um total de 23 dissertações, dez tratam da trajetória dos Professores com deficiência: Ferreira (2022); Perin (2022); Roma (2020); Sousa Júnior (2020); Figueiredo (2019); Mariano (2018); Lima (2017); Santos, C. (2013); Barbosa (2009); e Klaumann (2009).

Com a temática condição de formação de professores com deficiência há três pesquisas, produzidas por Oliveira, D. (2022); Pereira, L. (2022); e, Pereira, W. (2021). Quatro pesquisadores tratam da práxis pedagógica como temática principal: Santos, R. (2022), Gonçalves (2013), Brando (2011) e Lemos (2008). Thomaz (2016) e Silva Oliveira (2021) focam nos desafios dos professores com deficiência (dois); e dois tratam da inserção e permanência dos professores com deficiência, a saber, Carvalho de Oliveira (2018) e Giobardo (2016). A história de vida dos professores com deficiência como tema central é tratada por Araújo (2020), e o processo de subjetivação dos professores com deficiência por Meneghelli Junior (2012).

Ainda sobre os temas centrais da pesquisa, evidencia-se um silenciamento no que tange às relações dos Professores com deficiência com os demais que compõem o ambiente escolar, dado que evidencia a emergência de estudos que aprofundem essa questão tão recorrente na realidade contemporânea.

Referente ao nosso último indicador, que traz as perspectivas teóricas utilizadas pelos pesquisadores, algo interessante foi registrado: a maioria das dissertações

analisadas não notificam qual a perspectiva teórica utilizada (treze), fato constatado inclusive, em produções vinculadas às universidades públicas.



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Predominantemente, os pesquisadores não informam qual lente teórica utilizaram em suas pesquisas (treze), a saber: Perin, L. (2022); Santos, R. (2022); Pereira, W. (2021); Roma (2020); Figueiredo (2019); Mariano (2018); Carvalho de Oliveira (2018); Thomaz (2016); Gonçalves (2013); Brando (2011); Barbosa (2009); Klaumann (2009); Lemos (2008). Dado que dialoga com estudos realizados por pesquisadores do norte sobre produções advindas de programas de pós-graduação em educação da região. Esses estudos apontam um fator comum em produções científicas: produções desenvolvidas “sem qualquer descrição da fundamentação que as ampara” (Garcia; Magalhães; Weigel, 2021, p.88).

Foram dez, as produções desenvolvidas a partir de uma fundamentação teórico metodológica. Cinco fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, pelos pesquisadores Oliveira, D. (2022); Ferreira (2022); Giabardo (2016); Lima (2017); e Santos, C. (2013). Duas, fundamentadas na perspectiva pós-estruturalista, pelos pesquisadores Perin (2022) e Silva Oliveira (2021). Uma desenvolvida em perspectiva deleuziana, por Sousa Júnior (2020), uma com base no pensamento foucaultiano, por Meneghelli Junior (2012) e uma na perspectiva ontológica, por Araújo (2020).

Ao fim da revisão de literatura, os indicadores bibliométricos trazem apontamentos que vão para além dos números, sendo o primeiro a contribuição das mulheres para o campo da Educação Especial. Mulheres cujas pesquisas contribuem para o debate público acerca da comunidade com deficiência. Por certo, diante dos altos índices de violência⁵ contra a mulher, discriminação e desigualdade de gênero, as 18 pesquisadoras que integram essa revisão, assim como os Professores com deficiência, são símbolos de luta e resistência. Também, vale ressaltar a importância dos programas de mestrado em Educação das universidades públicas no processo de investigação científica, cujo objeto de pesquisa está articulado à nossa temática.

Reitera-se o protagonismo dos pesquisadores da região Norte. Sousa Júnior (2020), professor com deficiência representante do estado do Pará (UFPA), Lemos (2008), professora com deficiência que, além de representar o estado do Amazonas, aparece como pioneira na problematização acerca dos Professores com deficiência (UFAM) e, Oliveira, D., representante do estado de Roraima, cujos estudos sinalizam questões emergentes no contexto boa-vistense (UFRR).

Paralelamente, algumas lacunas foram identificadas durante a análise, como o fato do conceito de capacitismo⁶ não ser tratado na maioria das produções, especificamente, nos trabalhos mais recentes, considerando que o conceito de capacitismo passou a ser difundido no Brasil há cerca de 10 anos. Sinalização relevante, já que, no debate contemporâneo é inviável desassociar a comunidade com deficiência da luta anticapacista, luta esta que parte da conceituação de capacitismo e como este opera nas relações, logo, tratar de Professores com deficiência sem apresentar o capacitismo e suas dimensões é, atualmente, algo impensável para o movimento político das PcD. Do mesmo modo, ocorre com o fator interseccionalidade⁷, fundante para as discussões relacionadas às minorias, no nosso caso, as PcD, entretanto, não sinalizado em nenhuma das produções analisadas, o que em nossa percepção é uma outra lacuna, tendo em vista que, toda política pública que desconsidera o fator interseccionalidade não tem eficácia porque não

⁵ Os índices de violência contra a mulher disponibilizados pela Agência Brasil podem ser acessados em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-03/cada-24-horas-ao-menos-oito-mulheres-s%C3%A3o-vitimas-de-violencia>.

⁶ Conceito tratado na primeira seção desta dissertação, página 39.

⁷ evidenciada em nossa primeira seção, da página 38 a 43.

contempla as reais necessidades postas na sociedade, resumindo, pouco ou nada reduz a disparidade social vivenciada pelos grupos minoritários.

Com relação à fundamentação teórico-metodológica, a predominância de produções que não indicam qual a perspectiva teórica utilizada no percurso investigativo (treze) é um alerta, no sentido de possíveis equívocos epistemológicos, como adendo, os pesquisadores do Norte integram às estatísticas dos que evidenciam suas perspectivas teóricas, dando às pesquisas sólida fundamentação. Outrossim, com relação ao indicador bibliométrico de distribuição das produções de acordo com a temática central, atestamos que, embora a trajetória de Professores com deficiência seja o foco central da maioria das dissertações(dez), em diversos momentos, as temáticas centrais que aparecem no indicador se entrelaçam numa mesma produção, isto é, na mesma produção que trata de trajetórias há também, em maior ou menor grau, história de vida, os desafios e a condição de formação dos Professores com deficiência que participam das pesquisas.

Terminada a análise, a impressão que se tem é de haver nas dissertações um teor exacerbado de apontamentos referentes às barreiras arquitetônicas enfrentadas pelos Professores com deficiência, sufocando a reafirmação de deficiência como uma experiência social multidimensional. Logicamente, reconhecemos que uma inadequada estrutura arquitetônica compromete a autonomia do Professor com deficiência, mais ainda, sem estrutura, a depender da condição experienciada por esse professor, não é possível o exercício profissional, logo, é de suma importância tratar dessa questão, contanto que se fortalece que o aspecto “deficiência” é uma característica dentre outras tantas a constituir o indivíduo que a experiencia, este, repleto de potencialidades e não resumido a um impedimento, portanto, em consonância com o paradigma social, em termos de prioridade, o fator “Pessoa” antecede ao fator “com deficiência”, então, reafirmar a Pessoa, em sua completude, evidenciando suas potencialidades é uma força motriz no combate à visão assistencialista impregnada nas relações.

2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA

Identificamos ainda haver, por parte do senso comum, e por profissionais da área da educação, um equívoco conceitual em relação a Inclusão, Educação Especial e a noção de deficiência.

Entendendo a necessidade em, preliminarmente, esclarecer aos leitores a diferença e interlocução entre os conceitos basilares concernentes ao tema proposto, apresentaremos nesta primeira seção a ideia de Inclusão, Educação Especial e deficiência.

A seção está dividida em **duas subseções: na primeira**, conceituamos Inclusão, Educação Especial enquanto modalidade e Educação Especial enquanto campo do conhecimento. A partir do paradigma do chamado modelo social, e considerando o fator interseccionalidade, apresentamos também o conceito de deficiência. Aqui, denunciemos o capacitismo como forma de opressão, instigando o leitor a uma tomada de consciência a respeito da luta anticapacitista, além dos principais aspectos acerca do debate contemporâneo relacionado às PcD. **Na segunda**, tratamos do amparo legal para a atuação profissional das Pessoas com deficiência, partindo dos movimentos e políticas afirmativas que contribuíram para a ampliação das PcD no ensino superior e consequentemente, no mercado de trabalho. Aqui, fortalecemos a ideia de que o respaldo legal para a atuação profissional da comunidade com deficiência só reafirma as potencialidades desta, em especial, daqueles de quem tratamos nesta dissertação: os Professores com deficiência.

2.1 CONCEITUANDO INCLUSÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E DEFICIÊNCIA

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 2003, p. 61).

Embora interligadas, Inclusão e Educação Especial não são sinônimos. Por isso, vincular a ideia de Inclusão restritamente às Pessoas com deficiência (PcD), ou ao público da Educação Especial em geral é um equívoco que, como esclarece Piccolo (2023), está ligado ao fato de as PcD terem sido as últimas a serem aceitas nos sistemas de ensino

regular, por isso, a “errônea impressão” (Piccolo, 2023, p.2) de que inclusão estaria voltada apenas às PcD.

Como afirma Januzzi (2006), em 1878 havia no Brasil cerca de 9 milhões de habitantes. Em 1890, 85% dessa população era analfabeta, entre pessoas de todas as idades, resultado do “descaso do poder público” (Mendes, 2010, p.94), não só às PcD, mas à educação popular do modo geral desde o período da colonização. A questão é: a maior parte da população brasileira foi escolarizada tardiamente, visto que a noção de que todos, sem nenhum tipo de restrição, deveriam estar na escola, até então não era algo consolidado. Quanto às PcD estarem no ensino regular, o processo foi ainda mais longo, pois, acreditava-se ser a escola especial o lugar ideal para este público, perspectiva que paulatinamente foi declinando. Hoje, como conquista histórica e como determinado nas políticas nacionais, as instituições de ensino regular devem receber TODAS as pessoas, sem distinção. Essa seria a primícia de uma perspectiva inclusiva.

Surgem, então, as problemáticas da noção reduzida contida nos discursos sobre a importância da Inclusão para a vida em sociedade, sugerindo, inclusive por parte de profissionais da educação, que seriam as pessoas diagnosticadas com autismo, surdez, as que utilizam cadeira de rodas para locomoção, as com transtornos e PcD em geral, as únicas a serem “alvos” da inclusão, o que não procede.

O primeiro ponto é desmistificar tal equívoco, fortalecendo o entendimento de Inclusão como um movimento direcionado a todas as pessoas, independentemente de questões étnicas, de gênero ou especificidades individuais que elas venham ter (Piccolo, 2023). Sendo assim, pessoas pretas, brancas, pardas, indígenas, mulheres, homens, brasileiros, venezuelanos, migrantes, favelados, surdas, ouvintes, autistas, não autistas, Pessoas com e sem deficiência e tantas outras. TODOS, sem acepção, são sujeitos de direito, portanto, trata-se, a ideia de Inclusão, de algo bastante amplo.

A Educação Especial, por sua vez, é direcionada a um grupo específico de pessoas. As com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁸ e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Definido seu público, há de se vincular a expressão Educação Especial a duas definições, correlacionadas, porém distintas: a

⁸ Segue em trâmite o projeto de lei 226/22, que propõe substituir, na LDB, a expressão " transtornos globais do desenvolvimento (TGD)" por " transtorno do espectro autista (TEA)", substituição esta já realizada pela Organização Mundial da Saúde desde 2022.

Educação Especial enquanto modalidade de ensino e a Educação Especial enquanto campo do conhecimento (Pletsch, 2020; Pereira e Pletsch, 2021).

Enquanto modalidade de ensino, as discussões acerca do público da Educação Especial concentram-se no âmbito educacional, tendo como um dos principais documentos norteadores a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)⁹ de 2008, cuja proposta seria a promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos sistemas regulares de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; assegurando um atendimento educacional especializado (AEE), recursos e serviços necessários para o processo de desenvolvimento desse público (Brasil, 2008), porém, e conforme a PNEEPEI, o público da Educação Especial não está limitado a uma mera categorização.

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008, p.15).

A proposta em promover um ambiente heterogêneo nos reporta aos apontamentos feitos por Garcia (2013) quando analisa a PNEEPEI. Primeiro, a PNEEPEI é uma política pública, a nível federal, direcionada a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Segundo, a perspectiva inclusiva, a qual se apoia esta política, é processual e desconsidera qualquer atendimento educacional segregado, logo, TODOS os alunos, inclusive os da Educação Especial devem estar juntos na classe comum. Terceiro, e não menos importante, o objetivo do AEE não seria substituir o ensino regular, mas complementá-lo (aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento) ou suplementá-lo (aos alunos com altas habilidades/superdotação) devendo, portanto, ocorrer em período

⁹ Tal política fortalece o que já estava preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei nº 9.394/1996, legislação Federal que regulamenta o sistema educacional brasileiro e trata em seu capítulo V a respeito da Educação Especial enquanto modalidade, isso, com base na Constituição Federal de 1988, carta magna que estabeleceu a Educação como direito de todas as pessoas, sem restrição, devendo as instituições públicas ofertarem ensino gratuito, de qualidade, garantindo igualdade no acesso e condições para a permanência dessas pessoas.

contraturno (Garcia, 2013). Desse modo, seria o AEE uma possibilidade dentro de um processo amplíssimo, bem expresso na reflexão feita por Baptista.

No que se refere ao conceito AEE, [...] defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser “corrigido”, mas que seja uma **ação plural** em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. É possível que tenhamos que problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial. **Seria empobrecedor conceber que um conjunto amplo de possibilidades de intervenção ficasse reduzido à defesa de atendimento em um único modelo de sala de recursos. A ideia restritiva de AEE** não está necessariamente na cabeça do gestor que institui a sala de recursos em uma escola. Ela **pode estar dentro de nós**, indicando a dimensão corretiva da intervenção e empobrecendo as potencialidades de um espaço, que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dela necessita (Baptista, 2013, p. 57, grifo nosso).

Concordamos com o autor supracitado, pois na dinâmica da perspectiva inclusiva, os mecanismos de suporte ao público da Educação Especial estão relacionados a uma mobilização coletiva, processual e constante de todos os inseridos no contexto da educação. Gestores, docentes, discentes, demais funcionários, familiares. TODOS empenhados em desassimilar a condição do indivíduo da Educação Especial à ideia de problema descomunal através de relações humanizadas cultivadas pelo respeito às diferenças.

Para além do ambiente escolar, a Educação Especial é também compreendida como campo do conhecimento, isto é, área de produção científica necessariamente interdisciplinar que dialoga com outras áreas como a filosofia, psicologia, medicina e sociologia, a fim de compreender, por meio da pesquisa, o percurso histórico e os processos sociais de seu público, baseando-se não apenas na deficiência do indivíduo, mas considerando todos os aspectos que o constituem como ser social. (Pletsch, 2020; Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012; Picollo, 2023). E Pletsch ainda acrescenta,

Igualmente, entendo que a Educação Especial deve ser entendida numa perspectiva histórica, sem desconsiderar os fundamentos filosóficos, métodos e procedimentos de apoio desenvolvidos com base em diferentes campos do saber, que vão desde a medicina, passando pela psicologia, a sociologia até chegar na pedagogia (Pletsch, 2020, p.65).

A correlação entre as duas definições de Educação Especial está na tendência que se avança, por intermédio de pesquisadores, em concatenar a Educação Especial aos direitos humanos e à perspectiva inclusiva, pois para Pletsch (2020), as transformações epistemológicas que têm ocorrido “sugerem uma agenda de pesquisas em que o fenômeno da deficiência não seja mais analisado de forma isolada do conjunto das relações sociais, mas compreendido a partir de conceitos como de classe, gênero e raça, por exemplo”, (Pletsch, 2020, p.57), em outras palavras, é imprescindível que consideremos o fator interseccionalidade.

Assim sendo, diante do exposto até aqui, enfatizamos que esta pesquisa de mestrado foi conduzida sob a ótica da Educação Especial enquanto campo do conhecimento numa perspectiva inclusiva e correlacionada aos direitos humanos, partindo do princípio de que “sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação”, TODAS as pessoas “nascem livres e iguais, em dignidade e direitos”, dentre estes, o de “tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de usufruir das artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”(ONU, 1948, art.1, 2 e 27).

Sobre o conceito de deficiência, este é, de maneira nada sutil, ainda vinculado à tragédia, doença, assistencialismo. Como se quem experiencia a deficiência necessitasse de conserto, pois seria, do ponto de vista ancorado no modelo chamado biomédico, uma pessoa defeituosa, incapaz. O foco, então, estaria na busca por corrigir ou ao menos minimizar a lesão e os impedimentos no corpo. Não caminhamos nessa perspectiva. Alicerçadas no modelo social da deficiência, consideramos não ser a lesão e impedimentos no corpo os únicos pontos a serem levados em consideração. Defendemos ser a deficiência um fenômeno não restrito aos cuidados biomédicos, mas extensivo ao campo das humanidades, às questões sociais e políticas (Diniz, 2007; Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012). Além disso, a partir da compreensão de deficiência como uma manifestação da diversidade humana, passa-se a entender que os reais impedimentos não estão na especificidade física, intelectual ou sensorial vivenciada por uma pessoa, mas nas barreiras sociais impostas a ela, barreiras estas que provocam desigualdade, logo, “a opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas.” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p.67).

Posto isso, a deficiência “não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição a participação plena provocada pelas barreiras sociais” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p.66). Não é um “atributo do indivíduo e sim um resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive” (Carvalho, 2012, p.26), até porque, como bem afirma Barnes¹⁰ (2013, *apud* Diniz, 2013), sociólogo com deficiência e um dos fundadores do modelo social da deficiência, diversas deficiências surgem da vulnerabilidade social, econômica e ambiental vivenciada pelas pessoas, logo, situações precárias como falta de saneamento básico, falta de condição digna de moradia, alimentação inadequada, falta de segurança pública corroboram para a produção da deficiência, e Barnes (2009) ainda acrescenta fatores como contaminação ambiental e os acidentes de trânsito. Por isso, transferir toda a responsabilidade a quem experiencia a deficiência, aos familiares e à medicina é insustentável, tendo em vista que “as relações de desigualdade que estruturam a vida social também estruturam a experiência social da deficiência” (Pereira e Pletch, 2021, p.12) e “ambientes inacessíveis criam deficiência ao criarem barreiras à participação e inclusão” (OMS-BM, 2012, p.4). Portanto, trata-se a deficiência de uma questão pública, de direitos humanos (econômicos, sociais, culturais e ambientais), de cidadania, de justiça social, de luta contra o capacitismo.

Acerca do capacitismo¹¹, as discussões sobre o assunto nascem de um movimento político de teóricos com deficiência estudiosos do campo da deficiência (Campbell, 2001; Wolbring, 2006). Sendo também debatida por teóricos brasileiros (Mello, 2016; Gesser, 2020), parte da problematização da chamada norma corporal, do ideal de sujeito. Branco, do norte global, sem lesões, sem impedimentos, dentre outros aspectos englobados no que seria o ideal de persona. Os não enquadrados nesse ideal tendem a patologização, medicalização, correção e segregação. No caso da deficiência, esta é “moldada como um estado diminuído de ser humano” (Campbell, 2001, p.44), e os que a possuem são tratados como “incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir”

¹⁰ Considerando o movimento político das PcD, vale dizer que os estudiosos do campo da deficiência Barnes, Campbell, Wolbring, Mello e Charlton, que integram nosso referencial teórico, são PcD.

¹¹ Conceito tratado na disciplina “Educação e Processos Inclusivos: sujeitos e contextos”, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFRR, pela professora Dra. Maria Edith Romano Siems no 2º semestre de 2022, com base na obra “Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social”, organizada por Marivete Gesser, Leticia Bock e Paula Lopes (2020), disponível para download em https://www.mppma.mp.br/arquivos/CAOPID/publicacoes/14609_livro-estudos-sobre-deficiencia-2020.pdf

(Mello, 2016, p.3272). Assim como o racismo sobrevém ao negro, o machismo à mulher e o xenofobismo aos estrangeiros, o capacitismo, como tantas outras formas de opressão, sobrevém às Pessoas com deficiência. Seria este, a reverberação da noção deturpada de deficiência manifesta em falas e práticas discriminatórias contra as PcD.

Faz-se necessário pontuar. Ainda que duas ou mais pessoas experienciem a mesma deficiência, suas experiências serão distintas, já que, além da percepção de cada uma delas em relação a própria especificidade, o fato de ser a deficiência um marcador social, ao intersectar com outros marcadores como gênero, geração, situação econômica, idade e etnia, outros aspectos além do capacitismo estarão envolvidos na experiência do indivíduo (Pereira; Pletch, 2021). Nesse sentido, a experiência de um negro com deficiência, por exemplo, não é igual a de um branco com deficiência, assim como a experiência de um homem com deficiência é distinta da de uma mulher com deficiência, e a experiência de uma Pessoa com deficiência que vive na comunidade rural será distinta da de quem vive na capital urbana porque, muito embora ambas venham a ter a mesma especificidade/ condição, seus contextos e marcadores sociais são distintos.

Por esta razão, tem havido debates acerca do capacitismo negro e capacitismo feminino, decorrente de, assim como as Pcd, os negros e as mulheres serem grupos “historicamente marginalizados, discriminados negativamente e excluídos” (Frohlich; Lopes, 2018, p.997) frente a um sistema patriarcal, estigmatizante e discriminatório construído desde 1500, nessa lógica, quando o capacitismo intersecta com o racismo, luta feminista e com o perfil de sujeito diferente da norma corporal, ampliam-se “os processos de exclusão social” (Gesser; Block; Mello, 2020, p.18).

Como bem afirma Piccolo (2023), num sistema assimétrico em distribuição de renda, cujas relações de poder favorecem determinados tipos normativos em detrimento de outros, devemos desafiar ativamente as estruturas dominantes, pois o campo da neutralidade fortalecerá ainda mais o ideal homogêneo, assim, para que nos espaços e nas relações humanas “as formas e funções dos corpos não entrem em conflito com as formas do mundo” (Piccolo, 2023, p.15), não basta não sermos capacitistas. É preciso que sejamos anticapacitistas e anti a qualquer forma de discriminação e segregação.

Em vista disso, o debate contemporâneo acerca das Pessoas com deficiência vai para além da garantia dos direitos, busca-se por representatividade, ou seja, por Pessoas com deficiência em lugares expressivos representando as demais, fortalecendo a

compreensão de serem as PcD sujeitos de ação ao invés de objeto de ação. Nessa dinâmica, a luta é pela ampliação de legisladores com deficiência, Professores com deficiência, profissionais com deficiência atuantes nas diversas áreas e esferas e por ativistas com deficiência cooperadores no processo de efetivação de políticas públicas participativas que atendam aos reais anseios dessa comunidade, isto é, contempladoras da interseccionalidade dessas Pessoas, portanto, a partir do imperativo da inclusão, coadunamos com o aumento de ações COM as PcD, em detrimento de ações PARA este público. Em pesquisas COM as PcD, em detrimento de pesquisas SOBRE este público. Ao invés do cunho paternalista cujo foco está nos impedimentos, coadunamos com o “investimento nas possibilidades” (Amaral, 1998, p. 16) da comunidade com deficiência. Contrárias a subestimação, referimo-nos à democracia participativa, geradora do sentir-se pertencente, sentir-se parte de algo. Como bem afirma Charlton (2010), “Nada sobre nós sem nós”.

2.2 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O AMPARO LEGAL PARA A ATUAÇÃO PROFSSIONAL

O movimento político das PcD está relacionado à mobilização coletiva desse grupo social como sujeitos políticos ativos frente a um sistema de estigmas e discriminação. Refere-se às reivindicações articuladas, principalmente, pela comunidade com deficiência e familiares, em prol da garantia de direitos e efetivação de políticas públicas contempladoras dos reais anseios dessa população. Nesse percurso, tem-se como um importante marco, resultante desses embates e manifestações, a Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência, ocorrida em 2006, movimento internacional no qual se estabeleceu o tratado de direitos humanos das PcD, documento estruturado integralmente em perspectiva social. Assim, ao ser ratificada por diversos países, incluindo o nosso, a Convenção representou um movimento de ruptura com o modelo biomédico e de legitimação do modelo social da deficiência nos campos dos direitos humanos e saúde pública (Diniz; Barbosa; Santos, 2009; Maior, 2017; Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012).

Em 2007, a Convenção ingressou no ordenamento jurídico brasileiro, por meio do decreto legislativo nº 6.949 (Brasil, 2007). Em outros termos, assumia-se o compromisso de “revisão imediata do conjunto de leis e ações do Estado referentes à população com

deficiência” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009), logo, as discussões e políticas públicas destinadas às PcD deveriam ser elaboradas em perspectiva social, o que de fato ocorreu, a exemplo, tem-se a PNEEPEI (2008) e o Estatuto da Pessoa com deficiência (2015), documentos subsequentes à Convenção, ambos elaborados com base no modelo social de deficiência.

Referente ao principal documento legal representativo da comunidade com deficiência no Brasil, importante que tratemos do Estatuto da Pessoa com deficiência, também denominado Lei Brasileira de Inclusão (LBI), pois se anteriormente os direitos da população com deficiência estavam fragmentados em várias leis, a partir da LBI foram reestruturados em documento único, além do mais, a LBI não trata apenas dos direitos das PcD em âmbito educacional, mas em todas as esferas da sociedade, estabelecendo os deveres dos entes públicos e privados frente a essa população (Brasil, 2015).

Como na PNEEPEI (2008), consta na redação da LBI (2015) a mesma definição de Pessoa com deficiência proposta na Convenção de 2006, definição esta ancorada no modelo social da deficiência e na defesa dos direitos humanos. Dessa forma,

as 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 (Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência, 2006, p.16).

A partir desta definição, entende-se que o processo que define e enquadra o indivíduo na condição de Pessoa com deficiência não deveria estar restrito a um laudo médico e a especificidades visíveis, pois não se trata de um rol taxativo, mas de um processo que considera os seguintes elementos: “impedimentos nas funções e estruturas do corpo; fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; limitação no desempenho de atividades e restrição de participação” (Brasil, 2015, art. II, inc. II), à vista disso, e como preconizado pela LBI (2015), a análise deveria ser biopsicossocial, isto é, uma avaliação ampla e contextualizada com uma equipe multifuncional em que cada integrante, cada um em seu âmbito de atuação, avalia os elementos envolvidos ao indivíduo a fim de enquadrá-lo ou não na condição de Pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

Apesar de o ideal, em se tratando de ser colocada em prática, a análise biopsicossocial é ainda um desafio, conseqüentemente, as Pessoas com deficiência não aparente são as mais afetadas. De qualquer modo, gostaríamos de frisar: nem toda

especificidade/condição é aparente ou rapidamente perceptível porque não se trata, a deficiência, apenas de características visíveis. Engloba-se, além dos aspectos biológicos concernentes ao corpo, aspectos psicológicos (mente e emoções) e sociais (ambiente e barreiras).

Cabe aqui uma questão central de nossa pesquisa. Como vimos, a PNEEPEI (2008) traz como público da Educação Especial três grupos de Pessoas: as PcD, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessa dinâmica, Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como transtorno global do desenvolvimento, pois, educacionalmente, Pessoas com TEA e PcD não são sinônimos, contudo, tratando-se de mercado de trabalho, concursos públicos e vagas afirmativas direcionadas às PcD, Pessoas com TEA são consideradas PcD. Desta forma, e conforme a lei 12.764/12, regulamentada pelo Decreto nº 8.368/14, “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.” (Brasil, 2012, art. II). Tal equiparação passa a enquadrar as Pessoas com TEA no mesmo rol de direitos já conquistados pelas PcD, portanto, no concurso para Professor efetivo de Educação Básica da rede estadual ocorrido em 2021 em Boa Vista, RR, Professores com TEA puderam concorrer às vagas destinadas às PcD.

Isto posto, diante do desconhecimento de muitos em relação à legislação e diante dos processos extremamente burocráticos relacionados a conceder ao cidadão o que legalmente lhe é de direito, a LBI ampliou as possibilidades de minimização das disparidades e abnegação das garantias, por isso, devemos acessar, consultar e divulgar a LBI para a população com e sem deficiência, em especial, àqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Com relação ao termo “Pessoas com deficiência”, que enfatiza a Pessoa em sua completude, este também foi adotado a partir da Convenção, no entanto, pelo fato da não atualização de documentos legais anteriores a 2006, é ainda bastante comum a utilização, inadequada, de expressões como “deficiente”, “portadores de deficiência” e “pessoas com necessidades especiais”, termos estes que declinaram.

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

deficiente é uma Pessoa, sendo a deficiência apenas uma das muitas características que ela possui (Araújo, 2020, p.39).

Nesse sentido, as mudanças de nomenclaturas, ocorridas ao longo dos anos, não estão reduzidas ao politicamente correto, são na verdade sinalizações gráficas e discursivas de um movimento amplíssimo envolvendo lutas por direitos e ação colaborativa da ciência, ao passo que a grafia/vocábulo direcionada ao referente, aponta para a maneira com que enxergamos o referente, isto é, as Pessoas com deficiência. Estas, já ultrapassam o número de 18, 5 milhões de pessoas no Brasil, das quais 47% dessas pessoas tem 60 ou mais de idade, além disso, enquanto a taxa de analfabetismo para as pessoas sem deficiência é de 4,1%, a de Pessoas com deficiência é de 19,5% (IBGE, 2023) dados que, conforme o Ministério de planejamento, orçamento e gestão, seriam utilizados para o monitoramento de políticas públicas, pois, conforme a pasta, deve-se melhorar a aplicação do orçamento do governo para atender a comunidade com deficiência. Ainda assim, apesar do muito a conquistar, indicadores demonstram que nos últimos 11 anos tem crescido o número de matrículas de PcD no ensino superior. Abaixo, indicadores desse crescimento.

Tabela 1- Número de alunos público da Educação Especial matriculados em cursos de graduação nos últimos 11 anos

Tabela 7. Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2013-2023

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2013	29.034	0,4%
2014	33.377	0,4%
2015	37.927	0,5%
2016	35.891	0,4%
2017	38.272	0,5%
2018	43.633	0,5%
2019	48.520	0,6%
2020	55.829	0,6%
2021	63.404	0,7%
2022	79.262	0,8%
2023	92.756	0,9%

Fonte: Inep, 2024

Podemos observar que, de 2013 a 2015 o número de matrículas de pessoas público da Educação Especial cresceu gradualmente. Em 2016, houve uma queda de matrículas e em 2017, os números voltaram a crescer, o que nos faz pensar em alguns movimentos ocorridos no Brasil contribuidores para a retomada desse crescimento, sendo o programa de cotas afirmativas o primeiro deles.

Como forma de redução das desigualdades socioeconômicas, ao final de 2016, por meio da lei 13.409, as PcD que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública foram integradas ao sistema de cotas (Brasil, 2016), como adendo, em 13 de novembro de 2023, a lei de cotas passou por uma atualização, dentre as alterações, agora, junto aos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e Pessoas com deficiência egressos do ensino público, integram ao sistema de cotas a comunidade quilombola, tendo os cotistas prioridade no recebimento do auxílio estudantil (Brasil, 2023).

Em termos de prioridade e direito ao acesso, registramos aqui o dever das instituições públicas e privadas de ensino superior em disponibilizar ao candidato com deficiência, ainda no momento da inscrição, o formulário para solicitação de recursos de acessibilidade ou de tecnologia assistiva necessários para a realização do exame como tempo adicional, prova com fonte ampliada, intérprete em libras, dentre outros. Caso não atendida a solicitação, o candidato deverá registrar em ata (Brasil, 2015).

Outro fator contribuinte para o aumento de PcD nas instituições de nível superior foi o crescimento de instituições privadas e de modalidade de ensino a distância (EaD), segundo a estatística, 78% das matrículas de PcD estão na rede privada e, a cada dez acadêmicos com e sem deficiência dos cursos de licenciatura, oito optam pelo sistema EaD (INEP, 2023).

Por certo, o direito à Educação e ao trabalho, e aqui gostaríamos de focar no direito ao trabalho, está previsto em lei, no artigo 6º, da Constituição Federal de 1988, todavia, no que se refere a comunidade com deficiência no mercado de trabalho, a lei 8213/91, conhecida como Lei de Cotas, é a ação afirmativa mais simbólica efetivada no país.

Em seu artigo 93 dispõe:

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:
I - até 200 empregados.....2%;

II - de 201 a 500.....	3%;
III - de 501 a 1.000.....	4%;
IV - de 1.001 em diante.	5%.

§ 1º A dispensa de pessoa com deficiência ou de beneficiário reabilitado da Previdência Social ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias e a dispensa imotivada em contrato por prazo indeterminado somente poderão ocorrer após a contratação de outro trabalhador com deficiência ou beneficiário reabilitado da Previdência Social.

§ 2º Ao Ministério do Trabalho e Emprego incumbe estabelecer a sistemática de fiscalização, bem como gerar dados e estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por pessoas com deficiência e por beneficiários reabilitados da Previdência Social, fornecendo-os, quando solicitados, aos sindicatos, às entidades representativas dos empregados ou aos cidadãos interessados (Brasil, 1991, 2015).

Mediante à obrigatoriedade de todas as pessoas jurídicas de direito privado admitirem o percentual estipulado na lei de cotas, os empasses acerca do cumprimento desta estariam relacionados às seguintes questões: muitas empresas alegam já estar completo o quadro de funcionários e dizem não terem recursos financeiros para adicionarem um maior efetivo de trabalhadores, a não ser que haja demissão de um quantitativo de trabalhadores, alternativa inviável. Uma outra questão seria a falta de qualificação das PcD, pois, embora tenha havido avanços em relação a atuação profissional dessas Pessoas, muitas empresas justificam a não qualificação profissional das PcD para ocupação de vagas disponíveis. A maior problemática ocorre quando empresas admitem funcionários com deficiência, registra-os, efetuam devidamente o pagamento destes, porém o funcionário não executa nenhuma função (Begalli, 2012).

Como possíveis soluções, incentivos fiscais por parte do Estado e o comprometimento das empresas no investimento em programas de qualificação profissional às PcD são ações alternativas para o cumprimento da lei de cotas. Quanto a problemática mais complexa, em que se admite a Pessoa com deficiência sem dar a ela ofício algum, deve-se compreender a função social da lei, pois não se trata em apenas cumpri-la no sentido numérico e formal, mas da possibilidade de desenvolvermos, por meio do trabalho, habilidades, potenciais, talentos, de nos sentirmos úteis, de nos conectarmos com outras pessoas, de exercemos um papel social na comunidade em que vivemos, em suma, a lei de cotas parte do entendimento de trabalho para além da promoção de subsistência (Begalli, 2012; Costa, 2008; Mendonça, 2010).

Diante do que expomos até aqui, na relação PcD e mercado de trabalho, salientamos serem as Pessoas com deficiência aquelas com deficiência de ordem auditiva,

física, visual, mental e intelectual de longo prazo e com TEA. Estas têm o direito à habilitação profissional e ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, devendo o Estado, a sociedade e a família assegurar-lhes esse direito, garantindo um ambiente profissional acessível, inclusivo e com igualdade de oportunidades, sendo considerado crime sob pena de reclusão de um a três anos e multa a prática, indução ou incitação de discriminação em razão da deficiência do indivíduo (Brasil, 2003, 2004, 2012, 2015).

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, art. 37).

O documento supracitado fortalece duas primícias. Primeiro, a “adaptação razoável”, preconizada em lei, não compete apenas à Pessoa que experiencia determinada condição, mas principalmente ao ambiente de trabalho, devendo este propiciar condições de diluição das barreiras a fim de que o trabalhador com deficiência exerça sua função com autonomia, porquanto não se trata de falta de capacidade deste trabalhador, mas de ambientes inacessíveis que irão interferir no seu desempenho. Segundo, as políticas governamentais referendadas à comunidade aqui tratada não têm a ver com favor, tão pouco assistencialismo, são na verdade mecanismos de minimização das disparidades sociais dessa parcela populacional que durante um longo percurso histórico foi inviabilizada e teve seus direitos negados, população que ainda hoje resiste à cultura assistencialista enraizada em nossas relações.

Finalizamos esta segunda seção ressaltando que a deficiência há de ser desmistificada nos ajuntamentos onde se dialogue sobre a temática, evidenciando, em detrimento do capacitismo estrutural, o paradigma do modelo social, sendo assim, importa que construamos, conjuntamente, ambientes que possibilitem a compreensão e tomada de consciência daqueles que, pela desinformação e/ou falta de interesse em compreender sobre o assunto, inconscientemente ou não, praticam atos capacitistas, descaracterizando e subestimando o potencial das PcD quando ativas profissionalmente, Pessoas estas cooperadoras dos diversos setores e espaços sociais do nosso país, como o escolar. Portanto, finalizamos a seção com a seguinte afirmação: o respaldo legal para a atuação profissional da comunidade com deficiência só fortalece as potencialidades e

possibilidades da comunidade com deficiência, até porque, no caso dos Professores com deficiência tratados nesta dissertação, a inserção destes no mercado de trabalho não se deu apenas por intermédio das vagas afirmativas. Estamos tratando de profissionais qualificados, licenciados, cujas habilidades e competências adquiridas no processo de graduação e formação continuada os levaram à aprovação.

3 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

Em diálogo com amigos de longa data, residentes de outras regiões do Brasil, do centro do país especificamente, conversávamos acerca da pesquisa de mestrado que vínhamos desenvolvendo. Por vezes, durante as interlocuções, tínhamos que referenciar Boa Vista como a capital de Roraima, dada a confusão feita pela maioria dos colegas entre Roraima (RR) e Rondônia (RO), bem como suas respectivas capitais. Uma minoria até pode assimilar Roraima à crise humanitária dos povos originários yanomamis¹², situação bastante difundida em 2023 pelas mídias de todo país. Ainda assim, foram notórios os equívocos.

Considerando as lógicas coloniais reproduzidas em nosso país, que insistem em invisibilizar grupos minoritários e algumas regiões brasileiras, propomos nesta seção evidenciar as peculiaridades da região Norte a partir da demarcação de nosso campo de estudo. Para tanto, dividimos a seção em **duas subseções: na primeira**, dar-se-ão as características do Estado de Roraima, as implicações decorrentes da localização geográfica da região e o sistema educacional local, a partir da contextualização de como se deu a estruturação da Educação Especial em nossa região. **Na segunda**, encontram-se as primeiras aproximações com os Professores com deficiência efetivos na rede estadual, a partir da conceituação de condição docente.

3.1 RORAIMA E SEU SISTEMA EDUCACIONAL

“É preciso falar sobre a invenção do Norte. Do quanto a gente não visibiliza certas regiões e do quanto a gente reproduz lógicas coloniais dentro do Brasil” (Djamila Ribeiro, 2020)

¹² Com uma população de aproximadamente 35.000 pessoas, os povos Yanomâmis vivem na divisa entre Roraima e Venezuela. Constituídos por pelo menos 4 subgrupos: yanomae, yanimami, sabina e ninam, o grupo indígena tem vivido nos últimos 5 anos o apogeu de uma crise humanitária, caracterizada pelos altos índices de mortalidade, desnutrição e epidemias, além de atos violentos cometidos pelos praticantes do garimpo ilegal. Diante de tal realidade, houve em 2023 uma intervenção federal em prol da população yanonami.

Localizado no extremo Norte do Brasil, o estado de Roraima (RR) possui cerca de 636 mil habitantes, e em termos proporcionais, é o Estado brasileiro com o maior número de povos originários.

Considerada uma das regiões mais quentes do país, Roraima é formada por 15 municípios¹³, sendo a cidade de Boa Vista sua capital, a única, dentre as capitais brasileiras, situada no hemisfério norte, onde vivem, segundo o IBGE (2022), em torno de 413 mil e 486 pessoas, o que equivale a 64,9% da população total do Estado.

Em virtude de o quesito localização geográfica ser de grande significância para compreensão das peculiaridades de Roraima, as quais refletem diretamente no cotidiano de quem vive na região, está posto a seguir o mapa político do Brasil com todos os estados que compõem o país, suas respectivas capitais e fronteiras internacionais. Roraima e a capital Boa Vista estão localizados na extremidade superior do mapa.

Figura 1- Mapa político do Brasil e fronteiras internacionais



Fonte: Mapsofworld, 2014

¹³ Amajari, Alto Alegre, Boa Vista, Bom Fim, Cantá, Caracarái, Caroebe, Iracema, Mucajaí, Normandia, Pacaraima, Rorainópolis, São João da Baliza, Uramutã e São Luís.

Como pudemos ver, dentre as capitais do Brasil, Boa Vista é a mais distante da capital federal (Brasília) e comercial (São Paulo), por isso, embora a capital roraimense detenha sólida infraestrutura, ruas pavimentadas, praças temáticas de acesso gratuito, espaços alternativos, excelente estrutura das escolas públicas de ensino infantil e por essa razão considerada a capital da 1ª infância, deslocar-se de Boa Vista às regiões mais centrais do Brasil, e vice versa, envolve difícil logística, além de altos custos no que se refere à passagem aérea.

Por meio da Br-174¹⁴, é bastante comum a utilização do transporte rodoviário para o deslocamento até Manaus, não obstante, durante o inverno amazônico, a depender do volume de chuvas, o tráfego de veículos na rodovia fica impossibilitado, e as frotas de ônibus fluxo Boa Vista- Manaus e Manaus- Boa Vista são suspensas. À vista disso, as dimensões ambientais amazônicas, marcadas pela sazonalidade podem vir a ser um impeditivo de deslocamento.

Imprescindível dizer: além de elevada à categoria de Estado somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, devido à sua localização, Roraima foi ocupada tardiamente, como resultado, ocorreu no Estado um atraso na estruturação dos sistemas de Educação, Saúde e Assistência social. Em função disso, o movimento migratório de profissionais das diversas áreas de atuação, vindos de outros estados a fim de suprir as necessidades da população local é um ponto bastante latente no processo de formação do Estado de Roraima (Siems, 2016).

No tocante à Educação Especial, Siems (2016) afirma que Roraima seguiu um fluxo contrário do restante do país, uma vez que, se os primeiros serviços dedicados às PcD nas demais regiões do Brasil advinham do setor de saúde, instituições filantrópicas e de assistência social (como APAEs e Instituto e Sociedades Pestalozzi), em Roraima os serviços oferecidos à comunidade com deficiência dimanavam das redes municipais e estaduais de ensino, ou seja, desde seu início, a Educação Especial roraimense estava atrelada à educação e não à assistência social ou de saúde, além disto, como declara a autora, até 2001 não havia nenhuma escola especializada na região. Nesse sentido, enquanto na maior parte do país adotava-se uma escolarização segregada, em Boa Vista

¹⁴ Conhecida como rodovia Manaus- Boa Vista, a BR- 174 estabeleceu o primeiro elo rodoviário entre Boa Vista e Manaus no ano de 1976, hoje, com 3.319,90 quilômetros de extensão, interliga o s estados de Mato Grosso, Rondônia, Amazonas, e Roraima à Venezuela (Laroque; Monteiro, 2018).

a perspectiva inclusiva já era uma prática, pois muitas crianças, com e sem deficiência, estudavam juntas, sob gestão dos setores responsáveis pela gestão da educação.

Quanto ao acesso ao ensino superior, até o final da década de 1980 tal possibilidade era inexistente no Estado de Roraima. Os que desejassem ingressar na graduação tinham de se deslocar para outros Estados do país, sendo Manaus (AM) e Belém (PA) as principais capitais de destino. A Universidade Federal de Roraima (UFRR), primeira instituição de ensino superior do Estado, consolidou-se em Boa Vista no ano de 1990, isto é, 70 anos após a UFRJ (1920) e 56 anos após a UFRGS (1934), universidade localizada no extremo sul do país. Em outras palavras, cursar uma graduação no Estado de Roraima até então não era uma opção, além de que, embora já houvesse a consolidação da instituição pública em Boa Vista, a ampliação de áreas disponibilizadas foi um processo gradativo (UFRR, 2023; UFRJ, 2024; UFRGS, 2024).

Atualmente, há no Estado três instituições públicas. A UFRR, precursora no processo de democratização do ensino superior no Estado, a Universidade Estadual de Roraima (UERR), fundada em 2005 por meio de lei estadual, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), que desde 2008 oportuniza à população roraimense acesso ao ensino técnico e superior (UERR, 2024; IFRR, 2024).

Ainda sobre a Universidade Federal de Roraima (UFRR), importa destacar os incentivos de pesquisa e extensão, através dos 15 programas de mestrado, e quatro de doutorado oferecidos pela instituição pública, dentre os quais, enfatizamos o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e o EDUCANORTE¹⁵. Através destes, tem-se desenvolvido pesquisas direcionadas às problemáticas locais de Roraima e região Norte como um todo, contribuindo com a expansão dos contextos que historicamente, foram invisibilizados e silenciados (UFRR, 2021, 2023).

Assim, o que ocorre na atualidade é um processo coletivo de fortalecimento científico local interceptado com os contextos globais, haja vista que as temáticas investigadas na região Norte estão voltadas aos processos inclusivos, às questões

¹⁵ Programa de Pós-graduação em Educação. O primeiro em rede a oferecer curso de doutorado aos pesquisadores que se debruçam na investigação das problemáticas correlacionadas à região Amazônica, dentro das seguintes linhas de pesquisa que estruturam o programa: 1) Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo; 2) Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação e 3) Saberes, Linguagem e Educação. O EDUCANORTE reúne pesquisadores de oito universidades federais e uma estadual da região Norte: UFPA, UFAM, UFOPA, UFT, UFAC, UNIFAP UNIR, UEA e UFRR, esta, integrada ao programa em 2023. Dentre os docentes permanentes que compõem o Programa está prof.^a Dra. Maria Edith Romano Siems, orientadora desta dissertação.

humanitárias, à interculturalidade, aos direitos humanos e às questões ambientais da Amazônia, quer dizer, temáticas articuladas às pautas internacionais, contudo, numa perspectiva que percorre o caminho de resgate¹⁶ à dignidade de pessoas e lugares que a perspectiva eurocêntrica inviabilizou, como os povos originários e a região Norte, viabilizando-os. Tem-se, então, caminhado para um processo de desconstrução dos padrões coloniais não tradutores da realidade e complexidade da nossa região, focando na realidade amazônica e transfronteiriça. (Côrrea; Hage, 2011; Oliveira; Caudau, 2010).

De fato, reafirmando a fala de Djamila Ribeiro numa interlocução com a obra do historiador Durval Muniz, “Precisamos falar da invenção do Norte!”, e ainda acrescentamos, precisamos viabilizar o Norte. Precisamos viabilizar Roraima, dando primazia aos pesquisadores locais, colaboradores no processo de divulgação da experiência roraimense e nortista.

Nessa conjuntura, quando demarcamos o contexto de nosso campo de estudo, emergem duas questões que peculiarizam o sistema educacional de Roraima, especificamente as escolas estaduais de Educação Básica de Boa Vista, lócus de atuação dos Professores com deficiência participantes da pesquisa: o alto quantitativo de alunos venezuelanos e o processo de militarização das escolas.

A incidência de estudantes venezuelanos nas escolas de Boa Vista tem ligação com a crise humanitária enfrentada pela Venezuela desde 2014 cuja crise política e econômica resultou num processo de migração forçada de venezuelanos para Roraima que, como visto no mapa político (figura 1), faz fronteira com a Venezuela. Em síntese, Boa Vista foi o destino de muitos desses imigrantes (Ângelo, 2021).

Conforme a Organização Internacional para as Migrações (OIM), em 2017, a escassez de alimento, atendimento médico e oportunidade de trabalho fez com que mais de 800 mil venezuelanos migrassem para o Brasil, sobretudo, pela fronteira Venezuela-

¹⁶ O estudo aprofundado sobre o caminho de resgate e viabilização do Norte foi introduzido na disciplina “Educação e Processos inclusivos: sujeitos e contextos”, ministrada pela Professora Dra. Maria Edith Romano Siems no 2º semestre de 2022, com base nos artigos “Pedagogia decolonial e Educação antirracista e intercultural no Brasil” e “Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais”; e na disciplina “Educação Brasileira”, ministrada pela Professora Dra. Monalisa Pavonne Oliveira, no 1º semestre de 2023, com base nas obras “Coleção História do tempo presente: volume II” elaborada por pesquisadores do Norte e lançada pela Editora UFRR e “Banzeiro ókòtò: Uma viagem à Amazônia centro do mundo”, de Eliane Brum; ambas disciplinas ministradas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRR.

Roraima, destes, cerca da metade ficou no Brasil, especialmente em Roraima (OIM, 2023), Estado onde vivem mais de 100 mil venezuelanos (Roraima, 2023), como reflexo, tornou-se bastante comum o alto quantitativo de alunos venezuelanos nas escolas de Boa Vista.

A militarização das escolas estaduais é uma outra situação emergente, pois das 77 escolas estaduais de Boa Vista, 20 são militarizadas (até maio de 2023), além do mais, há por parte da rede o entendimento de ser o sistema cívico-militar ideal mecanismo para diminuição dos índices de indisciplina e violência recorrente no ambiente escolar. Por isso, muitas dessas escolas, já militarizadas, estão em processo de ampliação do número de salas a fim de receberem mais discentes (Roraima, 2023).

Diante destas questões, à medida em que a escola passa a receber um número expressivo de crianças e adolescentes retirados do país de origem e imersos em uma cultura até então desconhecida, aumenta-se a demanda escolar frente ao xenofobismo e às diferenças idiomáticas e culturais, realidade que passa a caracterizar a estrutura educacional boa-vistense, logo, o combate ao preconceito sobre grupos e o desafio em lecionar a alunos falantes de outro idioma tem feito parte do cotidiano dos professores locais (Oliveira; Lacerda, 2022; Carvalho, 2022; Cogo; Generali, 2023), quanto a defesa em prol da extensão de escolas cívico-militares em Roraima, ao expressar ser a Escola da Ponte¹⁷ “a escola que eu sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” (Alves, 2012), Rubem Alves descreve um ambiente democrático, pautado na diversidade, características que, em nossa percepção, divergem à proposta cívico-militar, portanto, considerando estar o sistema cívico-militar mais focado na promoção da “disciplina” que no ensino-aprendizagem, resta-nos saber as consequências que o processo de militarização das escolas estaduais trará a longo prazo.

¹⁷ Escola pública localizada em Portugal cujo sistema de ensino se distingue do tradicional. Dirigida pelo Professor José Pacheco, a escola da ponte é marcada pelo desenvolvimento autônomo, coletivo e sem divisão de classes. Os alunos aprendem em grupo, uns com os outros e, em cada ciclo, dedicam-se ao estudo das áreas que eles mesmos decidem cursar. Sobre os processos avaliativos, estes são alternativos, ademais, são os alunos que decidem como desejam ser avaliados. Recomendamos ao leitor as obras “Escola da Ponte: uma escola pública em debate”, de José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco; e “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” do autor Rubem Alves.

3.2 A IDEIA DE CONDIÇÃO DOCENTE E O CONCURSO PÚBLICO REALIZADO PELOS PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA DE BOA VISTA

“Nada substitui um bom professor” (Nóvoa, 2006)

Gostaríamos de iniciar a subseção dizendo que, com relação ao nosso objeto de estudo, isto é, condição docente, esta tem direta ligação com os contextos e processualidades envoltos ao Professor enquanto docente, a partir da relação social entre docente e discente. Assim, em termos gerais, trata-se, a condição docente, de uma construção social do ofício docente, estabelecida, a partir da relação Professor com deficiência, alunos e demais atores da escola, perpassando os elementos vinculados ao ser docente, como profissão, condições de trabalho e remuneração (Araújo, 2007; Tenti fanfani 2005).

Dito isto, sabe-se que em 2021, a Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado de Roraima (SEED/RR) tornou público o concurso para seleção de candidatos ao cargo efetivo de professor de carreira da Educação Básica da rede estadual de Roraima (SEED, 2021).

Considerando que o processo seletivo anterior ao de 2021 ocorrera em 2007¹⁸, após o intervalo de 14 anos, quando aberto o novo concurso, houve grande repercussão do edital não só em Roraima, mas também nos estados circunvizinhos, haja vista que as 650 vagas ofertadas representavam a possibilidade de obtenção de um plano de carreira estável àqueles licenciados que até então não o tinham (SEED, 2021).

Com o vencimento básico de R\$ 3.782,94 e um regime de trabalho com carga horária de 30 horas semanais, puderam participar do concurso os licenciados nas áreas de Artes, Ciências Biológica, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática e Química ou Sociologia, com (SEED, 2021). Na área de Artes, englobam-se os licenciados em Música.

¹⁸ Tentamos analisar o edital do concurso de 2007, porém, ocorrera um arquivamento de boa parte do documento. Na tentativa de resgatá-lo integralmente, fomos até a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEED/RR) de Boa Vista, mas não obtivemos êxito. O que atestamos foi que no processo seletivo de 2007 houve percentual de vagas destinadas aos candidatos com deficiência, na ocasião, ainda referenciados como “pessoas com necessidades especiais” (PNE).

Tratou-se o referido processo seletivo de um concurso público a nível estadual, direcionado aos 15 municípios do estado de Roraima, com validade de dois anos, podendo ser prorrogado uma única vez por igual período.

Os licenciados em Educação do Campo, área oriunda de movimentos sociais do campo e ações afirmativas direcionadas àqueles que vivem em área rural, não puderam participar do concurso, no entanto, em 16 de janeiro de 2023, por meio da lei nº 1. 7771, os graduados no curso de Educação do Campo passaram a ser incluídos no Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (Roraima, 2023; UFRR, 2023), sendo assim, poderão participar de certames posteriores, conquista à classe de profissionais que muito cooperam com a comunidade rural do Estado e que, infelizmente, foram privados de participar do processo seletivo de 2021.

Um ponto importante a destacar. Embora estejamos tratando de um concurso a nível estadual, restringimos nossa investigação aos aprovados para o município de Boa Vista por dois motivos: a maior concentração populacional do Estado de Roraima está concentrada na capital (IBGE, 2022), ademais, estender a pesquisa aos aprovados de todo o Estado seria inviável, já que o mestrado tem duração de apenas dois anos, por estes motivos, enfatizamos ao leitor: nossa pesquisa compreendeu os Professores com deficiência aprovados na capital Boa Vista empossados na 1ª convocação, que se deu no início de 2022 (SEED, 2021).

Vale destacar as etapas demarcadoras do percurso dos candidatos com deficiência no referido concurso, a começar pelo ato da inscrição, momento em que os candidatos tiveram que se identificar como Pessoa com deficiência e, como solicitado, informar sua especificidade (tipo de deficiência) e o código da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID). Confirmada a inscrição, encaminharam, via correio eletrônico: o comprovante de inscrição, o laudo médico com o código do CID e, aos que necessitavam, o requerimento de atendimento especial.

Com relação ao CID, alicerçadas no campo da Educação Especial e na perspectiva do modelo social, não coadunamos com tal parâmetro de classificação. Primeiro, porque não se trata a deficiência de uma doença; segundo, porque como dito na primeira seção, conforme a LBI (2015) e OMS (2012), a análise deveria ser biopsicossocial, uma análise que se dá pela funcionalidade, não limitada aos aspectos biológicos, mas extensiva aos

aspectos psicológicos e sociais do indivíduo, contudo, na prática, a análise biopsicossocial é ainda um parâmetro de avaliação em construção no Brasil. Portanto, que fique esclarecido ao leitor o campo de disputas. De um lado, o campo da Educação Especial com a perspectiva do modelo social de deficiência, do outro, as avaliações realizadas por médicos do trabalho detidos nos parâmetros biológicos.

Concernente ao atendimento especial, e como sinalizado no edital, os candidatos com deficiência visual puderam solicitar adaptações preconizadas na lei 9. 508/2018, como prova impressa em braile, em formato digital com a possibilidade de ampliação de tela, prova impressa em caracteres ampliados (com indicação do tamanho da fonte), designação de fiscal para auxiliar na transcrição das respostas e prova gravada em áudio por fiscal leitor (com leitura fluente). Quanto aos candidatos com deficiência auditiva, estes puderam solicitar adaptações do tipo prova gravada em vídeo por fiscal intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) devidamente habilitado, autorização para utilização de aparelho auricular dentro dos procedimentos a garantir a integridade do certame. E aos candidatos com deficiência física, a propiciação de um espaço adequado para a realização das provas e a disponibilidade de um fiscal para auxílio no manuseio da prova e transcrição das respostas (Brasil, 2018). Importante frisar que após aprovado em todas as etapas, além da entrega de exames médicos solicitados, os candidatos passaram por uma perícia médica organizada pela entidade promotora do concurso (SEED, 2021).

Tais procedimentos fazem parte dos trâmites legais conferidos aos candidatos com deficiência, especificados num conjunto de quatro regimentos: o artigo 37, inc. VIII da CF, que “estabelece que a lei reservará o percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas com deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (Brasil, 1991); a lei 7.853/1989 que , regulamentada pelo decreto federal 3.298/1999, assegura os direitos individuais das PcD e estabelece o respeito e igualdade de oportunidades a essa comunidade (Brasil, 1999); a lei nº 12.764/2012, determinando que para todos os efeitos legais as pessoas com transtorno do espectro autista passam a serem consideradas PcD; e a Lei 9. 508/2018, que determina às entidades promotoras de concursos públicos e processos seletivos disponibilização de condições necessárias aos candidatos com deficiência para a realização da prova (adaptações razoáveis), ou seja, atendimento especial.

A fim de apresentar como os candidatos com deficiência foram circunscritos no processo seletivo, construímos uma tabela com as principais informações obtidas durante

a análise do edital e das etapas que se deram no decorrer do concurso, desde as inscrições até a homologação e 1ª convocação dos Professores aprovados.

Tabela 2- Distribuição de vagas para o cargo de professor da rede estadual

Distribuição de vagas	Total de vagas	Vagas para ampla concorrência	Vagas destinadas às PcD	Inscritos com deficiência	Aprovados com deficiência
Estado de Roraima	650	566	84	192	22
Em Boa Vista	255	225	30	131	17

Fonte: elaborado pela autora a partir do edital do referido concurso (SEED, 2021).

Como visto, das 84 vagas disponibilizadas aos candidatos com deficiência, apenas vinte e duas foram preenchidas, quer dizer, 13 vagas ficaram em aberto e, embora não tenha sido possível estabelecer as razões que levaram às 13 vagas não preenchidas por candidatos com deficiência, sabe-se que estas foram ocupadas por candidatos da ampla concorrência.

Em síntese, conforme o resultado divulgado, foram aprovados 22 Professores com deficiência no Estado de Roraima, 17 em Boa Vista e 5 em outros municípios: um em Amajari (Geografia), um em Caroebe (História), um em Alto alegre (Educação Física), um em Rorainópolis (Matemática) e uma em Cantá (Química).

Considerando nosso recorte, está posto abaixo as informações dos Professores com deficiência aprovados em Boa Vista e convocados na 1ª convocação.

Quadro 1- Professores com deficiência aprovados em Boa Vista

Gênero	Área de atuação	Idade
Feminino	História	30 anos
Feminino	Língua Espanhola	40 anos
Feminino	Artes	40 anos
Feminino	Língua Inglesa	43 anos
Feminino	Artes	48 anos
Feminino	História	49 anos
Feminino	Língua Inglesa	51 anos
Masculino	Geografia	33 anos
Masculino	Geografia	34 anos
Masculino	Artes	34 anos
Masculino	Geografia	36 anos
Masculino	Artes	37 anos
Masculino	Artes	38 anos
Masculino	História	41 anos
Masculino	Língua Inglesa	43 anos

Masculino	História	54 anos
Masculino	Língua Inglesa	65 anos

Fonte: elaborado pela autora a partir do resultado do concurso (SEED, 2021).

Como posto acima, segundo a lista com o resultado final dos candidatos com deficiência aprovados em Boa Vista, foram convocados 17 Professores com deficiência, (sete do gênero feminino e oito do gênero masculino) para tomarem posse e comporem o quadro de professores efetivos de carreira da rede estadual cujo plano de carreira está posto na lei 892/2013, dispositivo legal regulamentador do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB), e dá outras providências.

Conforme o PCCREB (2013), há de se propiciar ao professor um vencimento condigno, e condições adequadas de trabalho, professor este que, após a experiência probatória de três anos estará apto a: I) exercer de forma alternada ou comitente com a docência outras funções, desde que tenha formação e habilitação compatível. II) solicitar afastamento de dois anos, podendo prorrogar este período, para a realização de pós-graduação, tendo em vista que, à medida em que o professor ascende no quesito titulação (pós-graduação *latu sensu*, pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado) ocorre a chamada progressão vertical e acréscimo no vencimento (Roraima, 2013).

Também ocorrerá acréscimo do vencimento quando: I) o professor exercer cargo de direção ou coordenação. II) trabalhar em escola de difícil acesso. III) trabalhar com alunos com deficiência. Complementando, o professor terá direito a férias de 45 dias e, em caso de viagem de serviço, receberá ajuda de custo para custear as diárias e o transporte. Estes seriam os principais pontos do PCCREB (Roraima, 2013).

Dito isso, embora ainda haja barreiras “desde atitudes preconceituosas, ambientes inacessíveis, ausência de comunicação alternativa, entre outras tantas para o simples viver de alguém com deficiência” (Paiva; Silveira; Luz, 2020, p.104), diante de todo percurso dos que tomaram posse do cargo e que agora compõem o quadro de Professores efetivos da rede estadual em Boa Vista, e cujo plano de carreira os incentiva a aprimorarem seus conhecimentos por intermédio de pós-graduação *stricto sensu*, traça-se uma linha do tempo composta de três momentos coexistentes e articulados entre si do percurso histórico das PcD no Brasil. Os estigmas, a luta por garantir à comunidade com deficiência seus direitos fundamentais e a transposição de um lugar de sub-representação

e invisibilidade para o lugar de protagonismo. No ambiente em que num passado recente às PcD foram privadas de adentrar, hoje, retornam, como Professores admitidos por meio de concurso público, o que fortalece a perspectiva de emancipação social e luta anticapacitista.

Celebramos esse avanço, pois, frente a cultura assistencialista ainda reverberante em nossa sociedade, a Pessoa com deficiência profissionalmente ativa coopera no processo de transformação das percepções concernentes à deficiência. Além do mais, é de grande potência àqueles com características identitárias semelhantes, ou seja, PcD envoltas a esses Professores, como por exemplo alunos com deficiência, contemplarem esses profissionais em posição de relevância. Gera-se um sentimento de pertencimento e representatividade (Paiva; Silveira; Luz, 2020).

Nesse sentido, é preciso considerarmos a distinção entre representatividade e lugar de fala, partindo da compreensão de que todos nós temos um lugar de fala, isto é, estamos localizados socialmente em lugar, logo, discursos do tipo “esse não é o seu lugar de fala”, podem nos levar a alguns equívocos, como a crença de que só as PcD podem falar sobre e pela comunidade com deficiência, o que não procede, pois se assim fosse, a luta anticapacitista tornar-se-ia injusta, já que apenas uma única parcela da sociedade estaria lutando pela emancipação social das PcD. Então, como afirma Ribeiro (2017), sendo o lugar de fala uma postura ética, todos, cada um dentro de sua localização social, devem contribuir para uma sociedade menos desigual.

entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (Ribeiro, 2017, p.48).

Nessa linha de raciocínio, o intuito do movimento político das PcD não é coibir pessoas sem deficiência a falarem a respeito das questões relacionadas à comunidade, pelo contrário, a proposta é que todos leiam sobre a temática deficiência, e assumam um posicionamento anticapacitista, contribuindo para o enfraquecimento da cultura que insiste em reproduzir o viés assistencialista, conquanto que se priorize a expressão das vozes silenciadas, isto é, a participação efetiva das PcD nos assuntos concernentes a elas. Portanto, a temática que versa a deficiência na contemporaneidade parte da reivindicação

pela concretude efetiva do lema “Nada sobre nós sem nós” (Charlton, 2020; Paiva; Silveira; Luz, 2020) visto que,

No cenário democrático brasileiro atual, com todos os atravessamentos de classe, gênero, raça e deficiência, a participação, operada pela dialética de inclusão/exclusão e necessitando de legitimidade social, acaba sendo exercida mais fortemente por um perfil da pessoa que tem mais possibilidades de participar, sendo prioritariamente homem, branco, de classe social média e/ou alta e sem deficiência (Sawaia, 2001 apud Paiva; Silveira; Luz, 2020, p. 103).

É diante desse cenário que as discussões sobre representatividade são articuladas já que, embora numerosas no Brasil no sentido de quantitativo populacional, as minorias são inexpressivas nos lugares de poder e decisão (Piccolo, 2022), por esta razão, tem havido um movimento coletivo de ativistas em prol das minorias sociais, no qual incluem-se as mulheres, comunidades negras, indígena, com deficiência, dentre outras intersecções cujas reivindicações perpassam à luta por garantia de direitos. Reivindica-se ativamente por representatividade: ocupação de grupos estruturais menos privilegiados nos espaços políticos e sociais, não mais como subalternizados, nem sub representados, mas como protagonistas e representantes de suas respectivas comunidades (Yung, 2006; Paiva; Silveira; Luz, 2020).

Assim, reafirmando a participação das PcD no campo democrático e ocupação dos diversos espaços sociais, Piccolo (2022) afirma ser inadmissível elaborações e estabelecimento de políticas públicas sem a presença e escuta daqueles a quem essas políticas são destinadas, aqueles que de fato irão vivenciar os impactos gerados pela política, algo que para o autor fere “o espírito de nossa Carta Magna” (Piccolo, 2022, p.19). Por isso, do ponto de vista social, o exercício docente dos Professores com deficiência em Boa Vista representa um movimento de resistência, um atestado do quanto a comunidade com deficiência já avançou, impulsionando-nos a continuar a luta anticapacitista e de emancipação social. Por fim, reafirmamos Voltolini quando declara: “Esse engajamento não pode ser apenas moral, ou seja, suportado em uma declaração de apoio à causa, mas ético, quer dizer, baseado em um exame de nossas próprias implicações no processo segregativo”. Coadunamos com esta afirmação (2019, p. 2).

Na seção seguinte apresentaremos nosso percurso metodológico, partindo dos fundamentos teóricos- metodológicos adotados na pesquisa.

4 O PROCESSO METODOLÓGICO

Toda construção metodológica parte de uma lente teórica cujos fundamentos epistêmicos norteiam o percurso da pesquisa, dando-nos base científica no proceder e interpretar o objeto de estudo no vislumbre em atingir o objetivo geral da investigação, no nosso caso, analisar a condição docente dos Professores com deficiência.

Considerando a correspondência entre as lentes vigotskianas e o que temos militado desde a primeira seção (perspectiva inclusiva, modelo social de deficiência, anticapacitismo, e protagonismo das PcD), e que em Vigotski o desenvolvimento se dá nas relações interpessoais, sendo a fala instrumento de expressão do pensamento, base para a realização da entrevista, alicerçamo-nos na teoria histórico-cultural como lente condutora do nosso processo metodológico.

No intuito de apresentarmos ao leitor os fundamentos teóricos e processo metodológico, estruturamos esta quarta seção em **quatro subseções: na primeira**, estão postos os fundamentos teóricos- metodológicos, apresentamos a biografia de Vigotski, o contexto em que se deu o desenvolvimento de sua teoria, as deturpações aferidas a obra vigotskiana, com base em Zoia Prestes (principal pesquisadora brasileira na contemporaneidade a tratar da teoria vigotskiana), e o diálogo entre Vigotski e Bakhtin. **Na segunda**, apresentaremos a abordagem de pesquisa. **Na terceira**, especificaremos quem são os participantes de nossa pesquisa. **Na quarta**, trataremos sobre como foram construídos e analisados os dados que obtivemos. Esperamos esclarecer ao leitor sobre como se deu todo processo metodológico.

4.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO LENTE TEÓRICA DE NOSSO ESTUDO E O DIÁLOGO ENTRE VIGOSTKI E BAKHTIN

**“Através dos outros nos tornamos nós mesmos”
(Vigotski, 1999, p.56)**

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) nasceu no final do século XIX, em Orcha, pequena cidade Bielo-Russa, ainda criança, mudou-se para Gomel com sua

família. Judeu, estudou em uma universidade popular cujo sistema de ensino não tinha um currículo determinado. Cada estudante fazia seu percurso de acordo com os interesses acadêmicos. Em 1917, formou-se em crítica literária, na cidade de Moscou. Neste mesmo período ocorria a Revolução Russa (Rego, 2011; Prestes, 2010; Prestes, 2023).

Importante destacar que antes de 1917, a Rússia se recuperava das consequências da primeira guerra mundial e do czarismo, governo autoritário e omissivo. Então, diante de milhares de mortes e extrema pobreza, num movimento de resistência contra a desigualdade instaurada, greves e protestos generalizados culminaram na derrubada do czarismo e implantação do socialismo. Ocorria em 1917 a chamada Revolução Russa.

Pós-revolução, emergia na Rússia o anseio por uma reformulação em todas as esferas da sociedade. Almejava-se um novo pensar, um novo fazer “socialista”, principalmente no âmbito educacional, marcado pelo alto índice de analfabetismo. Assim, a fim de enfrentar os problemas educacionais soviéticos, objetivava-se uma educação popular, para TODAS as pessoas, não apenas à nobreza, como ocorria até então. Foi justamente nesse contexto de aspiração por justiça social e por uma sociedade livre da exploração, livre de preconceitos e com o olhar apurado para diversidade que Vigotski desenvolve sua teoria: a teoria histórico-cultural (Prestes, 2023).

Prestes¹⁹ (2010) vai dizer que, apesar da utilização de vários nomes de referência à teoria vigotskiana, como sócio-histórico, sociocultural, teoria internacionalistas, dentre outros, os escritos originais sobre o pensador denominam sua perspectiva como Histórico-cultural.

Como afirma a autora, a depender da posição ideológica e viés interpretativo, cada estudioso terá uma interpretação do pensamento vigotskiano, contudo, expõe em sua tese que “Vigotski foi censurado em seu país”, por isso, suas obras passaram por “filtros” ainda na União Soviética (Prestes, 2010, p.193). Sendo assim, ocorreram, e ainda ocorrem, inclusive na Rússia, cortes e adulterações grosseiras no processo de tradução dos escritos vigotskianos, resultando em interpretações equivocadas sobre o que de fato

¹⁹ Atualmente, uma das principais autoridades no Brasil a tratar de Vigotski e a teoria histórico-cultural. A alfabetização, graduação, mestrado e Pós-Doutorado da Professora Dra. Zoia Prestes ocorreu na Rússia. Em sua tese “Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional”, Prestes mostra as adulterações e deturpações feitas nas traduções das obras vigotskianas. Por esta razão, é de suma importância que os pesquisadores cuja lente teórica de pesquisa é a histórico-cultural apropriem-se dos escritos da pesquisadora. Link de acesso à tese de Zoia Prestes: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Link de acesso a “Entrevista com Zoia Prestes” <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2022.e82978>

o teórico propôs em sua teoria (Prestes, 2010). A exemplo, algumas deturpações: “Atividade de brincar” equivocadamente traduzida como “brinquedo”; “Instrução ou ensino” traduzido como “aprendizagem”; “fala” traduzido como “língua” e “criação” traduzido como “arte”. (Prestes, 2010, 2023). E sobre as adulterações feitas ainda na União Soviética, fica o questionamento da autora: “o que havia de perigoso naquilo que foi cortado, suprimido e modificado? Infelizmente, ainda não consegui encontrar a resposta a essa pergunta mas vou continuar buscando uma razão” (Prestes, p.193, 2010).

O que sabemos é que os estudos de Vigotski estão centrados no funcionamento dos processos psicológicos tipicamente humanos num contexto histórico-cultural e perpassam pelas áreas da arte, linguística, neurologia, filosofia, *defectologia* e temas referentes à Educação, evidenciando uma abordagem interdisciplinar que reverbera na psicologia contemporânea e nas ciências humanas de um modo geral, dando-nos subsídios científicos para compreensão do processo de desenvolvimento humano ao longo da história (Rego, 2011).

À luz de Vigotski, nosso desenvolvimento (que ocorre por toda a vida) está relacionado ao aprimoramento de atributos que nos diferenciam dos animais, à possibilidade de nos tornarmos mais humanizados. É por isso que ao postular sua tese, o teórico partiu da diferenciação entre o comportamento humano e o comportamento dos animais. Àquilo que nos assemelha aos animais, de caráter biológico, Vigotski denominou como funções elementares. Àquilo que compete apenas a nós, humanos, o teórico denominou funções psicológicas superiores: memória voluntária, fala, capacidade de planejamento, imaginação, entre outros (Rego, 2011).

Sua teoria parte de quatro primícias. Primeira, somos resultados das nossas relações sociais, pois somos seres sociais desde o nascimento e já nascemos com a necessidade do outro, dependentes do outro, por isso, “através dos outros nos tornamos nós mesmos” (Vigotski, 1999, p.56). Segunda, o desenvolvimento humano está “profundamente enraizado na sociedade e na cultura” (Rego, 2011, p.32). Ou seja, a cultura e o contexto histórico irão influenciar diretamente no nosso desenvolvimento (em como vamos nos construindo como gênero humano, quem somos e quem iremos nos tornar). Terceira, em Vigotski a linguagem é o instrumento mediador importantíssimo no desenvolvimento do homem, haja vista que pela e na fala as relações interpessoais são estabelecidas. É pela e na fala que nos socializamos e, conseqüentemente nos

desenvolvemos. Quarta, na problematização que emergia na época em que Vigotski desenvolvia sua teoria sobre “o que é social e o que é biológico”, Vigotski prioriza o social, mas não desconsidera o biológico (Rego, 2011; Prestes, 2010, 2023).

Nas palavras de Vigotski

Provavelmente, a humanidade vencerá mais cedo ou mais tarde a cegueira, a surdez e o retardo mental, porém, vencerá antes social e pedagogicamente, do que médica e biologicamente. (...) Está errado enxergar na anormalidade somente a doença. Numa criança anormal vemos somente o defeito e por isso o nosso estudo sobre a criança e o enfoque desse estudo limitam-se com a constatação daquele percentual de cegueira, de surdez ou de perversão do gosto. Nós paramos nos “zolotnik” (ouros) da doença e não percebemos os “pud” (quilos) de saúde. Percebemos os grãos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem (Vigotski, 2007, p. 40).

Esta percepção do social e biológico em Vigotski, de acordo com Prestes (2010, 2023), torna-o um estudioso além de seu tempo, visto que seus estudos sobre *defectologia*²⁰, já coadunavam com a perspectiva inclusiva e o paradigma do modelo social de deficiência, posto que para Vigotski, “qualquer deficiência é antes de tudo uma questão social e não se trata de fazer o cego ver ou o surdo ouvir, mas de criar condições de compensação social do defeito, retirando-o do campo da medicina” (Prestes, 2010, p.191). A exemplo, uma pessoa cega poderá compensar a cegueira utilizando o Braille. A pessoa surda poderá compensar a surdez utilizando a Libras porque “qualquer defeito origina estímulos para a compensação” (Vigotski, 2022, p.34), e o teórico acrescenta:

O fator fundamental com o qual nos deparamos no desenvolvimento complicado pelo defeito é o duplo papel da insuficiência orgânica no processo desse desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. De um lado, o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; de outro, precisamente porque origina dificuldades, ele estimula o movimento elevado e intensificado para o desenvolvimento. [...]Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. **Assim como para a medicina contemporânea é importante não a**

²⁰ Ressaltamos que naquele período a deficiência era entendida como defeito, por isso a utilização dos vocábulos *defectologia* e *defeito* e, embora Vigotski pensasse para além de seu tempo, visto que seu pensamento já convergia com a Educação Especial na perspectiva inclusiva, por questões normativas utilizou os termos estabelecidos na época. Destacamos também que na contemporaneidade, o vocábulo *defectologia* é ainda utilizado na Rússia, entretanto, para fins de compreensão podemos, nesta pesquisa, associar o vocábulo *defectologia* ao termo Educação Especial, e *defeito* à especificidade.

enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia, o objeto de estudo não é a insuficiência por si mesma, mas a criança atingida pela insuficiência (Vigotski, 2022, p.34, grifo nosso).

Fica claro a preocupação de Vigotski em considerar as possibilidades da Pessoa com deficiência em detrimento do seu impedimento. Assim, influenciado pelos ideais marxistas, ao contrapor com a visão restrita a fatores biológicos e limitantes, que afastavam as crianças com deficiência do convívio social, Vigotski trouxe um novo pensar para a Educação Russa, estabelecendo a nova *defectologia*, uma análise qualitativa da Pessoa com deficiência, cujo foco deixa de ser a detecção do que a Pessoa não pode realizar (a falta) e passa a ser a busca de mecanismos para seu desenvolvimento (as possibilidades), considera-se, então, a integralidade do indivíduo. Por isso, o teórico afirma: “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 2022, p.31) porque, em correspondência com a perspectiva inclusiva, TODOS aprendem. Cada um de um modo. Cada um no seu tempo. Cada um no seu ritmo. Mas TODOS aprendem.

Outra questão a considerar. Contrariando as concepções da época, o teórico Vigotski apresentou estudos que comprovavam maior desenvolvimento das crianças ditas “*anormais*” quando em conjunto com as demais crianças consideradas “*normais*” (Vigotski, 2022) convergindo, ainda no século XX, com a Educação Especial na perspectiva inclusiva em que TODOS, independente de suas especificidades, além de aprenderem, têm maior possibilidade de desenvolvimento quando estão em espaços comuns. Assim, os estudos de Vigotski não focavam nos impedimentos da Pessoa com deficiência, mas na capacidade e possibilidade do desenvolvimento dela, como ele mesmo afirma, “da debilidade, surge a força, e das insuficiências, as capacidades” (Vigotski, 2022, p.69).

Considerando que em perspectiva histórico-cultural a linguagem é instrumento mediador importantíssimo no desenvolvimento do homem e mecanismo de expressão do pensamento, há um diálogo entre Vigotski e Bakhtin, visto que este compactua deste mesmo entendimento. Como em Vigotski, para Bakhtin constituímos-nos na interação com os outros, interação que se dá, especialmente, pela e na linguagem, nas relações dialógicas, seja através da escrita ou oralidade (fala). Quando em contato com palavras

expressas, nas interações interpessoais com os outros “eus”, constitui-nos como indivíduo, assim, “só me torno eu entre outros “eus” (Sobral, 2005, p.22).

Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), pensador russo considerado filósofo da linguagem e cujas obras repercutem nas diversas áreas do conhecimento humano, principalmente na Linguística e Estudos Literários, teve seus escritos descobertos no mundo ocidental a partir de 1967, especificamente na França e, no Brasil, ao final de 1970, mediante a obra “Marxismo e a filosofia da linguagem”.

Reforçando a ideia de ciência como resultado de trabalho colaborativo, Brait (2012) afirma ser o pensamento bakhtiniano fruto de um trabalho conjunto de Bakhtin e outros intelectuais que, na década de 1920, reuniam-se periodicamente na Rússia para promoção de debates e reflexões, logo, o pensamento bakhtiniano é para a autora um

conjunto de conhecimentos produzidos, em diálogo, por intelectuais, cientistas e artistas que nasceram no final do czarismo e que, ainda hoje, interessam às Ciências Humanas, à Linguística, à Literatura. Especialmente nos anos 1920, eles se envolveram em importantes debates, interessados em apresentar novas posturas em relação à linguagem, ao discurso, à estética, à filosofia e à ética, dialogando polemicamente com o marxismo ortodoxo, com tendências dominantes tanto na psicologia como na filosofia, com o estruturalismo, a estilística, o formalismo e, até mesmo, com a nascente psicanálise (Brait, 2012, p.85).

Posteriormente, essas periódicas reuniões foram denominadas pelos estudiosos do pensamento bakhtiniano como o Círculo de Bakhtin e/ou Bakhtin e o Círculo, composto por Bakhtin, principal formulador desse pensamento, e outros intelectuais, dentre eles destacamos “Voloshinov (1895-1936); Medviédev (1891-1938); MatveiI. Kagan (1889-1937); Pumpianski (1891-1940); Sollertinski (1902 -1944); Yudina (1899-1970); Vaguinov (1899-1934); Zubakin (1894-1937)” (Brait, 2012, p. 86), por conseguinte, quando falamos do pensamento bakhtiniano podemos estar fazendo referência a esses intelectuais que também compunham o Círculo (Brait, 2012).

Bakhtin e o Círculo desenvolveram alguns conceitos-chave: dialogismo, polifonia, alteridade e exotopia, sendo o dialogismo a efetivação das relações dialógicas entre os interlocutores, “o princípio constitutivo do enunciado” (Fiorin, 2008, p. 24). Enunciado, que no sentido bakhtiniano, refere-se a toda fala ou escrita concreta, expressa por sujeitos reais. No dialogismo, estamos a todo momento retomando enunciados anteriores, enunciados de outros indivíduos ou nossos próprios enunciados que em algum momento de nossas vidas tivemos contato. Ao passo que, nossos enunciados presentes,

atuais, sempre se voltam para respostas futuras. Em resumo, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003, p.272). Daí surge o conceito de polifonia.

A polifonia se define pela convivência e pela interação [...] de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. Essas vozes e consciências não são objeto do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos. A consciência da personagem é a consciência do outro, não se objetifica, não se torna objeto da consciência do autor, não se fecha, está sempre aberta à interação com a minha e com a outra consciência e só nessa interação revela e mantém sua individualidade. Essas vozes possuem independência excepcional na estrutura da obra, é como se soassem ao lado do autor, combinando-se com ela e com as vozes de outras personagens (Brait, 2005, p.195).

Portanto, polifonia não tem a ver apenas com as palavras do outro, mas também com “a consciência do outro e o processo dialógico estabelecido pelas formas de relação eu/outro (Brait, 2012, p.90).

Ao tratar dialogismo e polifonia em “Problemas da poética de Dostoiévski”, Bakhtin entendeu que na obra de Dostoiévski o autor deixou de falar para falar com os personagens, aproximando-se deles, personagens não acabados, mas tratados como indivíduos em formação; personagens que nas relações dialógicas vão se transformando, desconstruindo-se e sendo construídos novamente, não pelo autor, mas pelo movimento dialógico, pelo dialogismo.

Quando falamos em exotopia, falamos de um ponto de vista externo em relação ao outro, alguém que está fora da posição do Outro, enxergando aquilo que o outro não consegue enxergar. Isso por causa da posição exotópica, posição esta que assumimos nesse estudo em relação ao que nos propomos a investigar. E nas palavras de Siems,

A posição exotópica é o elemento através do qual se materializa a alteridade. Significa ter uma visão do outro que ele nunca terá porque, estando externo a ele, podemos ver elementos dele que ele não vê. Dessa forma, independente dos fatores de identificação entre pesquisador/pesquisado como a classe social, ou a geração, por exemplo, é a colocação em posição exotópica que irá definir a possibilidade de estudo do outro (Siems, 2008, p.66).

A exotopia seria então, plano de fundo para a materialidade da alteridade (Siems, 2008). Alteridade que reconhece e considera o que o outro diz, mas que fique esclarecido, todo esse processo tem a ver com projeção e não com fusão, isto é, o fato de nos projetarmos para o lugar social do outro, não nos tira de nossa localização social porque não somos o outro. Isso significa dizer que é possível compreender os processos

vivenciados por alguém localizado num lugar social distinto do meu até certo ponto, não na totalidade, visto que lugares sociais distintos resultam em vivências distintas.

Em consonância com a teoria histórico-cultural, no pensamento bakhtiniano a linguagem é “concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (Brait; Melo, 2005, p.65), como bem expressa Siems,

Bakhtin compreende que o processo de constituição dos indivíduos é de natureza social, estabelecida em contexto cultural, a partir das relações com o Outro, mediadas pela linguagem. Assim se dá a construção da identidade dos sujeitos. Sujeitos da vida, sujeitos da história, sujeitos ativos, que se sujeitam aos pensares da sociedade, ao mesmo tempo em que os refratam (Siems, 2008, p.51).

Diferentemente do objetivismo abstrato e de algumas perspectivas linguísticas que analisam a língua atentando apenas para a estrutura normativa da enunciação desconsiderando o enunciador, como afirma Siems (2008), Bakhtin considera a natureza social da enunciação, em outras palavras, só existe linguagem pelo fato de haver pessoas que a utilizam, assim sendo, o que é dito pelo enunciador, seu lugar de fala, modo particular de dizer, e para quem ele diz é fundante no processo de construção de sentido (Bakhtin; Volochínov, 2010), sintetizando, em Bakhtin a linguagem não se desvencilha da materialidade da vida social (Faraco, 2003).

Há de se considerar outro importante ponto no pensamento bakhtiniano. O outro com quem dialogamos (seja na oralidade, escrita ou quando em contato com textos) é interacional, discursivo e ideológico (Brait, 2012). Interacional porque a linguagem é um fenômeno social. Ideológico porque a linguagem sempre será ideológica, nunca neutra, pois para Bakhtin, seria a ideologia reflexo das estruturas sociais. E discursiva porque a linguagem é constituída através das relações dialógicas entre interlocutores.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis[...]. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (Bakhtin; Volochínov, 2010, p.98)

Dessa maneira, do ponto de vista de Bakhtin e o Círculo, não existe ideologia abstrata, para ser reconhecida, a ideologia deverá ser materializada e expressa (Brait, 2005), pois o silenciamento impossibilita que o discurso interno, construído e guardado na consciência, seja conhecido pelo interlocutor e, conseqüentemente pela sociedade.

Logo, se queremos reconhecer a ideologia de determinado grupo social (Professores com deficiência) é necessário que de alguma forma esse grupo expresse, através da linguagem (entrevista) sua ideologia (ideias, ponto de vista, opinião crítica).

O falante, ao dar vida à palavra com sua entonação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. São esses valores que devem ser entendidos e confirmados ou não pelo interlocutor. A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade vida (Stella, 2005, p.178).

Isto posto, dá-se a importância da construção e divulgação dos textos acadêmicos, da realização de entrevistas que buscam responder à problemática de pesquisa, das mesas de discussão em que educadores e especialistas problematizavam o Decreto nº 10.502/2020²¹, dos simpósios, das reivindicações dos movimentos sociais ao longo da história, dentre outros, tendo em vista que, conforme o pensamento bakhtiniano, só por meio da linguagem expressa, materializada, ou seja, da fala, que a ideologia cotidiana, aquela submetida à ideologia dominante, é capaz de movimentar as altas esferas ideológicas, inclusive aquelas que desenvolvem e normatizam as políticas públicas, resultado do anseio por igualdade de direitos expresso pela e na linguagem. Isso explica a natureza social da linguagem.

Diante do que expomos nesta subseção, a teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski permite-nos dizer: nascido social, o homem (gênero humano), e aqui destacamos o Professor com deficiência, é relacional, portanto, seu desenvolvimento, sua humanização, a formação de seu senso crítico frente às problemáticas recorrentes na escola, que é um espaço social, e sua atuação como educador estão condicionados às relações interpessoais que ocorreram e que vem ocorrendo ao longo de suas vidas, sendo a cultura, no sentido de práticas e vivências do grupo social pertencente, e o contexto histórico fatores de influência na constituição da subjetividade desse professor, compreendido a partir de seus processos históricos de desenvolvimento, ou seja, não se trata de um indivíduo pronto e acabado, mas que está em constante transformação, interferindo o meio em que se insere e ao mesmo tempo sofrendo interferências do meio.

²¹ Revogado por concentrar com a perspectiva segregada de ensino, o decreto foi uma tentativa de deslegitimar os direitos concernentes à Educação arduamente conquistados pelas Pessoas público alvo da Educação Especial ao longo da história, como o de todos, sem aceção, estarem juntos na classe regular.

4.2 ABORDAGEM DE PESQUISA

Nossa pesquisa tem abordagem qualitativa. Partimos do entendimento de que “a realidade é socialmente construída e que, por esse motivo, não pode ser apreendida e expressa por meio de estudos quantitativos, cujos pressupostos são mais objetivos e gerais” (Augusto; Souza; Dellagnelo; Cario, 2014, p.749).

Pesquisar qualitativamente é focar mais no processo do que simplesmente nos resultados e produtos. Processos que nos desconstroem, nos modificam e nos fazem olhar para o “nós” quando em contato com as realidades dantes despercebidas pelo “eu” (Minayo, 2014). Sobretudo, a abordagem qualitativa converge com nosso propósito enquanto pesquisadoras: “desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares”, propiciando “a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (Minayo, 2014, p.57). Compartilhamos do mesmo entendimento de Minayo, que acrescenta:

O que é o método qualitativo? método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (Minayo, 2014, p.57)

Posto isto, a partir desta abordagem, nosso intuito foi analisar os dados coletados de forma indutiva, levando em consideração as experiências cotidianas e o ponto de vista do informador, ou melhor, dos participantes da pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994).

Para adequada compreensão das experiências dos participantes de nosso estudo e coerentes com o nosso referencial teórico trataremos na próxima subseção o processo de localização dos Professores com deficiências.

4.3 LOCALIZANDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram dessa pesquisa seis Professores com deficiência, aprovados em 2021 no concurso para o cargo efetivo de professor de carreira da Educação Básica da rede estadual de Roraima. Como já dissemos, restringimos a pesquisa aos aprovados para atuarem em Boa Vista, convocados na 1ª chamada, que se deu no início de 2022.

O processo de localização desses Professores ocorreu em duas fases, elencadas a seguir: a) Análise do edital e de todos os resultados divulgados pelos promotores do certame de cada etapa do concurso, meio pelo qual tivemos acesso à lista final (homologação) dos aprovados onde, em listagem específica, divulgou-se a relação dos aprovados com deficiência convocados a assumirem o cargo. Nesta listagem continha nome, data de nascimento, área de atuação e município que o candidato iria atuar (17 professores). Arquivamos esta lista para posteriormente continuarmos o processo de localização dos aprovados; b) Autorização do secretário de educação (carta de anuência assinada), na SEED/RR²², e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), haja vista que, até então tínhamos os nomes dos Professores, porém, não sabíamos em quais escolas eles estavam, por isso, só após assinada a carta de anuência e aprovado o projeto pudemos identificar a escola de atuação desses professores e comparecer às escolas para convidá-los a participarem da pesquisa. Foi no setor “lotação”, localizado na SEED/RR que nos foi cedido a tabela²³ posta abaixo. À tabela, acrescentamos uma quarta coluna, sinalizando ao leitor os participantes que aceitaram contribuir com este estudo.

Quadro 2- Localização dos participantes da pesquisa

Nº	PROFESSOR/ GÊNERO	ESCOLA	BAIRRO	ACEITOU PARTICIPAR?
1	Masculino	Não localizado	-----	-----
2	Feminino	Escola A (militarizada)	Flores	SIM
3	Masculino	Escola B	Orquídeas	SIM
4	Masculino	Não localizado	-----	-----
5	Feminino	Não localizado	-----	-----
6	Masculino	Não localizado	-----	-----
7	Masculino	Escola C (militarizada)	Margaridas	SIM
8	Masculino	Escola A (militarizada)	Flores	sim, mas desistiu
9	Feminino	Escola D (militarizada)	Rosas	respondeu o questionário,

²² A Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEED) está localizada na rua Barão do Rio Branco, número 1495, Centro, em Boa Vista, Roraima. Estivemos neste local, especificamente no gabinete do secretário, onde a carta de anuência foi assinada, e no setor de lotação, onde acessamos a localização dos participantes de pesquisa.

²³ Em comprometimento com a ética em pesquisa e conforme estabelecido nas diretrizes éticas para as Ciências Humanas e Sociais, por meio do artigo 4º da resolução nº 510/2016, ao invés do nome, colocamos o gênero dos participantes, resguardando suas identidades. Complementando, o nome das escolas e dos bairros são fictícios.

				mas não quis realizar a entrevista
10	Masculino	Escola E e F	Girassol	SIM
11	Feminino	Escola G (militarizada)	Pétalas	SIM
12	Masculino	Escola H	Bromélias	NÃO
13	Feminino	Escola I (militarizada)	Tulipas	respondeu o questionário, mas não quis realizar a entrevista
14	Masculino	Escola H	Bromélias	NÃO
15	Feminino	Escola J	Amarílis	SIM
16	Masculino	Escola K (militarizada)	Petúnia	NÃO
17	Feminino	Licença para tratamento de saúde	-----	-----

Fonte: SEED/RR- setor de lotação (2024)

Como observado, quatro participantes não foram localizados pelo sistema da SEED. A informação que recebemos foi que os não localizados não tomaram posse do cargo. Uma outra professora (número 17), está de licença para tratamento de saúde, portanto, dos 17 nomes divulgados na homologação, 12 foram localizados, destes, 6 aceitaram participar da pesquisa.

Cabe aqui um registro do que vivenciamos em campo. Ao chegarmos nas escolas, com toda documentação de autorização em mãos, quando solicitamos à coordenação um primeiro contato com os professores para que pudéssemos convidá-los a participarem da pesquisa, a maioria dos coordenadores disseram não haver em suas escolas Professores com deficiência, equívoco, que em nossa percepção está relacionado ao não entendimento de que nem toda deficiência é aparente, episódio que evidencia o que tratamos ainda na primeira seção deste estudo: O equívoco existente por parte de profissionais da educação em relação ao que de fato é inclusão e deficiência.

Enfim, no primeiro contato com esses professores, quando explicávamos sobre o projeto e sobre a possibilidade de contribuírem com nossa investigação, de maneira geral, a maioria foi bastante prestativa e disposta a colaborar, alguns, ainda neste momento de convite, já compartilharam suas vivências. A impressão que tivemos é de um interesse em expressar sobre o tema do ponto de vista deles.

4.4 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para construção dos dados, foram utilizados dois instrumentos. O questionário, aplicado com o intuito de traçar o perfil social e formativo dos participantes de pesquisa; e a entrevista, partindo do pressuposto de que, “se nós fazemos uma entrevista é porque o entrevistado sabe de coisas que nós não sabemos” (Portelli, 2010, p.32).

Optamos pela entrevista individual e semiestruturada. Individual porque como declara Glat “a entrevista individual traz à luz direta ou indiretamente uma quantidade de valores, definições e atitudes do grupo a qual o indivíduo pertence” (2009, p. 31), além disso, porque logo no primeiro contato com os participantes foi perceptível maior conforto quando dialogávamos em particular. E semiestruturada, pela intenção de construir um diálogo mais fluido e natural entre pesquisador e participante, além de considerarmos que ao longo dos diálogos novas questões poderiam emergir.

a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas a entrevistas [...]. **Esse tipo de entrevista pode emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.** (Manzini, 2004, p. 2, grifo nosso).

A partir dessa compreensão, realizamos as entrevistas, estas gravadas em mídia digital e posteriormente transcritas para análise. Quanto à análise de dados, fizemos uma análise dialógica dos discursos dos participantes com base em Bakhtin (2003) e Vigotski (2007).

Ao final desta seção, reiteramos a indispensabilidade da articulação entre a análise dialógica do discurso e perspectiva histórico-cultural, movimento elementar no processo de análise dos discursos dos Professores com deficiência entrevistados, discursos estes que, postos em diálogo, foram analisados e problematizados na próxima e última seção.

5 A CONDIÇÃO DE SER DOCENTE POR PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA

Quando estruturávamos esta última seção, lembramos de uma citação arquivada ainda em processo de revisão de literatura, a de Silva Oliveira (2021) cuja pesquisa trata da temática “Professores com deficiência”.

Para a pesquisadora, e para nós,

pesquisar é sair da zona de conforto, é estar disposto para ir ao encontro do novo, do belo e do desconhecido. Este caminho é um trajeto semeado por dores e amores que vão além dos critérios metodológicos, perpassando pelos caminhos da inquietação, envolvimento, dedicação, tempo, criatividade, ética e sensibilidade. [...] é desnaturalizar o que parece dado, é transformar nosso modo de visualizar cenários, é ampliar os horizontes e se colocar no contexto enxergando com outras lentes (Silva Oliveira, 2021, p.24).

As palavras proferidas por Silva Oliveira traduzem muito do que sentimos e vivenciamos no caminho que percorremos até aqui.

Preliminarmente, é importante dizer que quando ouvíamos os Professores entrevistados, impressionou-nos o quanto os discursos coincidiam, ponto interessante, porque as entrevistas foram realizadas de maneira individual, ou seja, as respostas dos Professores não foram dadas por indução ou influência, ainda que inconscientemente, de outro Professor, mas com base em suas próprias percepções, logo, o fator coincidência discursiva durante a análise foi portal de acesso às reais questões concernentes à condição docente dos Professores com deficiência da comunidade local.

Reiteramos que nosso percurso investigativo parte de Vigotski e a teoria histórico-cultural. Nessa perspectiva, quem somos, o que pensamos e quem estamos nos tornando terá relação direta com a cultura e o contexto histórico em que estivermos inseridos, assim, não seria possível analisarmos a condição docente dos Professores com deficiência, objetivo desse estudo, sem adentrarmos nas questões que versam a cultura e o contexto histórico em que eles se inserem. Isso implica a problematização da cultura assistencialista e suas nuances, do capacitismo reverberante, do contexto educacional local dos Professores, porque, em Vigotski, tais questões além de consideradas, devem

ser problematizadas. Outrossim, é o aspecto social que Vigotski enfatiza, no sentido da importância do outro e o que outro diz para nosso desenvolvimento enquanto gênero humano, por isso a realização da entrevista, haja visto que o teórico entende ser a linguagem importante instrumento em todo esse movimento, ponto de maior diálogo com Bakhtin e seu Círculo, base teórica utilizada no processo de análise dos discursos dos Professores com deficiência entrevistados, pois, primeiro, nos discursos são expressos a ideologia do sujeito (ideias, ponto de vista, opinião crítica); segundo, nos discursos são expressos as peculiaridades de determinado grupo (docentes com deficiência); terceiro, porque em Bakhtin o discurso é a materialização da ideologia cotidiana do grupo, essa que, quando expressa, pode mobilizar a ideologia dominante, em outras palavras, a divulgação de seus anseios, particularidades, pode refletir em mudanças não só normativas, mas na prática social e no pensamento, por vezes, equivocado da sociedade como um todo em relação a esse grupo. Foi a partir dessa perspectiva que analisamos os discursos dos seis Professores entrevistados.

Sobre o procedimento das entrevistas, após externarmos nossa gratidão aos participantes, dissemos a eles que a entrevista seria, na realidade, uma conversa e que, referente às perguntas que faríamos, poderiam compartilhar o que para eles fosse relevante. Sem exceção, a espontaneidade e satisfação dos participantes em poder expressar seus enfrentamentos foi um ponto marcante para nós enquanto pesquisadoras, algo que em nossa percepção está ligado à viabilização das vozes silenciadas. Quanto ao tempo de duração das entrevistas, cada uma das entrevistas durou cerca de 40 minutos.

Sendo assim, a seção estrutura-se em cinco subseções. **Na primeira**, apresentamos o perfil dos participantes, da segunda à quinta apresentamos a entrevista, estruturada a partir de quatro eixos temáticos, definidos a priori: O processo de ingresso (exame admissional); O sentimento de pertencimento: da acolhida aos desafios de atuar em escola pública; Desafios expressos, divididos em precarização, vulnerabilidade socioeconômica discente, acessibilidade e extensa demanda; e, Perspectivas. As categorias que compõem o eixo Desafios foram definidas após os entrevistados expressarem os principais desafios enfrentados. Esperamos elucidar o debate.

5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Caracterizamos aqui os seis professores que participam desse estudo. Como ressalva, a fim de se preservar a identidade dos professores entrevistados, adotamos nomes²⁴ fictícios para cada um deles, a saber, Paulo, Rute, Ester, Ana, Davi e Tito.

Paulo, homem pardo, maranhense, mas que ainda criança foi para São João da Baliza, interior do estado de Roraima. 54 anos, um dos primeiros historiadores formado na UFRR (turma de 1992), campus de São João da Baliza. O professor foi aprovado no primeiro concurso realizado pelo Estado para professores (1994) para atuar em São João da Baliza (1995), e em 2021, foi aprovado novamente²⁵ no concurso estadual para atuar em Boa Vista. Professor há 29 anos, já ocupou cargos de direção e docência no ensino superior. Mestrando pela UFRR, atualmente reside em Boa Vista. Pai, solteiro, reside em imóvel próprio. Paulo é uma Pessoa com deficiência física adquirida (poliomielite).

Rute, mulher parda, boa-vistense, 50 anos de idade, mãe, historiadora pela UFRR, professora há 20 anos na rede pública, residente em imóvel próprio, divorciada. Além da docência, presta serviço ao Tribunal de Justiça de Roraima. Rute é uma Pessoa com deficiência física, adquirida devido a um acidente que ocasionou a perda de força e tato da mão direita.

Ester, mulher parda, mineira, reside em Boa Vista há pouco mais de cinco anos, 43 anos, solteira, por enquanto sem filhos, reside em imóvel alugado. Formada em Letras Português e Inglês por Universidade privada da região sudeste, atua como professora de inglês há 14 anos. Em seu percurso docente, atuou em cursos de idiomas e escolas particulares. Sua experiência com a rede pública veio a partir da aprovação do concurso. Ester é uma Pessoa com deficiência visual congênita (baixa visão e estrabismo - toxoplasmose ocular).

Ana, mulher preta, paraense, vive em Boa Vista desde a infância. 41 anos, divorciada, sem filhos, reside em imóvel próprio. Artista visual pela UFRR, professora de Arte há cerca de dez anos e já atuava na rede pública antes da aprovação no concurso. Tem se destacado nos trabalhos desenvolvidos com seus alunos, trabalhos estes compartilhados com milhares de pessoas espalhadas pelo país e mundo através das mídias

²⁴ Os nomes foram definidos pela autora desta dissertação.

²⁵ Como estabelecido no artigo 37, inciso XVI da Constituição Federal (1998), o servidor pode acumular dois cargos públicos de professor.

sociais. Ana é uma Pessoa com deficiência física, adquirida na fase adulta, onde precisou passar por uma amputação de um de seus membros superiores.

Davi, homem pardo, boa-vistense, 40 anos, licenciado em Música pela UFRR, atua como professor de Artes desde a aprovação no concurso de 2021, há dois anos e cinco meses, aproximadamente. Solteiro, sem filhos, reside em imóvel alugado, Pessoa com deficiência física congênita, ocasionada por complicações durante o nascimento. Davi conta com o auxílio de muletas para mobilidade e, além de professor, também é servidor estadual, no setor administrativo desde 2005 (cargo técnico)²⁶.

Tito, homem branco, boa-vistense, 40 anos, geógrafo pela UFRR, mestrando em Geografia pela UERR. Concluiu a graduação em 2014, ingressando no serviço público, na área do trânsito (cargo técnico). Atua como docente na rede pública desde 2022, mediante a aprovação no concurso. Casado, pai, reside com a família em imóvel próprio. Atualmente, Tito atua na área de trânsito e em sala de aula. Pessoa com deficiência física, adquirida após um acidente, ocasionando a amputação de um dos membros inferiores.

Feita a caracterização, fizemos um quadro para facilitar a visualização acerca de todos os entrevistados, posto a seguir.

Quadro 3- Informações sobre os Professores entrevistados

PROFESSOR	IDADE	CONDIÇÃO	ÁREA DE FORMAÇÃO	CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO EM SALA DE AULA
Paulo	54 anos	deficiência física adquirida	História	1996 (UFRR)	29 anos
Rute	50 anos	deficiência física adquirida	História	2004 (UFRR)	20 anos
Ester	43 anos	deficiência visual congênita (baixa visão)	Letras-Português e Inglês	2005 Universidade privada da região sudeste	14 anos
Ana	41 anos	deficiência física adquirida	Artes Visuais	2018 (UFRR)	10 anos

²⁶ Como estabelecido no artigo 37, inciso XVI da Constituição Federal (1998), os servidores podem acumular um cargo de professor com outro técnico ou científico.

Davi	40 anos	deficiência física congênita	Música	2019 (UFRR)	2 anos e 3 meses (aproximadamente)
Tito	40 anos	deficiência física adquirida	Geografia	2014 (UFRR)	2 anos e 3 meses (aproximadamente)

Fonte: sistematizado pelas autoras (2024)

Postas essas informações, vale reafirmar, os professores que já atuavam em sala de aula antes da aprovação do concurso são: Paulo, Rute, Ester e Ana. Os que já atuavam na rede estadual de ensino antes de serem aprovados no concurso são Paulo, Rute e Ana. Ester já atuava em sala de aula, porém, a experiência com a rede pública veio a partir da aprovação no concurso. Rute, Ana e Tito atuam em escolas militarizadas e, quanto aos que acumulam mais de um cargo público, temos Paulo (dois de professor), Davi (um de professor e um técnico) e Tito (um de professor e um técnico).

5.2 O PROCESSO DE INGRESSO (EXAME ADMISSIONAL)

Iniciamos a entrevista²⁷ com perguntas relacionadas ao processo de ingresso dos Professores: Você enfrentou algum entrave nesse processo? Solicitou atendimento especial para a realização da prova? E Sobre o exame admissional, como foi sua experiência com a junta médica?

Embora nenhum dos entrevistados tenha solicitado atendimento especial, algo pertinente foi identificado no discurso de Ester que, apesar da dificuldade em ler materiais impressos no tamanho padrão, não solicitou ampliação da prova.

Eu pego a folha e aproximo mais dos meus olhos, mas eu pensei em ter pedido pra aumentar, até pra facilitar pra eu ler porque eu teria perdido menos tempo porque eu fui fazer a redação faltando uma hora, por isso que eu achei que eu não ia passar. Foi por Deus (Professora Ester).

²⁷ Realizamos a transcrição literal das entrevistas, em vista disso, cabe destacar que os discursos dos entrevistados não obedecem às normas gramaticais da Língua Portuguesa. Optamos por manter a linguagem informal, cotidiana.

Registra-se, no discurso, a influência da cultura sob nossas ações, mais que isso, o quanto somos moldados pela cultura (Rego, 2011), uma vez que, enunciada a necessidade de readequação no formato da prova *-eu pego a folha e aproximo mais dos meus olhos-*, por estar inserida em uma cultura onde a ausência de suporte é algo bastante comum na vida cotidiana da Pessoa com deficiência, para Ester, o fazer por si mesma se tornou habitual, por isso, dentro de uma estrutura em que é latente a prática de transferir ao sujeito o que é de responsabilidade pública, mesmo ciente de suas garantias enquanto Pessoa com deficiência, *-eu pensei em ter pedido pra aumentar-*, Ester opta pela abdicação. É o sujeito dando conta do próprio mundo. O sujeito dando conta de construir o próprio mundo *-fui fazer a redação faltando uma hora.*

Com relação aos entraves no processo de ingresso, Davi sinaliza um transtorno na etapa de entrega da documentação. Na ocasião, os Professores aprovados, licenciados em música, foram considerados inaptos para o cargo de professor de arte. Situação que, posteriormente, foi esclarecida.

Teve um pequeno entrave quando eu fui entregar minha documentação. Na hora foi bem que até tenso. Não só eu mais alguns outros colegas meus que estavam junto comigo que eram formados em música também, meio que fomos quase que barrados, não queriam aceitar nosso diploma porque tavam dizendo que Música não era Artes, (risos), e que música não estava no contexto. Aí foi meio que um pouco assim constrangedor. Entramos em contato com o pessoal da universidade, do curso de música [...] daí eles falaram com a ABEM, que foi a associação brasileira de música[...]em meia hora a ABEM publicou um parecer onde nos dava total respaldo e apoio, que nós precisávamos ser aceitos[...] A arte tá ligada a todos os níveis de linguagem. Música, arte visual, teatro e dança são arte. Infelizmente cai naquele critério da desinformação porque a banca foi bem incisiva: Não vamos aceitar o seu diploma (Professor Davi).

Davi descreve um entrave envolvendo um grupo de pessoas com perfil formativo incomum, *-não só eu, mas alguns outros colegas meus que estavam junto comigo que eram formados em música também-*, aptos legalmente a acessarem um direito, porém, num primeiro momento, impedidos, *-não queriam aceitar nosso diploma porque estavam dizendo que Música não era Artes-*, situação que na percepção de Davi, integrante do grupo, foi causada pela desinformação de determinado órgão, *-Infelizmente cai naquele*

critério da desinformação porque a banca foi bem incisiva: Não vamos aceitar o seu diploma-. Este órgão, sinalizado pelo enunciador como *banca*, estaria, nas relações de poder, hierarquicamente acima do grupo. Vê-se, então, a potência da coletividade em prol de um bem comum na dinâmica das hierarquias, pois, diante da negativa dada ao grupo, *-não vamos aceitar seu diploma-* (negativa), mobilizou-se uma ação coletiva, *-entramos em contato com o pessoal da universidade, do curso de música/ daí eles falaram com a ABEM, que foi a associação brasileira de música-*, dinâmica importantíssima a ser articulada na luta por direitos. Também chama atenção o aparato da UFRR, em especial, dos coordenadores do curso de música diante da situação. Como resposta à mobilização, e considerando as relações de poder, por meio da linguagem expressa, materializada, altas esferas foram movimentadas, e a situação revertida *-em meia hora a ABEM publicou²⁸ um parecer onde nos dava total respaldo*. Em suma, além da importância do conhecimento da legislação, a experiência compartilhada por Davi nos reporta aos estudos de Brait (2005) acerca do pensamento bakhtiniano, isto é, da força do social, do mobilizar coletivo e expressão dos anseios de determinado grupo em prol do bem comum a fim de tocar as altas esperas e acessar as garantias. Como resultado, após o pronunciamento da ABEM, os diplomas dos licenciados em música foram aceitos.

Sobre o exame admissional, nos discursos dos Professores com deficiência aparente há, predominantemente, a sinalização de uma perícia rápida, tranquila, sem muitos questionamentos.

A questão da junta médica, da perícia, foi muito tranquilo [...] fui bem atendido, fui acolhido. Inclusive (risos), foi engraçado porque eu cheguei lá aí tinha assim acho que tinha umas quatro ou cinco pessoas na banca de médico aí eles já viram que eu tava de muleta aí eu fui entregar o laudo ele disse não a gente tem aqui não precisa, daí eu sentei eles fizeram algumas perguntas tipo o que que eu fazia, qual idade que eu tinha daí fui respondendo depois que eu respondi, não, tá ok, nós estamos satisfeitos, apertaram minha mão, cê tá liberado . Eu fiquei assim tipo, não vai avaliar nada fisicamente? Aí né foi muito engraçado, mas foi muito tranquilo graças a Deus (Professor Davi).

A crítica contida no discurso de Davi à junta médica *-Eu fiquei assim tipo, não vai avaliar nada fisicamente?-*, reafirma o que está posto nas relações interpessoais: o fato

²⁸ A notificação da ABEM nos foi cedida em PDF pelo Professor Davi e está nos anexos.

de não se questionar ser ou não uma Pessoa com deficiência aquele cuja condição é aparente -*eles já viram que eu tava de muleta aí eu fui entregar o laudo ele disse não a gente tem aqui não precisa-*, justamente porque já é um pressuposto que grande parte da população vincule, de forma equivocada, a noção de deficiência restritamente àqueles que experienciam especificidades de imediata percepção (Diniz, 2007; Diniz; Barbosa; Santos, 2009, Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012, Carvalho, 2012). Nessa lógica de pensamento, sendo a deficiência experienciada por Davi um marcador social nítido, visível, -*eu cheguei/ eles já viram que eu tava de muleta-*, passa a ser, para o "outro", um fato inquestionável, um ponto pacífico para a sociedade -*tá ok, nós estamos satisfeitos, apertaram minha mão, cê tá liberado-*, dinâmica parecida com a dos Professores Ana e Paulo, que também experienciam deficiência aparente.

*Eu me lembro de tá aqui rodeada por uns médicos. Eles ali conversando, **muito tranquilo** e eles fizeram as perguntas que precisaram. **Atendimento muito rápido, muito tranquilo** (Professora Ana).*

***Não tive dificuldade não** (Professor Paulo).*

Tito²⁹ cuja condição, para a junta médica, também é aparente, a dinâmica foi similar.

*Levei laudo, né, levei **bastantes documentos que comprovaram a minha condição** e foi aceito (Professor Tito).*

Posteriormente, perguntamos ao Professor,

Durante o exame admissional, é, houve apenas as perguntas e a entrega dos laudos ou além disso a junta médica faz uma análise física? (Pesquisadoras)

*No meu caso houve **apenas uma análise física, mais superficial.** (Professor Tito).*

De fato, os discursos de Ana, Paulo e Tito reafirmam o que dissemos acerca da especificidade aparente, marcador social visível. Em contrapartida, para Ester, com

²⁹O traje utilizado pelo Professor faz com que sua condição não seja vista pela maioria das pessoas com que se relaciona cotidianamente, inclusive, não vista pelos atores do ambiente escolar onde leciona, por este motivo, caracterizamos sua especificidade como não aparente na vida cotidiana, no entanto, em se tratando de exame admissional sua condição é caracterizada como aparente porque na perícia, além da entrega dos laudos, a junta médica solicitou examinar o local da fratura.

especificidade não aparente, os discursos traduzem desconforto pelo excesso de perguntas realizadas durante a perícia.

*Quando eu fiz o concurso eu apliquei o laudo médico de Valadares eles aceitaram[...] chegando aqui eles **me pediram de novo um laudo daqui**. Eu nunca esperei **tanta seriedade**, menina quando eu cheguei eu não podia entrar com a bolsa nem com o celular, aí você entra e tem umas sete pessoas ao seu redor. **Perguntam um monte de coisa**, então assim, **foi bem assim sério** e cada um tinha o seu horário, você chegava lá e cada um tinha o seu horário, [...] daí foi comprovado que eu realmente estava apta a assumir. Ai nossa, **me perguntaram, eles me perguntaram**, não tinha como eu omiti cirurgia. **Eles questionaram, teve uma lá que perguntou assim**, se você fizer a cirurgia do olho esquerdo então você vai ficar melhor enxergando, **eu falei assim, a única coisa que não tá é embaçado, mas pra ler algumas coisas é difícil pra mim, mesmo estando com a cirurgia [...] eles questionaram muito isso[...] diminuiu meu grau? Diminuiu, mas eu ainda tenho a cicatriz, eu encontro a dificuldade pra enxergar** (Professora Ester).*

Ester não descredibiliza a junta médica -*nunca esperei tanta seriedade-*, entretanto, ao evidenciar o excesso de questionamentos -*perguntaram um monte de coisa/me perguntaram/ eles me perguntaram/ teve uma lá que perguntou/ eles questionaram muito isso-*, expõe o quanto chega a ser exaustivo para população com deficiência não aparente a todo momento ter que se reafirmar numa sociedade onde é raso o entendimento de que o fato do “outro” não enxergar a condição do “eu” não significa inexistência da condição, -*eu falei assim, a única coisa que não tá é embaçado, mas pra ler algumas coisas é difícil pra mim mesmo estando com a cirurgia/ diminuiu meu grau? Diminuiu, mas eu ainda tenho a cicatriz, eu encontro a dificuldade pra enxergar*.

A resposta de Ester nos levou à seguinte pergunta:

Professora, você acredita que essas perguntas se deram pelo fato de se tratar de uma condição não aparente? (pesquisadoras)

***Não.** Eles acham que é aparente, porque quando eu entrei na sala eu escutei a médica falando assim, podemos já observar que é realmente observar que ela tem uma visão, uma deficiência [...] **eles eram oftalmos, né, talvez não é visível igual** assim né, se eu fosse **uma pessoa surda ou cega mesmo**, né, pra a pessoa perceber ficaria atenta pra ver que eu tenho* (Professora Ester).

Por se tratar de uma avaliação realizada por especialistas da visão *-eles eram oftalmos-*, sua condição foi facilmente identificada, mas o enfático “não” da Professora, aponta para a subjetividade da enunciativa, ou seja, por mais que ela tenha a consciência de que o “outro”, não especialista da visão, não perceba com facilidade a condição experienciada por Ester *-talvez não é visível igual assim né, se eu fosse uma pessoa surda ou cega mesmo, né, pra a pessoa perceber ficaria atenta pra ver que eu tenho-*, para o “eu”, que desde o nascimento vivencia a condição (baixa visão, nível entre moderado e severo), esta é algo posto, perceptível e que não deve ser desconsiderado *-podemos já observar que é realmente observar que ela tem uma visão, uma deficiência.* Assim, o “não” expresso por Ester seria a reafirmação da própria condição inviabilizada pelo “outro”.

Rute foi a única com especificidades não aparente, a transmitir satisfação em relação ao assunto perícia médica, entretanto, no decorrer do diálogo entendemos que, na verdade, o tom de satisfação contido no discurso estava mais ligado ao seu processo de aceitação enquanto Pessoa com deficiência do que ao exame admissional.

Eles só olharam, confirmam, pediram pra eu apertar porque eu não tenho força no braço. Graças a Deus não teve muita burocracia não, foi bem leve pra mim. Eu me aceitar foi um alívio porque é minha deficiência(...) Eu dizia, meu Deus eu tenho tanto preconceito com meu braço, eu tinha medo, eu tinha vergonha, sabia? de dizer que eu era deficiente, aí eu tinha vergonha. Aí eu disse, não, eu vou começar a fazer concurso porque eu sou deficiente, aí eu decidi assumi que eu era PcD sem nunca encher os meus olhos pra isso porque eu tinha vergonha, né, de dizer que, mas eu sou, aí eu assumi, aí eu fui, me inscrevi como PcD pela primeira vez, cê acredita? Todos os outros concursos que eu fazia não era pra PCD porque eu tinha vergonha, eu acho eu quero ser normal! mas eu sou normal!
(Professora Rute).

Se o pensamento construído a respeito da deficiência inferioriza quem a experiênciada (cultura assistencialista), quando Rute passa a adquirir uma condição resiste em se auto reconhecer como Pessoa com deficiência porque a noção deturpada construída não a define. Ou seja, se o que se diz sobre deficiência está vinculado a incapacidade (Campbell, 2001; Mello, 2016), nega-se o autorreconhecimento, tem-se preconceito/sente-se medo, vergonha, *-Eu dizia, meu Deus eu tenho tanto preconceito com meu braço/ eu tinha medo, eu tinha vergonha, sabia? de dizer que eu era deficiente, aí eu tinha*

vergonha.. Portanto, tratando-se de deficiência adquirida, reconhecer-se como Pessoa com deficiência é expresso no discurso como um processo que parte de uma decisão pessoal, *-aí eu decidi assumir que eu era PcD/ aí eu assumi/ aí eu fui/ me inscrevi-*, quanto a percepção da deficiência em ótica social, reforça-se no discurso ser uma construção constante porque segue o fluxo oposto do pensamento assistencialista já estruturado ao longo da história. É o sujeito resistindo todos os dias ao capacitismo estrutural já posto (Gesser, 2020), *-eu quero ser normal! mas eu sou normal.*

5.3 O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO: DA ACOLHIDA AOS DESAFIOS DE ATUAR EM ESCOLA PÚBLICA

Neste segundo eixo, apresentamos aos entrevistados questionamentos relacionados à prática docente na rede pública.

A Davi e Tito, Professores cujas primeiras experiências em sala de aula se deram a partir da aprovação no concurso público, apresentamos as seguintes questões: Como foi a recepção? Como foi a experiência inicial em sala de aula? E a relação com os colegas de trabalho, alunos, como tem sido estar na rede pública?

Fiz bastante amizades[...]professor ajuda professor sim! Na escola a adaptação foi difícil no sentido de que, assim, era tudo muito novo pra mim. Nas minhas primeiras semanas já foi madrugando, já foi tentando agilizar o máximo possível pra não deixar nada pendente. Isso me gerou também um pouco cansaço físico, um pouquinho de estresse[...] foi complicado neste sentido, mas não com as pessoas (Professor Davi).

Traduz-se boa receptividade por parte dos atores da escola, *-fiz bastante amizades.* Na enunciação *-professor ajuda professor sim!*, Davi desmistifica o que ouviu ou imaginou ser a relação entre professores no ambiente escolar. É o sujeito, a partir de sua experiência pessoal sobre dada questão (relação entre professores), contrariando a ideologia cotidiana propagada nas relações, ou seja, a que diz que professor não ajuda professor, porque tal ideologia não se aplica em sua vivência. É a realidade do “outro” não traduzindo a do “eu”, pois, a importância do que o “outro” diz não anula a singularidade do “eu” (Bakhtin, 2003).

Fica evidente. Concernente a iniciação da prática docente, as principais dificuldades expressas no discurso de Davi não estão relacionadas à interação com os colegas de trabalho, nem com os alunos, mas às demandas e exigências do sistema estadual, *-nas minhas primeiras semanas já foi madrugando/ pra não deixar nada pendente/foi complicado neste sentido, mas não com as pessoas. É o sujeito expressando o desconforto do processo de adaptação; da rotina intensa, -a adaptação foi difícil/ me gerou também um pouco cansaço físico, um pouquinho de estresse.*

Foi um impacto pra mim, né, entrar dentro duma sala de aula com os alunos sem, eh, sem muita experiência né sem esse contato de sala de aula, eh, eu achava que eu ia ter muita dificuldade na questão de acertar minha relação com os alunos de forma que eles me respeitassem, mas que também não fosse uma relação muito autoritária eh né então assim acho que encontrar esse balanço aí essa esse ponto pra mim era o que me deixava mais aflito mas graças a Deus a gente conseguiu construir um a relação boa com os alunos. Eles têm uma relação assim de amizade comigo, mas também de muito respeito, né eles sabem até onde eles podem eh ir né nessa questão de amizade que eles têm comigo (Professor Tito).

O receio durante as primeiras aulas deve-se ao fato de ser a prática docente uma experiência nova para Tito, *-entrar dentro duma sala de aula com os alunos sem eh sem muita experiência né sem esse contato de sala de aula-*. Interessante a preocupação de Tito de, enquanto docente, estabelecer uma mediação que não apela para o autoritarismo, mas dá primazia ao respeito mútuo, *-eu achava que eu ia ter muita dificuldade na questão de acertar minha relação com os alunos de forma que eles me respeitassem, mas que também não fosse uma relação muito autoritária eh né então assim acho que encontrar esse balanço.* É o sujeito buscando o ponto de equilíbrio na relação docente-discente, o que em nossa percepção é fundante, principalmente, por ser a escola de atuação do Professor uma escola militarizada.

A resposta de Ana chama atenção. Apesar dos dez anos de prática docente, cinco anos antes de sua aprovação no concurso, a Professora adquiriu uma condição, desde então, ainda não havia retornado à sala de aula. Em suma, a aprovação no concurso marca o retorno de Ana à prática docente enquanto Pessoa com deficiência.

Eu fiquei muito, muito feliz. E assim que eu fui chamada eu falei Cara! é uma nova época uma nova fase na minha vida, agora como professora concursada, uma pessoa deficiente, com limitações e, como é que eu vou agora entrar em sala de aula? vamos ver! (Professora Ana).

Sobre seu retorno à sala de aula, duas questões de grande significância são expressas no discurso. Primeira, ela agora retorna como Professora concursada, o que para a classe docente denota estabilidade, solidez no plano de carreira, por isso a expressão de felicidade diante da conquista, *-Eu fiquei muito, muito feliz/ agora como professora concursada*. Segunda, Ana agora retoma a prática docente experienciando uma condição visível, questão externada em tom de receio, insegurança, *-como é que eu vou agora entrar em sala de aula?*

A introspecção expressa traduz muito do processo vivenciado por Pessoas que em determinado momento da vida passam a experienciar determinada condição. Num primeiro momento, a condição é tida como algo a vir na contramão do fluxo que essas Pessoas vinham trilhando, *- é uma nova época, uma nova fase na minha vida*. Assim, a compreensão de que a condição é um dentre todos os aspectos de sua completude e de que todos nós temos especificidades próprias em maior ou menor grau e em maior ou menor visibilidade passa a ser um exercício processual e constante, *-uma pessoa deficiente, com limitações*.

Interessante que Ana continua a dizer:

Eu não tenho falsa modéstia. Eu sou uma professora. Eu sei o que eu tô fazendo em sala de aula eu estudo muito pra isso eu não só jogo atividade eu sei o que eu estou fazendo. Esse entendimento de fazer com excelência, de dar nosso melhor (Professora Ana).

A partir desse discurso entendemos que, a realidade, o receio e preocupação expresso anteriormente pela Professora não tem ligação à dúvida de estar ou não apta à prática docente nesta nova etapa, mas a como se daria a prática social dos atores da escola em relação a ela enquanto Pessoa com deficiência e os enfrentamentos que teria. É o sujeito resistindo ao capacitismo estrutural (Mello, 2016; Gesser, 2020).

No caso de Ester, quando aprovada no concurso público, não estava residindo em Boa Vista. Ao ser direcionada à escola de atuação, onde permanece até o momento (1º

semente de 2024), conseguiu alugar um imóvel próximo ao local de trabalho, um ponto bastante positivo para a entrevistada.

nunca trabalhei em escola pública aqui eu não tinha noção das escolas e eu sempre quis trabalhar em escola de bairro, porque pra facilidade de aluguel porque eu não dirijo, eu não posso dirigir. Eu gostei quando eu cheguei na escola eu fui bem recebida e eu na época eu só tinha o 6º e 7º ano era as turmas que eu gostava[...]. Eu tenho uma paixão por essa turminha. Eu já recebi propostas pra sair de lá, mas eu gosto da instituição, é perto da minha casa, a casa também eu vim olhar depois de ver onde eu tinha de trabalhar, né (Professora Ester).

A boa receptividade e a identificação com a turma a qual iniciou sua atividade docente é um aspecto relevante, *-Eu gostei quando eu cheguei na escola eu fui bem recebida/ eu tenho uma paixão por essa turminha-*, contudo, merece destaque o quesito localização do local de trabalho, pois, considerando a especificidade que Ester possui, residir próximo à escola de atuação é um aspecto importantíssimo para a Professora, *-eu não dirijo, eu não posso dirigir/mas eu gosto da instituição, é perto da minha casa.*

Emerge uma questão, se a Professora já morasse em Boa Vista antes do concurso e fosse direcionada a uma escola distante de sua residência, pedindo redirecionamento, seria atendida?

Quanto aos Professores pioneiros, com mais de duas décadas de prática docente na rede estadual de Roraima, interessante o diálogo entre os discursos dos Professores Rute e Paulo, haja vista que, enquanto Rute enfatiza as problemáticas da prática docente, Paulo enfatiza, em detrimento das problemáticas, as boas experiências vivenciadas pelo docente.

Rute, discursa sobre a desvalorização dos Professores. Paulo, sobre a satisfação enquanto docente quando se depara com estudantes motivados à construção do conhecimento.

nós fizemos um projeto de feira de ciências chamado de feira de ciências chamo " Energia renovável e reflorestamento" que ganhou em 3º lugar no Recife, 3º lugar no Recife a nível nacional, ne Ai não ganhamos a passagem, não conseguimos ganhar nada pra ir lá buscar o prêmio, neh. E A gente ficou

*esperando chegar às medalhas. **Chegaram as medalhas, chegaram os certificados.** Aí eu tive a ideia de pedir da educação ontem já que eu eles foram lá na minha escola dois tabletes pra os meus alunos, foram dois alunos que apresentaram online, os alunos todos fizeram da turma, mais os dois que foram os apresentadores os âncoras na hora da. Foi ao vivo (...) nós ganhamos em 3º lugar e os bichinhos não ganharam nada da escola e eu pedir do secretário " mande o projeto com o ofício que eu vou aprender. **Aí eu falei, disse, e eu posso ter direito a um tablet? Eu não tenho (...) eu preciso muito pra tá em sala de aula Ele bateu no meu ombro e falou assim não professora é só para os alunos. Nós não temos um olhar diferenciado, nós professores, sabe, (...) eles pensam assim, tua obrigação é dar aula, então a gente não tem esse apoio esse o esse olhar diferenciado, a gente não tem nada que nos incentive** (Professora Rute).*

No primeiro momento é expresso uma conquista para o sistema de educação local, *-nós fizemos um projeto de feira de ciências/ que ganhou em 3º lugar/ a nível nacional/chegaram as medalhas, chegaram os certificados-*, contudo, por sentir a indiferença do sistema diante de conquistas, *-tive a ideia de pedir da educação/dois tabletes pra os meus alunos/ os alunos todos fizeram da turma/ nós ganhamos em 3º lugar-*, Rute enfatiza a desvalorização do aluno, *-os bichinhos não ganharam nada da escola-*, e, principalmente, a desvalorização do Professor pelo sistema, *-eu falei, disse, e eu posso ter direito a um tablet?/ preciso muito pra tá em sala de aula. Ele bateu no meu ombro e falou assim, não professora é só para os alunos.*

Como bem afirmam Sá e Alves Neto, “o docente atual ainda enfrenta muitos (senão quase todos e os mesmos) problemas com os quais o ofício de ensinar nasceu” (2016, p. 8), por isso, a insatisfação do sujeito diante da desvalorização da carreira docente, *-a gente não tem esse apoio esse o esse olhar diferenciado, a gente não tem nada que nos incentive.*

Paulo, por sua vez, enfatiza sua satisfação ao se deparar com estudantes motivados à construção do conhecimento.

o que gratifica na sala de aula é as vezes você vê que desse pouco tem uns que, vem assim você faz seminário né, você ver que a pessoa estudou. Ontem mesmo a menina fez um seminário sobre reforma protestante rapaz a meninazinha da sétima série parecia um professor de universidade. Eu digo rapaz essa aí salvou a tarde hoje oh, você viu assim parece que ela passou assim a

semana lendo aquilo. (...) Daí a razão de eu tá aqui. Rsr. Essa aí me motiva a voltar aqui segunda feira de novo, oh (Professor José)

Sendo o aspecto motivação à construção do conhecimento dos alunos algo que, na percepção de Paulo, não é frequente no ambiente escolar, *-as vezes você vê que desse pouco tem uns que/ ver que a pessoa estudou-/ rapaz essa aí salvou a tarde hoje oh-*, quando questionado sobre como tem sido estar no ambiente escolar, em detrimento das problemáticas do viver docente, Paulo opta por compartilhar as boas experiências, *- o que gratifica na sala de aula/ a menina/ parecia um professor de universidade/ Daí a razão de eu tá aqui/ Essa aí me motiva a voltar aqui segunda feira de novo.*

5.4 DESAFIOS EXPRESSOS

Neste eixo temático, perguntamos aos Professores quais eram, a partir de suas percepções, os principais desafios vivenciados no ambiente de trabalho, sendo a precarização, a vulnerabilidade social discente, acessibilidade e extensa demanda as principais questões apontadas na entrevista.

5.4.1 Precarização

O primeiro aspecto sinalizado pelos Professores é a falta de aparato para a prática docente, no sentido de recursos de suporte para a dinamização das aulas. Como expresso nos discursos, as escolas da rede não dispõem de recursos midiáticos, didáticos pedagógicos, nem ao menos material escolar básico. Situação que, como enunciado pelos entrevistados, obriga-os a utilizarem o próprio salário para suprir a demanda.

O Professor Davi que já passou por três escolas, disse vivenciar tal realidade em todas elas.

Você tem que entrar em sala de aula sem ter nada nas mãos. A escola não te dá um aparato. O que você tem é as cadeiras as salas de aula e os alunos e no máximo o datashow, quando tem. Tem sala que não tem nem tomada que você tem que usar extensão da outra tomada. (Professor Davi)

O discurso reafirma a carência de infraestrutura no ambiente escolar, sendo os recursos midiáticos, muito pertinentes no auxílio às ministrações de aula, principalmente

em tempos digitais, instrumentos que raramente integram à rotina dos Professores da rede estadual. *A escola não te dá um aparato/ e no máximo o datashow, quando tem-*. Questão também pontuada por Tito.

*eu tenho tido também um pouco de dificuldade em relação as aulas né pela falta de material muitas vezes a gente eh quer fazer uma aula diferente só que a gente não dispõe de um, de um projetor pra passar um vídeo, eh, quando eu tô explicando algo, eh, sobre algum lugar eu não consigo mostrar o mapa, né, então assim a gente tem algumas alternativas né a gente vai as vezes eu pego e mando o mapa pro grupo né que a gente em grupo com eles e aí a gente manda pro grupo pede pra eles abrirem o celular pra olhar o mapa olha tá vendo aí essa região **então assim é meio dificultoso não é o ideal** mas a gente vai buscando algumas alternativas pra tentar né dar uma aula legal pra eles e fazer com que haja o aprendizado . (Professor Tito).*

A falta de recurso midiático também é enunciada no discurso de Tito,, - *muitas vezes a gente eh quer fazer uma aula diferente só que a gente não dispõe de um de um projetor pra passar um vídeo-*, contudo, analisando o diálogo entre o discurso de Davi e Tito, que trabalham em escolas diferentes, mas pontuam uma mesma questão, -*no máximo o datashow, quando tem.* (Professor Davi) / *a gente não dispõe de um, de um projetor pra passar um vídeo* (Professor Tito). É nítido que a problemática maior que os enunciadores querem transmitir não é a falta de projetor em si, mas a dificuldade enfrentada pelos Professores da rede em dinamizarem uma prática didática sem o mínimo de recurso nas mãos, principalmente, pelo fato de estarem lidando com um público de alunos imersos em uma sociedade digital. Vê-se, então, os enunciadores reforçando o formato ultrapassado da escola, - *então assim é meio dificultoso não é o ideal*. Situação que, para o Professor Paulo, chega a ser uma “*concorrência desleal*”.

A gente tem um concorrente, é uma concorrência desleal dentro da sala de aula, os meninos com celular por exemplo (Professor Paulo).

Tem-se no discurso de Paulo, o dilema do Professor dos dias atuais: um sistema precário e ultrapassado conseguiria concorrer com as telas?

Ester faz uma crítica aos processos burocráticos da rede.

Aí, você tem que pedir à escola, aí tem todo um processo pra pedir um material (...) eu entendo o processo, até pra pedir pra arrumar um ar-condicionado tem um processo, então assim, acho que isso atrapalha um pouquinho (Professora Ester).

Para Ester, os processos burocráticos para se conseguir algum recurso dificultam o trabalho docente, *-você tem que pedir à escola, aí tem todo um processo pra pedir um material/ até pra pedir pra arrumar um ar-condicionado tem um processo/ isso atrapalha*. A fim de minimizar o tom da crítica expressa, a enunciadora acrescenta o diminutivo, *-um pouquinho-*, porém deixa claro sua insatisfação.

Ao expressar ser a precarização de materiais básicos uma questão desafiadora no ambiente escolar, Rute pontua outros aspectos importantes.

A gente não tem o lápis de escrever, a gente não tem o EVA, a cartolina, a gente não tem. Pra fazer uma aula diferenciada você tem que tirar do bolso, né. Você quer um ônibus? a educação não tem. Você tem que pedir da PM, do instituto federal, e eu vou atrás! (Professora Rute).

Diante da falta de recursos básicos, *-não tem lápis de escrever/ não tem EVA, a cartolina-*, o posicionamento de Rute em provocar outros setores a fim de proporcionar aos alunos uma experiência cultural chama atenção. *-Você quer um ônibus? / você tem que pedir da PM, do instituto federal*. É o sujeito resistindo, dispondo-se a mobilizar o coletivo para minimização das problemáticas instauradas no sistema, *-e eu vou atrás*. Diante dessa precarização, é sinalizado no discurso a utilização de recursos próprios para compra de material escolar e recursos didáticos pedagógicos, *-você tem que tirar do bolso*. E Rute continua a dizer:

Todos os projetos que eu fiz até hoje, sem exceção, num tô querendo assim aumentar exagerar, todos eu fiz com meu salário, não porque eu ganhe bem, eu não ganho bem, Todos, todos, todos, na feira de ciências essa eu gastei 1000 reais pra fazer o trabalhinho agora que eu fiz recente eu gastei 800 reais, então tudo do nosso salário, então a gente fica muito triste, sabe. a educação ela não tem prioridade no nosso estado, não tem, não tô falando de salário de professor não, eu tô falando de investimento no professor." (Professora Rute)

O “tirar do próprio bolso” é expresso como algo bastante recorrente na prática docente de Rute, *-todos eu fiz com meu salário/ essa eu gastei 1000 reais/ agora que eu fiz recente eu gastei 800 reais*. Realidade que, na percepção da enunciativa, está relacionada ao descaso do Estado para com a classe de Professores. *-a educação ela não tem prioridade no nosso estado, não tem/ eu tô falando de investimento no professor*. A declaração feita pela docente que atua há duas décadas na rede denota insatisfação, haja visto que, do ponto de vista de Rute, além do professor da rede não ter o salário ideal, *- não porque eu ganhe bem, eu não ganho bem-*, tem que retirar parte deste para investir em algo de responsabilidade da escola, *-todos eu fiz com meu salário*. É o sujeito reafirmando, além da precarização de infraestrutural no exercício docente, a desvalorização do Professor.

O discurso de Ana sinaliza a mesma questão.

A gente acaba investindo muito, (...) eu tenho conhecimento de outros professores que também tem que investi e tal. porque o governo distribui pras escolas uma quantidade x de material, só que arte é um material muito, muito específico.(..) Sempre tem o matéria básico. Tinta guache, tesoura, régua, coloca branca, que a gente usa muito, né, papel 40. Eu fiquei bem encantada quando eu entrei (...) A associação dos pais e professores parece que tem uma contribuição nisso também (..) mas eu tiro muito do meu bolso, porque são materiais muito específico porque por exemplo uma pintura com tinha aquarela nO pode ser papelão A4 . A escola tem papel A4, mas eu não posso usar por que rasga. (...) Tem que usar papel apaline (...) eu tenho meus pincéis.(...) E eu tô sempre investindo, sempre comprando.(...) (Professora Ana)

O encantamento expresso por Ana ao ver a disponibilidade de materiais básicos para suas aulas de Arte, revela, que isso não é comum na rede estadual, por isso o ficar encantada, *-Eu fiquei bem encantada quando eu entrei / Sempre tem o material básico*. Uma outra questão é que, para que haja recursos básicos, *-Tinta guache, tesoura, régua, coloca branca, que a gente usa muito, né, papel 40-*, há uma mobilização local, *-A associação dos pais e professores parece que tem uma contribuição nisso também*. Ainda assim, a Professora declara investir muito do próprio salário, *-A gente acaba investindo muito-*, realidade não só de Ana e Rute, mas de muitos Professores da rede estadual, *-eu tenho conhecimento de outros professores que também tem que investi e tal*.

Por fim, a falta de recursos mínimos disponibilizados aos Professores é consequência do desprestígio social sofrido pelos docentes, sendo assim, a fim de superar tais problemáticas é essencial que esta questão seja enfrentada, não com mecanismos paliativos, mas com política pública de Estado efetiva, isto é, que articula “o discurso político de valorização da profissão (ideia) com as possibilidades de sua materialização (efetivação)” (LIRA, 2013, p. 09).

5.4.2 Vulnerabilidade socioeconômica discente

Um outro desafio registrado nos discursos dos entrevistados é a vulnerabilidade socioeconômica de alunos. Como sinalizado nos discursos, a maior parte do público da rede é de baixa renda, e conforme os depoimentos, muitos enfrentam a fome, sendo a refeição da escola a única do dia, o que, questão que, na percepção dos Professores, desafia a prática docente.

No discurso de Ester, além do problema da falta de recursos, emerge uma questão desafiadora: a vulnerabilidade social

As salas assim, você não pode fazer muita coisa porque é assim você quer fazer um trabalho grande e as vezes os alunos não têm condições financeiras pra comprar uma cartolina. Isso pra mim foi um choque porque você vai numa escola particular os alunos trazem (Professora Ester).

Ester registra no discurso a disparidade social, entre o público da rede pública e o público da rede privada, *-as vezes os alunos não têm condições financeiras pra comprar uma cartolina (contexto da rede pública) / Isso pra mim foi um choque porque você vai numa escola particular os alunos trazem (contexto da rede privada)*. E ainda conta um caso que a marcou.

Uma vez, eu saindo da sala sobrou minha marmita[...] eu carregando minha marmita pra levar pra casa um aluno olhou pra mim e disse oh professora que tem aí dentro dessa bolsa? Ah, o restinho da minha comida que eu não o comi ele falou deixa eu levar pra casa? Eu não comi nada hoje, só a comida do lanche e eu não vou comer nada depois. E eu dei.. No início eu chorava muito (Professora Ester).

A Professora, que até então não tinha experiência na rede pública, expressa desafiador o lidar com esse tipo de situação, *-ele falou deixa eu levar pra casa? Eu não comi nada hoje/ No início eu chorava muito-*, situação também abordada por Tito.

A gente fez uma escuta do ensino fundamental, dos alunos e a maioria deles a principal reclamação dos alunos, a merenda escolar, né, então, eles, eles reclamam muito da merenda escolar que as vezes não dá pra suprir a fome deles, as vezes a refeição que eles fazem é na escola e aí quando chega na hora do recreio eles tão esperando por uma refeição e vem uma bolacha água e sal com suco então assim pra eles é frustrante né. (Professor Tito).

Infelizmente, a maior parte dos alunos são de baixa renda e, como sinalizado por Rute e Tito, vivenciam a fome.

Perguntamos a Tito:

Professor, o senhor se refere aos alunos imigrantes, brasileiros ou no geral? (Pesquisadoras).

Tito respondeu:

Tanto imigrantes mas também alunos brasileiros(.) até na própria questão de lavar a farda, né, a gente já detectou que inclusive alguns não lavam por falta de material, falta de um sabão pra lavar a farda. Então, assim é, é uma situação que é triste (Professor Tito).

Ester e Tito traduzem a triste realidade de muitos discentes da rede estadual. A falta de incentivos para compra de materiais básicos como cartolina, sabão para lavarem o fardamento, a questão da fome. Reflexo da desigualdade social existente no estado de Roraima que, conforme o IBGE (2023), possui um dos maiores níveis de desigualdade do Brasil.

5.4.3 Acessibilidade

Outro desafio registrado nos discursos dos Professores refere-se à acessibilidade, em sentido amplo e integral, algo a perpassar a barreiras físicas e funcionais, pois parte da necessidade de trazer às relações o censo de alteridade e acessibilidade atitudinal, aspectos imprescindíveis no processo de construção de uma cultura inclusiva, questão bastante problematizada por Davi.

[...] eu moro no Mecejana e trabalho na Asa Branca e Jóquei Clube porque as escolas do centro estão todas lotadas com professores antigos. Não tem como tirar esse pessoal. Não tem vaga. É uma barreira que eu enfrento [...] pegar uber, ter que

*gastar dinheiro e assim, as vezes eu ando com teclado, com violão pra dar uma aula boa pros meus alunos e não tem ninguém que carrega comigo é o uber que faz isso, então assim, **se fosse uma escola perto minimizaria quase que cem por cento** todo esse entrave, toda esse desgaste que não precisaria ter. [...] eu lectionei no [...] ano passado e tinha que subi e descer escada porque **não tinha elevador, não tinha muita acessibilidade**, então até hoje a gente sofre com sala temática, que no meu caso, seria muito bom porque é incomodo tá tendo que sair com datashow de uma sala pra outra, com instrumento de uma sala pra outra, **tendo que tá sempre contando com os alunos**, né, pra isso, sendo que poderia ser minimizado. Até a questão do tempo. Às vezes eu demoro cerca de cinco a dez minutos montando datashow, montando os equipamentos porque não tem uma sala temática que pudesse tá ali sempre pré-montado[...] uma hora passa voando (Professor Davi).*

O primeiro desafio expresso diz respeito à acessibilidade atitudinal, pois, considerando ser o enunciador do discurso um Professor com deficiência aparente cuja acessibilidade arquitetônica é fundamental para sua mobilidade, e levando em conta a inacessibilidade do transporte público e que este Professor não dirige, *-Às vezes eu ando com teclado, com violão pra dar uma aula boa pros meus alunos e não tem ninguém que carrega comigo é o uber que faz isso-*, o fato de residir distante das escolas de atuação é uma barreira, *-eu moro no Mecejana e trabalho na Asa Branca e Jôquei Clube/ É uma barreira que eu enfrento-*, logo, sobre lecionar em uma escola mais próxima do local de residência, a prioridade deveria ser por grau de necessidade e não por antiguidade, *-as escolas do centro estão todas lotadas com professores antigos. Não tem como tirar esse pessoal. Não tem vaga/ se fosse uma escola perto minimizaria quase que cem por cento* *aaa todo esse entrave toda esse desgaste que não precisaria ter/ tinha que subi e descer escada porque não tinha elevador, não tinha muita acessibilidade-*, estas e outras questões comprometem a prática docente de Davi, *-Até a questão do tempo. Às vezes eu demoro cerca de cinco a dez minutos montando datashow, montando os equipamentos porque não tem uma sala temática*. Nesse enfrentamento, Davi tem contado com seus alunos, *-tendo que tá sempre contando com os alunos*. Desse modo, reafirma-se a inclusão excludente, evidenciada quando a estrutura posta nas relações limita e, por vezes, impede a atuação autônoma das PcD nos espaços (Kuenzer, 2015).

A Professora Ester conta sobre como faz suas próprias adaptações no exercício docente.

Eu faço a minha adaptação, por exemplo, eu uso celular, eu não consigo usar o livro físico. eu acho que eu tenho até que comprar um tablete pra facilitar até mais. Uso o material em pdf [...] O diário por ser digital ajuda bastante[...] digital pra mim é mais fácil porque eu consigo ampliar. Tem tipos de trabalho que eu não exploro mais por causa da minha limitação[...] com 20 turmas não dá não[...] pra mim não é cabível por causa das minhas limitações. Por exemplo, trabalhos que eles têm que escrever textos longos, porque eu com a minha visão não dou conta, então vou ficar um mês corrigindo, primeiro, por causa da letra e ainda de ler a letra (Professora Ester).

O relato sobre as adaptações feitas em sua prática docente, *-uso celular/ o material em pdf-*, reafirma a importância da adaptação instrumental para a prática docente do Professor com deficiência visual, sendo o recurso de ampliação do material didático algo fundante para sua atuação profissional, *-não consigo usar o livro físico/ digital pra mim é mais fácil porque eu consigo ampliar-*. Ester também adapta os trabalhos e atividades propostos aos alunos, *-tem tipos de trabalho que eu não exploro/textos longos/ com a minha visão não dou conta-*, até porque, somam mais de 400 o número de alunos, *-com 20 turmas não dá não dá*. Embora nítidos os desafios referentes à acessibilidade, o formato digital utilizado pela rede estadual (planejamento, relatórios, lançamento de notas, diário de classe) é expresso como ponto positivo, *-o diário por ser digital ajuda bastante*. Ester ainda continua a dizer:

A escola fez um sistema de prova que pra mim foi bom porque assim eu sou professora de inglês eu tenho 20 turmas, aí você imagina, flor, eu, com baixa visão corrigindo prova de 20 turmas que é umas quatrocentos e pouca[...] eu não ficava um dia corrigindo. Eu vejo os professores corrigindo rapidinho pra mim não, já é mais difícil corrigir, então o ano passado pra mim foi mais difícil. Esse ano foi diferente a coordenadora fez em formato ENEM (Professora Ester).

Tendo em vista que a Ester iniciou sua atividade docente no início de 2022, por dois anos, bimestralmente, teve que corrigir mais 400 provas em fonte padrão e formato impresso, *-eu, com baixa visão corrigindo prova de 20 turmas que é umas quatrocentos*

e pouca/ eu não ficava um dia corrigindo. Só no início de 2024, a coordenação padronizou as provas em formato do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), não em função da condição de Ester, mas para que os alunos já no ensino fundamental se familiarizem com o formato de prova do Enem, o que para Ester, é algo positivo, pois nesse formato, a Professora só recebe as notas dos alunos, já que uma equipe específica fica responsável por corrigir os cartões respostas (gabaritos) e entregar o resultado aos Professores.

Rute, enaltece a contribuição dos alunos

*Ainda bem que sou canhota, eu escrevo tudo com a mão esquerda, mas o meu braço deficiente é o direito. A dificuldade que eu tenho as vezes de pregar um mapa lá em cima eu não consigo esticar o braço pra pregar o mapa, o aluno me ajuda, beleza, né, eu não consigo carregar meu material, eu ando com muito material, . né, aí **meus alunos me ajudam**, eu sempre preciso de um aluno pra me ajudar eu não consigo fazer tudo sozinha, e eles **já sabem disso eles me ajudam muito**, tudo que é pra carregar eles carregar porque eu não tenho força no braço, só num, né (Professora Rute).*

Diante das limitações expressas no discurso de Rute, *-não consigo esticar o braço pra pregar o mapa / não consigo carregar meu material-*, a prática da acessibilidade atitudinal por parte dos alunos é algo bastante pontuada, *-meus alunos me ajudam/ eles já sabem disso eles me ajudam muito.* É a evidência da importância do relacional no processo de desenvolvimento dos sujeitos (Vigotski, 1999).

5.4.4 Extensa demanda

Outra problemática pontuada pelos entrevistados tem a ver com a jornada exaustiva de trabalho. Os Professores disseram ser a extensa demanda da rotina docente um aspecto bastante desafiador.

*A gente trabalha viu, flor[...] é uma coisa que **o povo fala assim, ah, é servidor público tem a vida boa. Não!** trabalha porque você tem que respaldar em tudo[...] e, assim, é muita responsabilidade, então assim, **eu achava assim: a escola particular cobra. Mas (agora, atuando na rede pública, entende que) a pública é bem mais!** a gente trabalha bastante também, não é vida fácil não (Professora Ester).*

As demandas e rotina de cobranças é uma realidade que Ester não imaginava vivenciar na rede pública, *-eu achava assim a escola particular cobra. Mas* (agora, atuando na rede pública, entende que) *a pública é bem mais!* -, isso, por causa da noção de que Professor de rede pública faz o que quer, e como quer, por não ser “tão cobrado”, ainda permeia nas relações, *-o povo fala assim, ah, é servidor público tem a vida boa/ eu achava assim: a escola particular cobra-*, noção que, agora vivenciando a dinâmica da rede estadual, Ester acredita ser equivocada, *-Não! trabalha porque você tem que respaldar em tudo/a pública é bem mais!*. Agora, conhecendo a dinâmica da rede estadual, a entrevistada sinaliza que as demandas e cobranças da rede pública são maiores que as da privada, *A gente trabalha viu/ a gente trabalha bastante também, não é vida fácil não/ a gente trabalha bastante também, não é vida fácil não.*

Davi também expressa os mesmos enfrentamentos.

Primeiro, a questão da carga horária. São muitas turmas, são 20 horas em sala de aula. 20 turmas, mais de 300 alunos que você tem que cuidar. Preenchimento de diário[...]só de planejamento são três tipos: anual, quinzenal e mensal. Isso pra cada turma. Também tem Reuniões demais[...]muitas pautas. Às vezes (no sentido de quase sempre) é muita demanda pra pouca ação. Se fosse menos alunos você dava mais conta obviamente, é uma questão de matemática isso” “eles não tão vendo nem o lado do professor, nem o lado dos alunos. Por exemplo, como fica os Pcd? (Professor Davi).

O enunciador não descredibiliza as atribuições de um docente, mas problematiza o excesso delas, *mais de 300 alunos/ Preenchimento de diário/ só de planejamento são três tipos: anual, quinzenal e mensal. Isso pra cada turma/ Reuniões demais[...]muitas pautas-*, aspecto que, na percepção de Davi, prejudica o essencial: trazer para prática docente o que se propõe em reunião e o que é idealizado no papel, *-planejamento são três tipos/ -Às vezes (no sentido de quase sempre) é muita demanda pra pouca ação-*. Isso porque as extensas atribuições impostas ao docente pela rede estadual, sufocam a disposição do Professor, prejudicam o preparar-se para estar em sala. Questões que, somadas ao fator superlotação, *-Se fosse menos alunos você dava mais conta obviamente, é uma questão de matemática isso-*, afetam o desempenho do Professor e dos alunos, -

eles não tão vendo nem o lado do professor, nem o lado dos alunos. Por exemplo, como fica os Pcd?

Ao problematizar essa questão, Tito expõe um outro aspecto, a desvalorização do Professor.

O professor trabalha muito, muuuito, assim a gente leva muita carga de trabalho pra casa, a gente tem que sempre que tá pensando em planejar em preparar aula em corrigir prova, corrigir trabalho, lançar nota é , é muito trabalho mesmo, eu particularmente depois que, desses dois anos pra cá eu não lembro de ter passado um dia se quer que eu não tenho me preocupado com alguma coisa da escola, nota ou atualizar um diário, então, assim, a gente percebe também que há uma carga de trabalho muito grande pro professor, uma exigência muito grande, uma cobrança muito grande em cima do professor. Inclusive, meu outro trabalho, apesar de ser nível médio, eu ganho duas vezes mais do que o meu salário como professor, e isso, mostra um pouco às vezes da desvalorização do professor. Às vezes, eu fico comparando o meu trabalho nível médio a minhas atividades com as minhas atividades de professor eu vejo que professor é muuito desvalorizado na questão salarial também (Professor Tito).

Ao traçar um paralelo entre os cargos públicos que ocupa, o de nível médio (área de trânsito) e o de nível superior (docência), Tito, além de reafirmar as extensivas atribuições do Professor da rede pública, *-planejar/preparar aula/corrigir prova, corrigir trabalho/ lançar nota/é muito trabalho mesmo/ carga de trabalho muito grande pro professor/ uma cobrança muito grande em cima do professor-*, entende que o vencimento do docente não condiz com o trabalho que executa, *- apesar de ser nível médio, eu ganho duas vezes mais do que o meu salário como professor/ professor é muuito desvalorizado na questão salarial também-*, aspecto que na ótica do enunciador, é reflexo da desvalorização da classe de Professores, *-isso, mostra um pouco às vezes da desvalorização do professor*. Questão abordada nos estudos de Jacomini, Alves e Camargo (2015), conforme os autores, “quando comparada à média salarial de profissionais com nível superior, os professores recebem salários inferiores aos profissionais do setor privado e bastante inferiores aos demais servidores públicos

(Jacomini, Alves e Camargo, 2015, p.21). Também, como expresso no discurso, a carga horária do docente acaba excedendo à estipulada em lei, visto que, ao chegar em sua residência, o trabalho continua, *-assim a gente leva muita carga de trabalho pra casa/ depois que, desses dois anos pra cá eu não lembro de ter passado um dia se quer que eu não tenho me preocupado com alguma coisa da escola.*

Interessante o diálogo entre os discursos de Rute e Davi.

As vezes ce diz, meu Deus eu não vou dar conta, né!!É complicado porque assim, 270 provas pra corrigir, 270 cadernos do futuro, 270, é, trabalhos (270) então é tudo muito 270 (risos), 270 pessoinhas diferentes que você tem que cuidar, né (Professora Rute).

De onde você vai tirar tempo pra tudo isso? É do seu descanso, é do seu lazer, é do seu momento com família? (Professor Davi).

Vê-se a queixa de quem leciona na rede estadual a mais de 20 anos convergindo com quem ingressou na rede há quase dois anos e meio. Ambos, reafirmando ser o aspecto extensa demanda um grande desafio para os docentes que atuam nas escolas estaduais, *- É complicado porque assim, 270 provas pra corrigir, 270 cadernos do futuro, 270, é, trabalhos (270) / De onde você vai tirar tempo pra tudo isso?. É a exposição dos momentos de esgotamentos vivenciados pelo sujeito, reflexo da rotina profissional de sobrecargas, cujas demandas impostas excedem à carga horária de trabalho prevista, -meu Deus eu não vou dar conta, né/ De onde você vai tirar tempo pra tudo isso? É do seu descanso, é do seu lazer, é do seu momento com família?*

Diante dos discursos postos em diálogo, certo é, além da polivalência, a precariedade de recursos básicos e extensa carga horária configuram a rotina do Professor da rede estadual em Boa Vista, aspecto preocupante, pois como afirmam Assunção e Oliveira, “o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola” (Assunção; Oliveira, 2009, p.367).

5.5 PERSPECTIVAS

Ao final da entrevista, trouxemos aos Professores questionamentos acerca de suas perspectivas como docentes. Como você se vê na carreira? Como se projeta? quais são as suas perspectivas em relação à docência, em relação ao cargo de Professor do estado?

Ester, sonha em realizar um intercâmbio por intermédio dos programas que o Ministério da Educação (MEC), em parceria com outros órgãos, disponibiliza aos professores de língua estrangeira das escolas públicas, uma projeção que, conforme a Professora, irá somar à sua prática docente.

Eu tô namorando um programa do governo federal que têm pra os professores de língua inglesa das escolas públicas, só que pra eu concorrer a isso eu tenho que passar do probatório. [...] Então, é um projeto que eu tenho, até mesmo pra melhorar meu projeto em sala de aula, e trazer ideias novas[...] então, assim, é o meu sonho (Professora Ester).

As perspectivas de Tito e Ana são semelhantes, desejam avançar na pós-graduação *stricto sensu*. Tito após concluir o mestrado, almeja o doutorado. Ana, almeja realizar o mestrado.

senti o peso da responsabilidade da profissão e assim eu quero eu quero me especializar, eu quero eh seguir na carreira uma carreira que com certeza eu tenho perspectiva agora de ingressa porque também já me apaixonei por ela(...)Minha perspectiva é continuar não me vejo eh alcançando aí outros voos aí, como por exemplo o nível superior, (...) vou ficar no ensino básico (Professor Tito).

Eu tenho muita vontade de fazer mestrado (...) eu não tenho pretensões pra além do meu concurso, eu tô hoje no concurso. Tá muito tranquilo pra mim. Tá muito bom. E eu pretendo continuar como professora. A minha vontade é continuar na educação pra poder de alguma forma somar. (Professora Ana).

Como expressei, ambos os Professores não têm pretensão de atuar na docência superior, mas continuar contribuindo com a Educação Básica da rede. No caso de Rute,

há por parte da Professora a pretensão de deixar a carreira docente para ingressar na jurídica.

eu queria continuar sendo professora a vida toda, né? Mas quando eu vim trabalhar aqui na justiça descobri que eles são muito valorizados. eles têm auxílio alimentação digno, eles têm aumento duas vezes por ano(...)eles têm hora extra se passar uma horinha, sabe? um respeito por eles, eles têm um dia, dia das mães um dia dos pais, assim eles têm um local que trata do servidor um local que tem psicólogo, psiquiatra, minha mãe pode fazer esse exercício eu consigo fazer isso, eles têm um cuidado com o servidor que tu não imagina o quanto, eles têm um setor só com a saúde do servidor o plano de saúde deles é integral. É uma coisa assim que eu disse: Isso é vida! Tu tem aqui um computador do teu lado, eu tenho dois computadores na minha mesa uma impressora, um scanner, um TI aqui do lado de informática se quebrar alguma coisa, uma qualidade de vida, sabe? Então, eu queria que a minha educação fosse pelo menos 1% disso, já que não é, eu não quero eu adoecer porque eu gosto do que eu faço, porém eu não consigo fazer por muito tempo porque a minha voz vai embora, né? Você vê aí a gente cansando a cabeça, a gente vai batendo cabeça é muito difícil (Professora Rute).

Ao comparar a carreira docente da jurídica, Rute diz muito sobre o quanto o Professor é desvalorizado em nosso país, *-eu queria que a minha educação fosse pelo menos 1% disso-*, assim, embora expresse o amor pela docência, *-eu queria continuar sendo professora a vida toda/ eu gosto do que eu faço-*, permanecer nela afetaria sua saúde física e mental, *-eu não consigo fazer por muito tempo/ a minha voz vai embora/ Você vê aí a gente cansando a cabeça, a gente vai batendo cabeça é muito difícil.*

Davi disse ainda estar vislumbrando suas projeções, mas também expressa o desejo pela formação continuada.

Eu tô tentando vislumbrar ainda, conhecendo. Vendo se é isso mesmo. Ainda tô numa fase de adaptação. Até porque também assim eu tenho alguns sonhos pessoais, né, o sonho de formar uma família[...] eu quero sim fazer mestrado, fazer doutorado eu ainda vislumbro isso. (Professor Davi).

Quanto à Paulo, mestrando em História, o Professor que tem dois cargos de Professor, continuará apenas um cargo, visto que já está em processo de aposentadoria do primeiro cargo.

Quero me aposentar desse contrato antigo e como eu gosto de dar minha aula de história continuar nesse outro aí, né (Professor Paulo).

Fica evidente, diante das perspectivas expressas, que apesar de ser o desprestígio social do professorado no Brasil realidade incontestável, razão pela qual Rute, embora afirme amar ser professora, aspire pela mudança de profissão, tratando-se de movimento político das PcD, a pretensão por ascensão profissional da maior parte dos entrevistados é um aspecto de extrema relevância porque perpassa os quesitos aprimoramento profissional e aumento salarial. Considerando a configuração estrutural do nosso país, ter em programas de mestrado e doutorado das universidades públicas pesquisadores com deficiência traduz, além de resistência, representatividade (Piccolo, 2023; Yung, 2006; Paiva; Silveira; Luz, 2020). Do mesmo modo ocorre com Ester e sua pretensão pela realização do intercâmbio. Tem-se, portanto, a possibilidade de mestres e doutores com deficiência de Boa Vista, capacitados, contribuir no processo de viabilização das problemáticas da comunidade local e enfraquecimento dos processos de exclusão, a partir da ampliação da ocupação não só de PcD nos lugares e espaços outrora ocupados por uma única parcela da população, mas a ocupação de TODOS nesses espaços, sem acepção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar a condição docente de Professores com deficiência da Educação Básica da rede Estadual de Roraima. Para tanto, delineamos três objetivos específicos, o primeiro, foi caracterizar os Professores com deficiência participantes da pesquisa (perfil social, formativo e que deficiência experienciam), passo que, em perspectiva histórico-cultural foi elementar no processo de compreensão do contexto em que se desenvolvem e atuam esses profissionais. Sendo assim, caracterizamos seis Professores com deficiência, participantes da pesquisa: três mulheres e três homens, com faixa etária entre 41 e 54 anos. Uma Professora autodeclarada preta; duas, pardas; dois, pardos; e um Professor autodeclarado branco. A maioria é nascida na região norte do Brasil (quatro participantes). Quanto à formação, atestamos que, além de todos serem das áreas de humanas, majoritariamente realizaram a graduação em universidade pública (cinco participantes) e, há mais de dez anos, atuam em sala de aula (quatro participantes). Todos possuem especialização, dois estão com mestrado em andamento. Quanto à deficiência experienciadas pelos participantes, cinco são Pessoas com deficiência física, uma, com deficiência visual. Dos participantes, quatro são Pessoas com deficiência adquirida, dois, com deficiência congênita.

Nosso segundo objetivo específico foi compreender a estrutura do sistema estadual de educação e suas políticas para o exercício da docência dos Professores com deficiência. Diante disso, foi evidenciado a importância de se considerar onde estes profissionais estão geograficamente localizados, pois, atuantes em território de intenso fluxo migratório, o auto quantitativo de alunos venezuelanos amplia a demanda escolar frente ao xenofobismo, diferenças idiomáticas e culturais, questões que incorporam ao cotidiano dos Professores de Boa Vista e peculiarizam o sistema educacional local.

No terceiro objetivo específico, buscamos analisar, a partir do discurso dos Professores com deficiência, que condição de atuação esses profissionais têm encontrado no exercício docente. O exposto nos discursos foram: as barreiras físicas e instrumentais que impactam o exercício docente; o dilema entre custear de recurso próprio para suprir necessidades que deveriam ser sanadas pela escola ou se dispor a entrar em sala de aula sem “nada nas mãos”. A burocracia para se conseguir itens básicos, que torna, em tempos digitais, os recursos midiáticos sonho de consumo dos docentes. Os registros de fome e

extrema pobreza que denunciam a disparidade social vivenciadas pelos alunos, estudantes que têm a merenda escolar como a primeira e, por vezes a única refeição do dia. A jornada de trabalho exaustiva que, além de comprometer a qualidade do exercício docente, comprometem a saúde mental do professor: essa é a condição docente que os Professores com deficiência expressam vivenciar no ambiente escolar.

Isto posto, analisados os discursos dos seis entrevistados, os resultados demonstram algo que perpassa o que é específico do Professor com deficiência da rede estadual do município de Boa Vista, ou melhor, além de constatações referentes à condição docente do Professor enquanto Pessoa com deficiência, associadas ao processo de ingresso (exame admissional), acessibilidade e superação do capacitismo, há também constatações extensivas à toda classe de professores da rede estadual boa-vistense, uma vez que estão ligadas à estrutura do sistema estadual de ensino básico do município, logo, não são peculiaridades do Professor com deficiência, mas estendem-se a todos os professores que atuam na rede, são estas: a precarização, vulnerabilidade socioeconômica discente e extensa demanda.

Com relação ao que é singular do Professor enquanto PcD, atesta-se o quanto o aspecto acessibilidade efetiva, a que parte da postura social de todos nós, ainda está muito aquém da que deveria existir no ambiente escolar. Atesta-se também, os enfrentamentos da comunidade com deficiência frente capacitismo estrutural, reafirmados nos discursos dos Professores e presenciados nos momentos de ida às escolas de atuação desses docentes. Marcou-nos constatar, no ambiente escolar, o que é recorrente nos diversos espaços onde se dão as relações. De um lado, profissionais, da educação, compreendendo, restritamente, a deficiência como um marcador social visível, afirmando não serem, Professores com deficiência aqueles cujas especificidades não são aparentes, mais que isso, reafirmando o “eu não sabia que ele/ela era deficiente”. Do outro lado, Professores com deficiência que, embora compreendam, em sua maioria, a deficiência como parte de um todo, nem fazem questão de se reafirmarem PcD aos que com eles trabalham porque o estereótipo, equivocadamente já enraizado na sociedade, além de não traduzir quem são, não os representa.

Mais ainda, quando analisamos o discurso dos Professores com deficiência, daqueles que seriam os ocupantes do lugar de fala, deparamo-nos com o conservadorismo e a absorção do pensamento hegemônico e capacitista nas falas. Ou seja, quando eles têm

a voz, a tendência de manifestação do discurso capacitista aparece fortemente, justamente porque estes profissionais, assim como nós, foram moldados pela cultura assistencialista ainda enraizada nas relações, aspecto relevante a ser discutido em pesquisas futuras. Ainda sobre o que pensar para estudos futuros, os marcadores sociais que interceptam o marcador deficiência é uma questão, afinal, falar de PcD é compreender este indivíduo em sua integralidade, assim, considerando que os dados obtidos apontaram marcadores ligados ao etarismo, questões étnico-raciais, de gênero e localização socioeconômica, tais marcadores podem, posteriormente, serem incorporados e aprofundados nos estudos futuros.

Chegando ao fim desta dissertação, nosso estudo evidenciou que os aspectos burocráticos do sistema educacional travam o dinamismo do processo ensino-aprendizagem, e a extensiva demanda atribuída aos docentes compromete o preparar-se para ministração das aulas. Tais evidências deixam nítida a necessidade de reformulação do modo operante do sistema educacional da rede, não por intermédio de programas e projetos elaborados de forma a desconsiderar e invisibilizar as peculiaridades de uma região localizada no extremo norte e caracterizada pelo fluxo de imigração forçada e disparidade social, mas através de política pública interseccional de Estado elaborada, não para, mas com o público-alvo a quem se destina. Uma articulação conjunta. Alunos, profissionais da educação, profissionais da arquitetura, da saúde, das tecnologias digitais, juntos, cada um dentro de sua área, pontuando as problemáticas e articulando ações contra a mecanização do ensino em Roraima.

“Para não concluir”, ao mesmo tempo que os Professores com deficiência reafirmam seus enfrentamentos os enfrentamentos vivenciados por todos os docentes, com e sem deficiência, atuantes na rede estadual de Boa Vista, conflitos que versam o desprestígio do professorado no Brasil, portanto, em demonstração de resistência ao sistema, nota-se o engajamento pela formação continuada (pela maior parte deles) e pela contribuição no processo de formação dos alunos, algo que consideramos positivo, pois, embora o desejo pelo aumento salarial após a formação *stricto sensu* seja um anseio, aspecto que não deixa de ser legítimo, é no ambiente científico o lugar propício para o aguçar do senso crítico, lugar onde se é convidado a sair do campo da neutralidade para assumir uma postura ética frente as problemáticas de um país tão desigual, nesse sentido, fica evidente que, na realidade, os Professores com deficiência que participaram deste estudo já estão contribuindo com esse movimento, Professores estes, com “P” maiúsculo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 7.ed. Campinas: Editora Papirus, 2004. 120 p.
- AMARAL, Lígia Assumpção. “Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação”. In: (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e práticas**. 5.^a ed. São Paulo: Summus, 1998.
- ÂNGELO, Germano Lopes. **Matica: Migrantes venezuelanos e trabalho temporário em Boa Vista-RR**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) -Universidade Federal de Roraima- UFRR-Boa Vista, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1al2MbnQY2YR1XL5IuOu1-fCIHGqDfans/view>. Acesso em 3 mar. 2024.
- ARAÚJO, Marlene. **O corpo na condição docente: exigências e atributos**, 2007.
- ARAÚJO, Naim Rodrigues de. **O Trabalho de Professoras com deficiência visual: Uma análise político-social da inclusão profissional na rede regular de ensino de Belo Horizonte**. Dissertação- (Mestrado em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**. Vol.30, n.107, 2009.
- AUGUSTO, Cleicle Albuquerque; SOUZA, José Paulo, DELLAGNELO, Eloise Helena; CARIO, Sílvio Antônio Ferraz. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **RESR**, Piracicaba-SP, Vol. 51, Nº 4, p. 745-764, out/Dez 2013.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola o que é como se faz**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes: 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem/Mikhail Bakhtin (V.N. Volochínov); prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz-14. ed. São Paulo; Hucitec,2010.**
- BARBOSA, Frederico Kauffmann. **Professores com deficiência física no ensino superior: Estudo de trajetórias escolares**. Dissertação-(Mestrado em Educação- Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9740868> Acesso em: 15 out.2023.

BARNES, Colin. (2009). Un chiste “malo”: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? In P. Brogna (Org.), **Visiones e revisiones de la discapacidad**. (pp. 101-122). México: FCE.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: multiplicidade de atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 57-58.

BEGALLI, Ana Silvia Marcatto. **A efetivação do direito ao trabalho da Pessoa com deficiência no Brasil: o papel do Estado e das empresas**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito do Sul de Minas. Programa de Pós-Graduação em Direito, Pouso Alegre, MG, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave/ Beth Brait (org.)**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In Brait, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. **Revista Brasileira de Psicanálise** · Volume 46, n. 4, 85-97 · 2012.

BRANDO, Alzira Maira Perestrello. **A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores**. Dissertação- (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/10767> Acesso em: 15 out.2023.

BRASIL. ([Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 19 jan.2023.

BRASIL, **Lei nº 8. 213, de 24 de julho de 1991**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm . Acesso em 2 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3298&ano=1999&ato=a55k3Zq5keNpWTe7a>. Acesso em: 26 nov.2023.

BRASIL. **Lei 3956/2001, de 08 de outubro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso em: 22 agos.2023.

BRASIL. **Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.690.htm . Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5296 de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 16 mar. 2024

BRASIL, **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jul.2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 01 fev.2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm . Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 jan.2022.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD> >. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm . Acesso em 20 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.508 de 24 de setembro de 2018**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9508.htm. Acesso em 27 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em 2 jan. 2023.

CAMPBELL, Fiona Kumari. “Inciting Legal Fictions: Disability’s Date with Ontology and the Ableist Body of the Law.” **Griffith Law Review**, London, v. 10, n. 1, p. 42-62, 2001.

CARVALHO, Aline Ellen Nunes de. **Processo de inclusão dos estudantes venezuelanos em uma escola pública da rede estadual de ensino: uma perspectiva intercultural de educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Roraima-UFRR- Boa Vista, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufrr.br:8080/jspui/handle/prefix/784> . Acesso em 2 mar. 2024.

CARVALHO, Rosita Edler, **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação,2012.

CHARLTON, James. **Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment**. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 2010.

COGO, Denise; GENERALI, Sabrina. Imigração Venezuelana, Fronteira e Interculturalidade: Uma análise das experiências de educadoras e educadores em escolas públicas de Boa Vista (Roraima). **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 31, n. 69, dez. 2023, p. 91-108. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/rxkyrxtNx8fKnBDYTmQg4tL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 mar. 2024.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**. Ano 14, Nº. 18. Janeiro/Junho de 2011.

COSTA, Sandra Morais de Brito. **Dignidade humana e pessoa com deficiência**: aspectos legais e trabalhistas. São Paulo: LTr, 2008.

DINIZ, Débora. 2007. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense.

DINIZ, Débora.; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur: **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64–77, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>

DINIZ, Débora. Deficiência e Políticas Sociais: Entrevista com Colin Barnes. **Ser Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237–251, 2013. DOI: https://doi.org/10.26512/ser_social.v15i32.13043 .

FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.p. 58-85.

FERREIRA, Tamires Lopes. **“Você teve algum (a) professor(a) com deficiência na sua formação?”**: trajetórias de professoras surdas na docência da Educação Superior. Dissertação- (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: < <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5506>> Acesso em **20 set. 2023**.

FIGUEIREDO, Paula Silvianna Muniz. **Trajetória de vida e Atuação Docente de professores com deficiência no município de Campos dos Goytacazes, RJ**. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro- Campo dos Goytacazes, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8645770 Acesso em **20 set. 2023**.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.7

FROHLICH, Raquel. LOPES, Maura Corcini. **Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. Revista Educação Especial, v.31, n.63, p.995-1008, out/dez.2018.

GARCIA, Fabiane Maia; MAGALHÃES, Luciano Santos; DE MEDEIROS-WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira. Pós-graduação em educação no norte do Brasil: no chão da Amazônia, temas e contextos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 53, n. 53, 2021. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8077>. Acesso em: 08 jul. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.18, n.52. jan.-marc.2013.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy. A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, 24(3), 557-566.mai, 2012.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. (2020). **Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social**. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Leticia Kempfer e LOPES, Paula Helena (org). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. 248 p.

GIABARDO. Cássio de Souza. **Por que não sou professor?** O que Dizem os Egressos com Deficiência dos Cursos de Licenciatura Univille sobre seus Percursos na Formação Inicial e no Mundo do Trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da região de Joinville, Joinville,2016. Disponível em: >https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1206979/Cassio_Giabardo.pdf < Acesso em: : 15 out.2023.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês:** depoimentos de mulheres com deficiência mental. 2.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GONÇALVES, Paloma Miranda. **A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual:** O ensino de Álgebra em um curso de Licenciatura em Matemática. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino das Ciências) - Universidade Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Duque de Caxias, 2013. Disponível em: <https://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/245> Acesso em: 15 out.2023.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA. **Panorama**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama> . Acesso em: 02 mar. 2024.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA. **Censo Demográfico 2022:** Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda, 2023.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA. **Síntese de indicadores sociais 2023**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/45/62590?localidade1=14>. Acesso em: 02 fev.2023.

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2022**, Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <http://download.inep.gov.br>. Acesso em: 01 nov. 2023.

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2023**, Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <http://download.inep.gov.br>. Acesso em: 01 nov. 2023.

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2024**, Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <http://download.inep.gov.br>. Acesso em: 05 out. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Plano Nacional de Educação e remuneração docente:** desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da meta 17. Florianópolis, 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4065.pdf>. Acessado em 23 mar. 2024.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação de Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KLAUMANN, **A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e região metropolitana.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/21942>. Acesso em: 15 out. 2023.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação das pessoas com deficiência no Brasil.** Porto Alegre: UFRGS, 2020. 46 p.

KUENZER, Acácia. Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho.** 2005. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf. Acesso em: 15 mai. 2023.

LAROQUE, Luís Fernando; MONTEIRO, Elizangela. A abertura da rodovia BR 174 na Amazônia brasileira e seus desdobramentos para o Estado de Roraima. **Revista Presença geográfica**, VOL. V, nº 02, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/RPGeo/article/view/3848>. Acesso em: 05 nov. 2023

LEMONS, Cátia de Lemos. **Formação e práxis do professor cego ou com baixa visão de Manaus.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008. Disponível em ><https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7416>< Acesso em: 15 out. 2023.

LIMA, Cristiane Kelly Takahara de Lima. **O ensino de Arte da Educação Básica à formação docente: relatos de professoras com deficiência.** Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagem e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras, Londrina, 2017. Disponível em >https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5025119< Acesso em: : 15 out. 2023.

LIRA, Ildo Salvino de. A desvalorização do trabalhador docente brasileiro: o que dizem os documentos oficiais?. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 13, ed. n. 29, p. 63-72, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/625>. Acesso em: 12 out. 2023.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**. Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017.

MANZINI, E.J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. **A pesquisa qualitativa em debate**. Anais. Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MAPSOFWORLD. **Mapa do Brasil e fronteiras internacionais**, 2014. Disponível em: <https://pt.mapsofworld.com/brasil/>. Acesso em: 5 out. 2023.

MARIANO, Clayde Aparecida da Silva Belo. **Formação continuada na/da escola:** contribuições para a inclusão de crianças e de professores com deficiência na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018. Disponível em >https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6519833< Acesso em: 15 out.2023.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**. Florianópolis, DOI: 10.1590/1413812320152110.07792016, p.3265-3276 jul.2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes. Breve histórico da educação especial no Brasil, **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, p. 93-109.

MENDONÇA, Luiz Eduardo Amaral de. **Lei de cotas:** pessoas com deficiência; a visão empresarial. São Paulo: LTr. 2010.

MENEGHELLI JUNIOR, Eduardo. **Processos de subjetivação de professores com deficiência:** experiências de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. /Maria Cecília de Souza Minayo. - 14. ed. - São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia. (org.). **Exercícios de ver e não ver:** arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro, RJ: Nau. 2010.

OLIVEIRA, Dafne Souza de. **Condições de formação de professores com deficiência em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Roraima.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Roraima –UFRR. Boa Vista,2022.

OLIVEIRA, Civirino da Silva; LACERDA, Elisângela Gonçalves (2022). O processo de inserção de estudantes venezuelanos nas escolas em Roraima. **Geografia Ensino & Pesquisa**, 26, e31. <https://doi.org/10.5902/2236499466410>

OLIVEIRA, Márcia de Lourdes Carvalho de. **Mulheres cegas:** o processo de inserção e permanência no corpo docente do Instituto Benjamin Constant. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6676366< Acesso em: 15 out.2023.

OLIVEIRA, Milene da Silva. **Exercício profissional do professor com deficiência visual (cego ou baixa visão):** acessibilidade para quem? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, Santa Catarina, 2021. Disponível em >https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11258863< Acesso em **20 set. 2023**.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26, n.01, abr. 2010, p.15-40.

ONU- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: 8 ago. 2022.

OIM- ONU Imigração Brasil. **Sobre a migração**. Notícias local, 31 de março de 2023. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/operacao-acolhida-atinge-marca-de-100-mil-pessoas-refugiadas-e-migrantes-venezuelanas-interiorizadas>. Acesso em 02 dez 2023.

OMS-BM — Organização Mundial da Saúde; Banco Mundial. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.

PAIVA, Juliana Cavalcante; SILVEIRA, Thaís Becker; LUZ, Joseane de Oliveira. Dinâmicas da participação política e estudos da deficiência: representatividade e políticas públicas. In: **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**/Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2020. 248 p.

PEREIRA, João Márcio Mendes; PLETSCHE, Márcia Denise. A agenda educacional do Banco Mundial para pessoas com deficiência e o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26 e260057, 2021.

PEREIRA, Letícia Sauer Leal. **A inclusão de licenciando em Ciências da Natureza com deficiência visual na escola: um estudo de caso**. Dissertação- (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Pampa, Uruguai, 2022. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/7669> Acesso em 20 set. 2023.

PEREIRA, Wiltiane Maria Barbosa. **E quando o futuro professor tem deficiência? Perspectivas sobre formação docente nos cursos de licenciatura da UDESC**. Dissertação- (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://www.udesc.br/faed/ppge/dissertacoes/2021> Acesso em 20 set. 2023.

PERIN, Tania Maria. **Professoras com deficiência visual: trajetórias de formação acadêmica e de inserção profissional**. Dissertação- (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13029149 Acesso em 20 set. 2023.

PICCOLO, Gustavo Martins. Participação e representação: a pessoa com deficiência nas arenas do poder. 2022. **Perspectiva**, 40(4), 1–22. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e85394>

PICCOLO, Gustavo Martins. Porque devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 44, e260386, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ywPj7Z3kdhmL5PLtQhN63hv/>. Acesso em: 23 set. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na Educação Especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan. /abr. 2020.

PORTELLI, Alessandro. **Entrevista com Alessandro Portelli**. Entrevista realizada no VI Encontro de História Oral do Nordeste, Ilhéus – Bahia. Tradução e transcrição: Carlo Romani – 2007.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Brasília, p.295, 2010.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Traduções de Vigotski no Brasil.** In: Encontro com alunos do Instituto Federal do Rio de Janeiro Campus Volta Redonda -IFRJ CVR, 2023, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A8uzlEWgSwc&t=2735s>. Acesso em: 01 abr 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Educação e conhecimento. 22.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?.** Belo Horizonte: Letramento, 2017. p.112. (Feminismos Plurais)

ROMA, Adriana de Castro. **A trajetória de formação e atuação profissional de professores com deficiência visual.** Dissertação (Mestrado profissional em Educação) - Universidade de Taubaté. Taubaté, 2020. Disponível em > https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9903461< Acesso em **20 set. 2023.**

RORAIMA. **Lei Ordinária nº 892 de 25 de janeiro de 2013.** Disponível em: <https://sapl.al.rr.leg.br/ta/919/text>. Acesso em: 01 abr. 2024.

SÁ, Tiago Tavares; NETO, Francisco Raimundo Alves. A docência no Brasil: história, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. **Revista Tropos**, ISSN: 2358-212X, volume 5, número 1, edição de julho de 2016.

SANTOS, Camila Reis dos. **Professores com deficiência no município de Vitória:** vidas que compõem histórias. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013. Disponível em > https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=370509< Acesso em: 15 out.2023.

SANTOS, Rudimaria dos Santos. **Estratégias de Ensino de uma professora com deficiência visual que trabalha com estudantes com deficiência de uma escola pública do Mato Grosso.** Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, Rio Grande do Sul, 2022. >https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13029149< Acesso em **20 set. 2023.**

SAWAIA, Bader Burihan. Participação Social e Subjetividade. In: **Dinâmicas da participação política e estudos da deficiência:** representatividade e políticas públicas. Paiva, J.C.H; Silveira, T.B.H; Luz, J.O. Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social/Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2020. 248 p.

SEED- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO DO ESTADO DE RORAIMA. **Edital de Concurso Público Nº 01/2021-Retificado**, 30 de julho de 2021. Disponível em: <https://fs.ibfc.org.br/arquivos/2fdc590cf473097e7ce6c63c743cb9a7.pdf>. Acesso em 15 mai. 2023.

SIEMS, Maria Edith Romano. **A Construção da Identidade Profissional do Professor da Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação Especial em Roraima 1970 a 2001: a proposta do regime militar e seus feitos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 273p.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA JÚNIOR, Milton Carvalho de. **Histórias e percepções de um professor de matemática com deficiência física**. Dissertação- (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: >https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9934428< Acesso em **20 set. 2023**.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2005.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

THOMAZ, Diane. **Os desafios do trabalho docente pela voz de professores com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da região de Joinville, Joinville, 2016. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Daiane_Thomaz.pdf¤t=/Dissertacoes. Acesso em 8 set. 2022.

UERR- Universidade Estadual de Roraima. **Universidade Estadual de Roraima – a democratização do Ensino Superior**. Boa vista: UFRR, 2024. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/sobre/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

UFRR – Universidade Federal de Roraima. **História**. Boa vista: UFRR, 15 mar. 2023. Disponível em: <https://ufr.br/historia-ufr/>. Acesso em: 03 nov. 2023.

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Histórico. 2024**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>. Acesso em 06 de jul. 2024.

IFRR- Universidade Federal de Roraima. **A instituição**. Boa Vista: IFRR, 2024. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/a-instituicao/>. Acesso em 06 de jul. 2024.

UFJR- Universidade Federal Do Rio de Janeiro. Acesso em: 3 ago. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semionovich, 1896-1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

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

WOLBRING, Gregor. ‘**Ableism and NBICS**’, 2006. <http://www.innovationwatch.com/choiceisyours/choiceisyours.2006.08.15.htm>.

YOUNG, Iris Marion. Representação política, identidade e minorias. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, n. 67, p. 139-190. 2006. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-64452006000200006>. Acesso em: 09 abr 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A- REVISÃO DE LITERATURA

Título	Autor	Ano	Universidade
1- Condições de Formação de professores com deficiência em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Roraima	Dafne Sousa de Oliveira	2022	Universidade Federal de Roraima-UFRR
2- “Você teve algum(a) professor(a) com deficiência na sua formação?”: trajetórias de professoras surdas na docência da Educação Superior	Tamiris Lopes Ferreira	2022	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS
3- Professoras com deficiência visual: trajetórias de formação acadêmica e de inserção profissional'	Tania Maria Perin	2022	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ
4- A inclusão de licenciando em Ciências da Natureza com deficiência visual na escola: um estudo de caso'	Letícia Suer Leal Pereira	2022	Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA
5- Estratégias de Ensino de um professor com deficiência visual que trabalha com estudantes com deficiência de uma escola pública do Mato Grosso	Rudimaria dos Santos	2022	Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES
6- Exercício profissional do professor com deficiência visual (cego ou baixa visão): acessibilidade para quem?	Milene da Silva Oliveira	2021	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ
7-E quando o futuro professor tem deficiência? Perspectivas sobre formação docente nos cursos de licenciatura da UDESC	Wiltiane Maria Barbosa Pereira	2021	Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC
8- A trajetória de formação e atuação profissional de professores com deficiência visual	Adriana de Castro Roma	2020	Universidade em Taubaté-UNITAU
9- O trabalho de professoras com deficiência visual: uma análise político-social da inclusão profissional na rede regular de ensino de Belo Horizonte	Naim Rodrigues de Araújo	2020	Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG
10- Histórias e percepções de um professor de matemática com deficiência física	Milton Carvalho de Sousa Júnior	2020	Universidade Federal do Pará-UFPA
11- Trajetória de vida e Atuação Docente de professores com deficiência no município de Campos dos Goytacazes, RJ	Paula Silvianna Muniz Figueiredo	2019	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF
12- Formação continuada na/da escola: contribuições para a inclusão de crianças e de professores com deficiência na Educação Infantil	Clayde Aparecida Belo da Silva Mariano	2018	Universidade Federal do Espírito Santo-UFES
13-Mulheres cegas: O processo de inserção e permanência no corpo docente do instituto BENJAMIN CONSTANT'	Márcia de Lourdes Carvalho de Oliveira	2018	Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ
14- O ensino de Arte da Educação Básica à formação docente: relatos de professoras com deficiência	Cristiane Kelly Takahara de Lima	2017	Universidade Norte do Paraná-UNOPAR
15-Por que não sou professor? O que Dizem os Egressos com Deficiência dos Cursos de Licenciatura da Univille sobre seus Percursos na Formação Inicial e no Mundo do Trabalho.	Cássio de Souza Giabardo	2016	Universidade da região de Joinville-UNIVILLE
16- Os Desafios do Trabalho Docente pela Voz de Professores com Deficiência	Daiane Thomaz	2016	Universidade da região de Joinville-UNIVILLE

17-A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: O ensino de Álgebra em um curso de Licenciatura em Matemática	Paloma Miranda Gonçalves	2013	Universidade do Grande Rio-UNIGRANRIO
18-Professores com deficiência no município de Vitória: vidas que compõem histórias	Camila Reis dos Santos	2013	Universidade Federal do Espírito Santo- UFES
19- Processos de subjetivação de professores com deficiência: experiências de inclusão	Eduardo Meneghelli Junior	2012	Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI
20- A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores	Alzira Maira Perestrello Brando	2011	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
21- Professores com deficiência física no ensino superior: Estudo e trajetórias escolares	Frederico Kauffmann Barbosa	2009	Universidade Metodista de São Paulo- UMESP
22- A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e região metropolitana	Michelle Klaumann	2009	Universidade Federal do Paraná - UFPR
23- Formação e práxis do professor cego ou com baixa visão de Manaus	Cátia Lemos	2008	Universidade Federal do Amazonas -UFAM

Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO

PERFIL FORMATIVO	
Seu nome:	Gênero:
Idade:	Nacionalidade:
É natural de onde?	Como se autodeclara etnicamente?
Você é uma Pessoa com deficiência congênita ou adquirida?	
PERFIL FORMATIVO	
Qual sua formação acadêmica?	Em que universidade realizou a graduação?
Motivo da escolha do curso de graduação:	
Há quanto tempo atua em sala de aula?	Antes do concurso, já lecionava na rede pública? () sim () não
Pós-graduação lato sensu: <input type="checkbox"/> ainda não realizou <input type="checkbox"/> em andamento <input type="checkbox"/> concluiu Se estiver em andamento ou concluído, especifique:	Pós-graduação stricto sensu: <input type="checkbox"/> ainda não realizou <input type="checkbox"/> em andamento <input type="checkbox"/> concluiu Se estiver em andamento ou concluído, especifique:
Trabalha em outra área e/ou rede de ensino? Se sim, qual?	
Caso deseje, use este espaço para acrescentar alguma informação:	

ANEXOS

ANEXO A- NOTIFICAÇÃO DA ABEM

1



OFÍCIO ABEM N° 001/2022

Boa Vista, 06 de janeiro de 2022.

Excelentíssima Senhora Leila Soares De Souza Perussolo,
Secretária de Estado da Educação e Desportos do estado de Roraima

Prezados membros da Comissão Organizadora do Concurso Edital 01/2021 – SEED/SEGAD

Chegou ao conhecimento da Associação Brasileira de Educação Musical, a ABEM, que Licenciados em Música tiveram os seus diplomas **RECUSADOS** após serem aprovados em Concurso (regido pelo Edital 01/2021 – SEED/SEGAD) para Professor de Arte no estado de Roraima.

A alegação para a recusa dos diplomas é a de não atendimento ao Edital no tocante à formação exigida. Tal decisão indica que houve, por parte da Administração, o entendimento de que os aprovados no concurso são licenciados em cursos que não correspondem ou não são equivalentes àquele exigido no Edital, qual seja: Licenciatura Plena em “ARTES” - no Edital é previsto Licenciatura Plena em áreas específicas ou disciplinas do currículo do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental.

Ora, tal entendimento se mostra absolutamente equivocado.

A área de conhecimento **ARTE**, é composta, hoje, por quatro modalidades do **ENSINO DE ARTE: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro**, conforme explicitado no parágrafo sexto do Artigo nº 26 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ([Lei nº 9.394/1996](#)), alterado pela [Lei nº 13.278/2016](#).

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

(...)

§ 2º O ensino da **arte**, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

(...)

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são **as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo**



Cabe dizer que não há, atualmente, um curso de licenciatura que contemple essas quatro modalidades artísticas, como acontecia nos **EXTINTOS** cursos de Licenciatura em Educação Artística, instituídos pela [Lei nº 5.692/1971](#). Nesses cursos, sim, eram formados professores para atuar nas várias linguagens artísticas na educação básica, em face do estabelecido no Parecer nº 1.284/1973 e na Resolução nº 23/1973.

Contudo, a partir da [Lei nº 9.394/1996](#) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) para os cursos de graduação, as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a oferecer **SOMENTE** cursos de licenciatura **ESPECÍFICOS** para cada linguagem artística. As DCN, para os cursos de graduação na área de Artes, estabeleceram formação superior específica em:

- a) Música ([Resolução CNE/CES nº 2, de 2004](#));
- b) Dança ([Resolução CNE/CES nº 3, de 2004](#));
- c) Teatro ([Resolução CNE/CES nº 4, de 2004](#)); e
- d) Artes Visuais ([Resolução CNE/CES nº 1 de 2009](#)),

A formação em Educação Artística não foi contemplada nas Diretrizes hoje vigentes. Tais DCN se consolidaram "... refletindo o referencial acumulado pelos profissionais da área no sentido de que a formação em curso superior contemple a especificidade das linguagens artísticas – e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas pela [Lei nº 5.692/1971](#)" ([Parecer CNE/CES n. 280/2007](#), item 3).

Ademais, cabe destacar que, já em 2005, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou por unanimidade a **supressão do termo 'educação artística'**, atendendo ao pedido da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) para que se adotasse o termo 'ensino de Arte'. O Parecer CNE/CEB nº 22/2005 foi, então, favorável à "retificação do termo que designa a área de conhecimento 'Educação Artística' pela designação: 'Arte, com base na **formação específica plena** em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro". Tal Parecer, portanto, já reconhece a formação docente em qualquer uma das linguagens artísticas — [Artes Visuais](#), [Dança](#), [Música](#) e [Teatro](#) — como legítimas para atuação no 'ensino de Arte'.

Corroborar também este entendimento a organização das áreas de conhecimento pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – órgão vinculado ao Ministério da Educação –, o qual define que a Música (código n. 80303005) é Subárea da Área Artes (código n. 80300006), pertencente à Grande Área Linguística, Letras e Artes (Código n. 80000002).

Ainda, os documentos norteadores do Ministério da Educação (MEC) para os currículos da educação infantil e fundamental, assim como a [Base Nacional Comum Curricular](#),



homologada em 20 de dezembro de 2017, também apresentam a Música, o Teatro, as Artes Visuais e a Dança como as linguagens artísticas do componente curricular Arte.

Por fim, cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional **não define ou exige formação específica, para além da licenciatura**, daqueles que atuarão nos componentes curriculares, indicando apenas, em seu Art. 62 que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Dessa forma, com base no exposto, solicito que considerem o aceite do diploma de Licenciatura em Música — bem como de Licenciatura em Artes Visuais, em Teatro e em Dança — dos aprovados, uma vez que a decisão de recusa fere o direito de exercício profissional pleno desses licenciados, desconsidera seus investimentos, bem como o investimento das/nas instituições de ensino superior e da/na classe profissional que tanto vem se dedicando à formação e atuação docente em música, artes visuais, teatro e dança. Não estamos solicitando que desconsiderem os diplomas daqueles que, porventura, tenham se licenciado em Educação Artística, mas que considerem, **TAMBÉM**, os diplomas das atuais licenciaturas da área de artes, o que é legal e justo.

Certo de contar com vossa preciosa atenção, expresso minhas mais elevadas considerações, em nome de todos os associados desta entidade.

Respeitosamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Marcus Vinicius Medeiros Pereira', is written over a horizontal line.

Prof. Dr. Marcus Vinicius Medeiros Pereira
Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical
presidencia@abemeduacaomusical.com.br
CNPJ 63.899-48/0001-57

ANEXO B- ESPELHO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2155122.pdf	29/08/2023 00:22:50		Aceito
Outros	CARTAANUENCIA.pdf	29/08/2023 00:06:03	CELSIANE GUEDES DIOGO LOPES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoASSINADA.pdf	29/08/2023 00:05:12	CELSIANE GUEDES DIOGO LOPES	Aceito

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco 7, Sala 737
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br

Página 05 de 06

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 6.331.772

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/08/2023 11:44:32	CELSIANE GUEDES DIOGO LOPES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	26/08/2023 11:40:33	CELSIANE GUEDES DIOGO LOPES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	26/08/2023 09:22:47	CELSIANE GUEDES DIOGO LOPES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	25/08/2023 09:13:07	CELSIANE GUEDES DIOGO LOPES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BOA VISTA, 28 de Setembro de 2023

Assinado por:
Raquel Voges Caldart
(Coordenador(a))