



Universidade Federal
de São João del-Rei

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

VANESSA APARECIDA DA SILVA

**VALORES RELACIONADOS AO TRABALHO E SUAS
RELAÇÕES COM OS MODELOS DE DEFICIÊNCIA: UM
ESTUDO COM PROFISSIONAIS DOCENTES**

São João del-Rei-MG

PPGPSI/ UFSJ

2019

VANESSA APARECIDA DA SILVA

**VALORES RELACIONADOS AO TRABALHO E SUAS
RELAÇÕES COM OS MODELOS DE DEFICIÊNCIA: UM
ESTUDO COM PROFISSIONAIS DOCENTES**

Dissertação no formato de artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia

Linha de Pesquisa: Instituições, Saúde e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nivalda de Carvalho-Freitas

Co-orientador: Prof. Dr. Celso Francisco Tondin

São João del-Rei-MG

PPGPSI/ UFSJ

2019

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBID) e Núcleo de Tecnologia de Informação (NTINF) da UFSJ com os dados fornecidos pela autora

Folha de aprovação banca Examinadora (*página reservada*)

“A linha que separa o bem do mal não passa pelo Estado, nem entre classes, tampouco por partidos políticos, mas exatamente em cada coração humano, e por todos os corações humanos.”
(Soljenitsin apud Sawaia, 1999, p. 99).

Dedico este trabalho ao meu pai Vicente, que mesmo não estando neste plano físico é uma presença constante em minha vida. Com certeza, está comemorando comigo mais uma etapa vencida. Ao Felipe, Marcos e Gilda pelo apoio incondicional, suporte e por acreditar nas minhas potencialidades nas vezes em que eu mesma duvidava das minhas capacidades.

AGRADECIMENTOS

Com base nas sensatas considerações do cientista social e pesquisador, Miguel González Arroyo (2002), o indivíduo se constitui a partir das suas relações com os lugares, com as pessoas, com a história que participa e com a memória coletiva que carrega. Partindo desse princípio, compreende-se que o ato de agradecer permite aos sujeitos a reconhecerem contextos e pessoas que contribuíram para a constituição da sua identidade individual e coletiva, bem como resgatar a importância dos incontáveis momentos que se precisou de alguém, de apoio, de incentivo, gestos de compreensão e cuidado. Dessa maneira, venho aqui expressar meus agradecimentos.

À Professora Maria Nivalda Carvalho-Freitas por ter aceitado a me orientar no mestrado. Agradeço pela confiança, prontidão, incentivo e pelo aprendizado. Para além das titulações que carrega, é um ser humano extraordinário, pelo amor que coloca naquilo que faz, pela capacidade de compartilhar aquilo que sabe, pelo apreço a profissão e a pesquisa. É uma grande satisfação tê-la como orientadora, um exemplo de pessoa e profissional a ser seguido! Obrigada por orientar e por acompanhar meu percurso acadêmico desde a graduação, avivando em mim inquietações e questionamentos acerca das questões que diz respeito à transformação social.

Ao meu co-orientador, Professor Celso Francisco Tondin, agradeço pela dedicação, paciência, prontidão e conhecimento compartilhado. Muito obrigada pelas atentas e enriquecedoras observações na construção e desenvolvimento desta pesquisa.

À Professora Larissa Medeiros Marinho dos Santos, Marcos Vieira-Silva, da Universidade Federal de São João Del Rei, e à Professora Nara Liana Pereira Silva, pela solicitude e contribuições na banca de defesa.

A todos os profissionais docentes, participantes deste estudo, que contribuíram para ampliar o conhecimento acerca do trabalho com alunos com deficiência e a todos aqueles que direta ou indiretamente me ajudaram na realização desse trabalho. A vocês, meus sinceros agradecimentos!

À Instituição de Ensino, participante da segunda fase da pesquisa, por abrir as portas com prontidão. Sem essa parceria e colaboração, nada disso seria possível. Muito obrigada!

À CAPES pelo apoio financeiro para realização da pesquisa, que permitiu que eu me dedicasse integralmente ao mestrado.

Ao Felipe, pelo amor, paciência, cuidado, força, por fazer-me reconhecer a minha força. Meu amor, sua companhia e seu amparo foram essenciais para me fortalecer nessa jornada!

À Maria Eunice, por me acolher nos momentos de angústias, inquietações e medos. Obrigada por todo suporte, cuidado, por me encorajar e fazer a diferença na minha vida!

Aos meus pais. À minha mãe, Aparecida, não somente pelas suas orações e pelo seu amor incondicional, mas também pelo apoio, incentivo e pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar, muitas vezes focada no processo de escrita e análise dos dados da pesquisa. Mãezinha, a você minha gratidão por ser o meu exemplo e inspiração de garra, superação, coragem e força diante das adversidades! Ao meu pai, Vicente (in memoriam), meu grande mestre, homem de fé e sabedoria. Obrigada pelos bons exemplos que me deixou!

Aos meus irmãos (Marcos, Gilson, Aline e Gerson) pelo apoio e incentivo. À Dinha, pelo seu carinho incondicional e força. À minha querida irmã, Elvira (in memorian), que não está mais entre nós, mas que sempre esteve na torcida por mim, me motivando a persistir diante dos meus objetivos.

Aos meus queridos sobrinhos, fonte de carinho, ânimo e alegria. Ao Ercísio pela força e por me ensinar a constância de vislumbrar horizontes.

Aos amigos, que trazem leveza à vida. Obrigada a todos pela força e energia! Em especial, a Fernanda, Dora, Priscila, Paola, Sarah e Geise, sempre presentes junto a mim. Obrigada pela amizade, apoio e amparo nos momentos que mais precisei!

Aos colegas do Mestrado pelo aprendizado, pelas experiências compartilhadas, parcerias e amizade.

Aos colegas do grupo de pesquisa NACE pelas experiências e contribuições.

À UFSJ, pela minha formação profissional. Aos professores do Departamento de Psicologia e do PPGPSI, com quem tive a satisfação de conviver e aprender durante a graduação e mestrado. Aos funcionários da instituição pelo apoio e aprendizado.

À Deus, pelo Dom da Vida, por sustentar meus passos fazendo-me conhecer e experimentar a força da sua presença constante em minha vida.

Por fim, a todos aqueles que, mesmo não mencionados de forma direta, torceram, incentivaram e me apoiaram, direta e indiretamente, em mais esse passo dado em minha vida acadêmica e profissional. Meus sinceros agradecimentos! Tenho sempre em mim a força que me trouxe aqui e que agora me leva a seguir um novo caminho.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAAE – Certificado de apresentação para Apreciação Ética
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC – Currículo Básico Comum
CID 10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
DI – Deficiência Intelectual
EVT – Escala de Valores Relativos ao Trabalho
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
NACE – Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PDI – Plano de Desenvolvimento Individual
PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
SAEBE – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESu – Secretaria de Educação Superior
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar
SINAC – Setor de Inclusão e Assuntos Comunitários
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
SRE – Superintendência Regional de Ensino
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO..... | 12 |
| [ARTIGO] - VALORES RELACIONADOS AO TRABALHO E SUAS RELAÇÕES COM AS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DOCENTES | 18 |
| RESUMO: | 18 |
| ABSTRACT | 19 |
| 1 Introdução..... | 19 |
| 2 Desenvolvimento | 24 |
| 2.1 Inclusão..... | 24 |
| 2.2 Concepções de Deficiência: Modelo Individual e Modelo Social..... | 26 |
| 2.3 Valores do Trabalho..... | 27 |
| 3 Método..... | 29 |
| 4 Fase 1 – Relações entre Valores e Modelos de Deficiência..... | 30 |
| Caracterização dos respondentes da fase 1 | 30 |
| Instrumentos | 32 |
| Procedimentos de coleta de dados..... | 33 |
| Procedimentos de Análise dos dados | 34 |
| Resultados e Discussão da Fase1 | 35 |
| 5 Fase 2 – Estudo de Caso | 38 |
| Caracterização da instituição de ensino em que foi realizado o estudo de caso | 39 |
| Participantes | 44 |
| Instrumentos | 45 |
| Procedimentos de coleta de dados..... | 45 |
| Procedimentos de análise de dados | 45 |
| Resultados e Discussão da Fase 2 | 46 |
| 6 Conclusões..... | 54 |

| | |
|---|----|
| 7 Referências | 55 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 65 |
| REFERÊNCIAS DA APRESENTAÇÃO E DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS | 68 |
| ANEXOS | 73 |
| TERMO DE ESCLARECIMENTO | 73 |
| TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO | 73 |
| INVENTÁRIO MODELOS DE DEFICIÊNCIA | 74 |
| ESCALA VALORES RELATIVOS AO TRABALHO | 75 |
| QUESTIONARIO SOCIODEMOGRAFICO | 76 |
| CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA ESTUDO | 78 |
| ROTEIRO DE INFORMAÇÕES RELEVANTES A SEREM COLETADAS NAS OBSERVAÇÕES..... | 79 |
| ROTEIRO DE ENTREVISTAS | 80 |

APRESENTAÇÃO

Este trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, foi desenvolvido no formato de um artigo em português, que será submetido à revista *Psicologia Organizações e Trabalho* (rPOT)¹, classificada no extrato A2 no Qualis CAPES, na área de Psicologia. Nesta seção introdutória, será apresentado o percurso que norteou o desenvolvimento do projeto desta pesquisa, contemplando as seguintes etapas: histórico das experiências e reflexões que fundamentaram a escolha do tema investigado, a importância e relevância da pesquisa proposta dentro dos estudos científicos, os pressupostos sobre os quais orientaram a elaboração desta pesquisa, o referencial teórico-metodológico e a metodologia utilizada para o desenvolvimento do presente estudo.

Ao falar de um percurso, torna-se necessário resgatar os diversos fatores que o constitui, como por exemplo, escolhas, formação, interações, experiências e histórias das relações estabelecidas pelo indivíduo com o meio sociocultural. Partindo desse pressuposto, Arroyo (2002) postula que o sujeito se constitui por meio das relações com a história que participa e com a memória coletiva que carrega destas interações. Dessa forma, é possível pensar que a história pessoal e profissional também é capaz de influenciar escolhas, bem como instigar questionamentos e até mesmo levantar um problema de pesquisa visando contribuir para a construção do conhecimento sobre um determinado tema.

A presente pesquisa emergiu das experiências vivenciadas numa trajetória acadêmica e profissional construída ao longo de cinco anos em atuações em projetos de pesquisa e extensão com interface entre educação, trabalho e inclusão. Como integrante do Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho (NACE) da UFSJ, tive a oportunidade de me envolver em atividades de pesquisa relacionadas à temática do trabalho e inclusão de pessoas com deficiência. Também nesse trajeto participei de um projeto de extensão em Psicologia Escolar - PsicoEducar. Além disso, fui bolsista do Programa Incluir, vinculado à Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), realizando atividades de extensão no Setor de Inclusão e Assuntos Comunitários (SINAC) da UFSJ, o

¹ Endereço eletrônico da revista *Psicologia Organizações e Trabalho* (rPOT): http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=1984-6657

qual tinha como principais atribuições: atuar a partir de ações em prol do desenvolvimento de atitudes inclusivas e estratégias que visavam à promoção das condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência na instituição de ensino, necessárias à formação acadêmica destes alunos.

Tais experiências me permitiram identificar aspectos importantes na relação entre trabalho, educação e inclusão. Exemplo disso foram as experiências no trabalho de acompanhamento dos alunos com deficiência da UFSJ, em que foi possível perceber que eles traziam questões recorrentes sobre as relações com os docentes, não apenas no ensino superior, como também no ensino regular. Assim, tais questões foram suscitando em mim o interesse em desenvolver um projeto de pesquisa que pudesse aprofundar as questões levantadas.

Diante das exposições feitas sobre a trajetória que justifica a escolha dessa temática, a proposta desta pesquisa consiste em “investigar se existem relações entre os valores associados ao trabalho dos profissionais do magistério do ensino regular² e a forma como concebem a deficiência (modelo de deficiência), contribuindo assim com a compreensão sobre o modo que a inclusão é concebida no contexto escolar.” Vale salientar que na literatura pesquisada não foram identificados estudos que tivessem investigado as relações entre essas variáveis.

Estudos sobre a inclusão têm ganhado uma significativa notoriedade nas pesquisas atuais, em decorrência das transformações ocorridas no contexto social, influenciadas pelos movimentos que defendem os direitos das minorias que têm repercutido nas políticas públicas (Godoy, 2002; Mendes, 2002; Mantoan, 2005; Pletsch, 2014; Lucachinski & Tondin, 2016; Tavares, Santos, & Carvalho-Freitas, 2016; Souza & Mendes, 2017).

As pesquisas sugerem que a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares está relacionada a fatores como mudança de atitudes (Mendes, 2002; Pletsch & Glat, 2006; Crochick, Pedrossian, Anache, Meneses, & Lima, 2011, Omote & Pereira Júnior, 2011; Vieira & Omote, 2017), conhecimento dos professores sobre a proposta da

² A Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 02/2015, no § 4º, do art. 3º, conceitua profissionais da educação como “aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Tendo como respaldo a presente resolução, as terminologias “profissionais do magistério” e profissionais docentes serão utilizadas neste trabalho como sinônimos para se referir à categoria geral dos profissionais investigados no estudo.

educação inclusiva (Pletsch & Glat, 2006;), formação para trabalhar com alunos com deficiência (Pletsch & Glat, 2006; Capellini & Rodrigues, 2009, Vilaronga e Mendes, 2014, Tavares, Santos & Carvalho-Freitas, 2016), valorização das diferenças em benefício da aprendizagem e formação dos alunos (Omote, 2016), transformação da cultura institucional, políticas, práticas e respeito à diversidade (Capellini & Fonseca, 2017). Essas pesquisas sinalizam ainda, de forma explícita ou implícita, como a deficiência é concebida no contexto escolar pelos professores, gestores e demais docentes que atuam em escolas regulares³. Dessa forma, tal aspecto é um elemento de fundamental importância para uma compreensão mais aprofundada da forma como concebem a deficiência e visando também ampliar o entendimento sobre as crenças dos profissionais docentes e sua relevância para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

A literatura tanto internacional como nacional tem apresentado uma gama de estudos sobre a inclusão, no entanto, percebe-se que ainda não existe um consenso acerca de tal conceito (Oswick & Noon, 2014; Shore, Randel, Chung, Dean, Ehrhart & Singh, 2011; Furtado & Pereira-Silva, 2014; Simonelli & Jackson Filho, 2017), possivelmente, por ser um termo amplo e complexo. Considerando a complexidade da dialética da social, Sawaia (1999) concebe o fenômeno exclusão/inclusão como uma relação dialética em que a sociedade exclui para incluir no ciclo reprodutivo das atividades econômicas do sistema capitalista. Este fenômeno multidimensional se constituiu por diferentes configurações e expressões, que envolve que envolve indivíduos e grupos em suas diversas dimensões e relações. Para tanto, o referencial adotado neste estudo consiste na proposição teórica de Carvalho-Freitas *et al.* (2018) que analisa binômio exclusão-inclusão, partindo do pressuposto a existência interesses conflitantes entre os grupos, a qual que pode culminar num continuum que transita da completa exclusão a uma efetiva inclusão. Tal proposição utiliza-se de três dimensões para identificar o perfil da organização, sendo estas: (1) parâmetros, (2) fatores contingenciais (3) mediação. Estas dimensões permitem a tipificação de três perfis de organização (organização não inclusiva, organização dissimulada e organização inclusiva).

Diversos estudos têm trabalhado com as concepções de deficiência no intuito de investigar as crenças de profissionais, gestores, pares das pessoas com deficiência (Carvalho-Freitas, 2012; Coimbra & Goulart, 2008; Nascimento, Damasceno, & Assis,

³ Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008) se encontram os termos ensino comum, educação comum e sala de aula comum. Destes deriva o termo escola comum, que corresponde à escola regular.

2011). Atualmente na literatura sobre deficiência há dois paradigmas predominantes, a saber, o modelo individual e o modelo social da deficiência (Palmer & Harley, 2012). No que se refere ao modelo individual, este considera a deficiência como uma fatalidade pessoal, com isso as limitações funcionais ou as perdas psicológicas são atribuídas à deficiência do indivíduo (desvios da normalidade). Este modelo parte do pressuposto de que o indivíduo é responsável pela sua adaptação, ou seja, a inclusão é responsabilidade da própria pessoa com deficiência que precisa ou deseja se inserir na vida social. Com isso, a adaptação torna-se possível mediante a intervenção clínica/médica/reabilitação para promover a ‘cura’ ou ‘ajustamento’. Tal modelo enaltece a reabilitação como um recurso privilegiado, capaz de produzir a transformação dos corpos e mentes que desviam dos padrões de normalidade, visando ao ajuste para alcançar a normalidade e a superação de limitações corporais (Oliver, 1990; 1996; Freund, 2001; Barnes, Oliver, & Barton, 2002; Barnes, Mercer & Shakespeare, 2005, Diniz, 2007; Palmer & Harley, 2012; Pereira, 2017).

Por outro lado, o modelo social da deficiência ressalta a distinção entre ‘deficiência’ e ‘incapacidade’, partindo do princípio de que a sociedade é responsável pela contínua exclusão e opressão das pessoas com deficiência, quando permite que determinados grupos sociais estabeleçam o que seja normalidade. Assim, o modelo social concebe a deficiência como uma questão social e política. Nessa perspectiva, a deficiência não se trata de um problema de saúde e individual, mas sim, social, ou seja, a deficiência é um problema da sociedade que gera limitações/barreiras, inferiorizando as pessoas e colocando-as como incapazes. Este modelo presume que a sociedade é responsável pela inclusão, ou melhor, pela transformação das suas relações e de seus espaços para garantir o direito de todos de participação na vida social (Oliver, 1990, 1996, 2013; Haegele & Hodge, 2016, Kazou, 2017).

O referencial teórico adotado no presente estudo para compreender a forma como os participantes concebem a deficiência, trata-se do Modelo Individual e Modelo Social da deficiência ancorado nas contribuições de Oliver (1990; 1996; 2013). Na perspectiva do autor, o Modelo Social da Deficiência diz respeito a uma crítica ao Modelo Individual baseado na ciência médica, que tem como pano de fundo a ideologia da normatização (Oliver, 1994). Para o autor, a deficiência é concebida como uma construção social, ou seja, uma situação derivada da sociedade que restringe a participação das pessoas com deficiência, portanto, não está no corpo do indivíduo. A sociedade incapacita as pessoas restringindo sua participação no meio social. Assim, o modelo social da deficiência, defendido por Oliver, parte do pressuposto de que a deficiência é um problema social e,

desse modo, a sociedade é responsável por garantir a participação e a acessibilidade das pessoas com deficiência.

Considerando que os valores orientam o comportamento e as ações das pessoas, Schwartz (1999) e Porto e Tamayo (2008) concebem que os valores são fundamentais para a compreensão do pensamento e das ações humanas, tendo em vista a sua influência na sociedade, nos comportamentos e atitudes das pessoas, além de diferenciar nações, grupos e organizações. Na perspectiva dos dois autores, os valores dizem respeito às esferas fundamentais da vida humana, exercendo assim, a função motivacional quando o indivíduo visa ao alcance de um objetivo e/ou à compensação em alguma esfera da sua vida. Neste projeto de pesquisa, o enfoque será nos valores relativos ao trabalho, definidos como princípios ou crenças que dizem respeito às metas e/ou recompensas almejadas por meio do trabalho (Porto & Tamayo, 2003). Tomando como referencial essa perspectiva teórica, acredita-se que esta possa auxiliar na identificação de crenças sobre metas e/ou recompensas desejadas pelos participantes da pesquisa por meio do trabalho. Dessa forma, presume-se que esses valores relativos ao trabalho podem ajudar a explicar a maior ou menor concordância com os Modelos Individual ou Social da Deficiência.

Na literatura há diversos estudos sobre os valores relativos ao trabalho, visando identificar o que motiva as pessoas em suas atividades laborais (Porto & Tamayo, 2003, 2007, 2008; Ros, Schwartz, & Surkiss, 1999; Joolideh, 2008; Paiva, Peixoto, & Luz, 2014; Cammarosano, Santos, & Rojas, 2014; Paiva & Dutra, 2017; Susa, 2018). Contudo, constata-se uma escassez de pesquisas sobre os valores relativos ao trabalho de profissionais docentes que atuam no ensino regular, fato que demonstra a relevância de investigar os valores relacionados ao trabalho dessa categoria de profissionais e suas possíveis relações com o modelo de deficiência compartilhado por eles e como a inclusão é percebida no contexto escolar. A identificação de tais aspectos pode contribuir para que profissionais do magistério do ensino regular possam refletir sobre seus valores, construindo ações que promovam a efetiva inclusão dos alunos com deficiência nas instituições de ensino, de modo que esta inclusão se estenda a outros contextos sociais.

Acredita-se que a investigação dessas variáveis, além de enriquecer a literatura sobre a temática, também poderá contribuir para o desenvolvimento de ações que visem à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Além disso, espera-se que resultados encontrados possam ser articulados com demais estudos voltados para a investigação das variáveis estudadas.

Tendo esse cenário por referência, esta proposta de estudo se orienta a partir da seguinte pergunta: “os valores relacionados ao trabalho no contexto escolar estão correlacionados com o modelo de deficiência compartilhado pelos profissionais docentes e com a forma como eles concebem a inclusão?”. No intuito de responder tal questão, três objetivos específicos foram delineados, sendo eles: (1) Levantar os modelos de deficiência predominantes entre os profissionais docentes frente ao trabalho com alunos com deficiência nas escolas regulares; (2) Identificar os principais valores relacionados ao trabalho dos profissionais docentes; e (3) Averiguar como os profissionais docentes concebem a inclusão no contexto escolar.

Utilizou-se a metodologia quantitativa e qualitativa, configurando-se numa estratégia de triangulação de dados. Esta estratégia de pesquisa amplia a compreensão sobre a questão investigada, possibilita a combinação de pressupostos teóricos diferentes e permite a utilização de recursos que visam à integração dos métodos no intuito de compreender e explicar o tema estudado a partir de múltiplas dimensões (Minayo, 2005).

O estudo foi desenvolvido em fases específicas, e ao final foi realizado o processo de triangulação dos dados, conforme as orientações do referencial teórico-metodológico adotado (Minayo, 2005; 2006; 2010). A primeira etapa contemplou os dados de toda amostra investigada e a segunda consistiu em um estudo de caso numa instituição escolar de ensino regular, pública, em que trabalham os respondentes que aceitaram o convite de participar da pesquisa. Em se tratando do método, a primeira fase do estudo consistiu na abordagem quantitativa, sendo utilizados instrumentos como: 1) Questionário sociodemográfico, desenvolvido especificamente para esta pesquisa, com base na literatura estudada, objetivando a caracterização dos respondentes; 2) Escala de Valores relativos ao Trabalho - EVT (Porto & Tamayo, 2008), para avaliar os valores relacionados ao trabalho; 3) Questionário sobre os modelos de deficiência (individual e social), com base em estudos realizados, visando identificar os modelos da deficiência compartilhados pelos participantes (Carvalho-Freitas, Enanpad 2018). E a segunda fase, de caráter qualitativo, consistiu num estudo de caso, considerando que este método de pesquisa é adequado ao problema a ser investigado, que possibilita uma compreensão de forma aprofundada e mais abrangente da questão pesquisada, dentro de uma situação específica, no intuito de responder aos objetivos propostos (Yin, 2005).

**[ARTIGO] - VALORES RELACIONADOS AO TRABALHO E SUAS RELAÇÕES
COM AS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO COM
PROFISSIONAIS DOCENTES**

**WORK-RELATED VALUES AND ITS RELATIONSHIP TO CONCEPTIONS OF
DISABILITY: A STUDY ON TEACHING PROFESSIONALS**

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo investigar se existem relações entre os valores associados ao trabalho pelos profissionais docentes, a forma como concebem a deficiência (modelo de deficiência) e a forma como a inclusão é percebida no contexto escolar. A pesquisa de natureza teórico-empírica utilizou-se da metodologia quantitativa e qualitativa, configurando-se numa estratégia de triangulação de dados. Ao analisar os resultados do Inventário de Modelos da Deficiência foi verificada correlação entre um dos valores do Escala de Valores Relativos ao Trabalho com os dois modelos de deficiência, sendo que: quanto mais os profissionais docentes têm o prestígio como valor predominante em relação ao trabalho (busca de autoridade, sucesso profissional e poder de influência no trabalho) mais eles concordam com as premissas do modelo individual de deficiência; e quanto menos os professores têm o prestígio como valor predominante em relação ao trabalho, mais eles concordam com as premissas do modelo social da deficiência (a deficiência é consequência de um processo de opressão social e as pessoas podem funcionar das formas mais diversas sem que isso as desqualifique). Averiguou-se na triangulação dos dados (fase 1 e fase 2) pontos convergentes e divergentes, na fase 1 o modelo social da deficiência que teve uma maior representação na análise, contudo com a fase 2 foi evidenciado a ambivalência sobre a concepção deste modelo, demonstrando que o modelo individual ainda é considerado predominante entre os docentes mesmo que se mostrando de forma encoberto. As principais categorias identificadas foram: modelos de deficiência (individual e social com ambiguidades); reconhecimento; socialização; alienação e demandas.

PALAVRAS-CHAVE: Valores do trabalho; profissionais do magistério; trabalho e educação; modelos de deficiência; escola regular.

ABSTRACT: Inclusion is a fundamental right, however, norms are not enough to promote school inclusion, it is necessary the involvement of society, since inclusion involves issues not only political, but also cultural and social. The present study aims to investigate if there are relationships between the values associated with work by teachers, the way they conceive of disability (disability model) and the way in which inclusion is perceived in the school context. The research of theoretical and empirical nature uses the quantitative and qualitative methodology, being configured in a strategy of triangulation of data. When analyzing the results of the Inventory of Disability Models, we verified the correlation between one of the values of the Scale of Values Relative to the Work with the two models of disability, being that: the more the teachers have the prestige as the predominant value in relation to the work (search for authority, professional success and power of influence in the work), but they agree with the premises of the individual model of disability; and the less teachers have prestige as the predominant value in relation to work, the more they agree with the premises of the social model of disability (disability is the consequence of a process of social oppression and people can function in the most diverse ways without this disqualify them). In the triangulation of the data (phase 1 and phase 2) convergent and divergent points were verified, in phase 1 the social model of disability that had a greater representation in the analysis, however with phase 2 the ambivalence on the conception of this model was evidenced, demonstrating that the individual model is still considered predominant among teachers even if it is hidden. The main categories identified were: disability models (individual and social with ambiguities); recognition; socialization; alienation and demands.

KEYWORDS: Work values; teaching professionals; work and education; disability models; regular school.

1 Introdução

O presente estudo teve como objetivo investigar se existem relações entre os valores associados ao trabalho pelos profissionais do magistério, a forma como concebem a deficiência (modelo de deficiência) e a forma como a inclusão é concebida no contexto escolar. Tendo por referência o pressuposto de que a educação é um direito humano, assim também concebida como uma construção histórica, ou seja, decorrente das transformações ocorridas no contexto social, influenciadas pelos movimentos que defendem os direitos

sociais e que se refletem na construção de políticas públicas (Bigarella, Lewandowski, & Carvalho, 2017; Godoy, 2002; Lucachinski & Tondin, 2016; Mantoan, 2005; Mendes, 2006; Pletsch, 2014; Tavares, Santos, & Carvalho-Freitas, 2016; Souza & Mendes, 2017; Souza & Rangel, 2017).

Na legislação a categoria dos profissionais investigados no presente estudo é denominada como profissionais do magistério. A Resolução CNE n. 02/2015, no Art. 3º, §4º, define profissionais do magistério como:

aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Conselho Nacional de Educação, 2015).

Embora a legislação apresente tal definição para categorizar os profissionais do magistério, estes sobretudo são profissionais docentes. Nóvoa (2017) concebe a profissionalização docente como um processo contínuo em que a formação se desenvolve no espaço da profissão, resultando em reflexão compartilhada para melhor compreensão e aperfeiçoamento do trabalho, assim sendo, o docente constitui-se na profissão. Ainda para o referido autor, a profissão docente envolve a construção de um conjunto de conhecimentos e técnicas, sustentada por um conjunto de normas e de valores que se produziu e vêm se produzindo historicamente, estando também inserida num contexto que por vezes configura-se como um entrave do ao seu estatuto/*status* social e econômico (Nóvoa, 1995). Diante da fundamentação apresentada, os termos profissionais do magistério, profissionais docentes e professores serão empregados neste presente estudo como sinônimos, fazendo alusão à categoria geral dos profissionais investigados no estudo realizado.

No que se refere à educação, a Constituição Federal de 1988 considera esta como direito fundamental, atrelada à cidadania. De acordo com Bigarella, Lewandowski e Carvalho (2017), a Constituição trouxe implicações para o Estado no que refere à educação, uma vez que este deve incumbir-se de cumprir a regulamentação de tal direito a partir dos princípios da igualdade, gratuidade, laicidade, democracia e qualidade para todos os cidadãos. Torna-se importante salientar que, a partir da atual Constituição, a educação torna-se efetivamente um direito fundamental e social (Pletsch, 2014; Teixeira, 2016).

Embora o direito à educação tenha sido normatizado na Carta Magna de 1988, ainda assim, a década de 1990 foi marcada por momentos importantes, no contexto mundial, no que diz respeito à política de educação. A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em que foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), veio a reafirmar que a educação é um direito fundamental de todos. Neste documento, foram propostos objetivos e metas para atender as necessidades educacionais básicas de todos os alunos privados do direito de acesso, ingresso e permanência nas instituições de ensino. Ressalta ainda, a importância da educação, bem como a necessidade de melhorar a sua qualidade, tornando-a universal, ou seja, acessível para todos indiscriminadamente.

Outro marco relevante foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, em Salamanca, na Espanha, em que foi elaborada e sancionada a Declaração de Salamanca (1994), a qual recomenda que os países garantam a educação de pessoas com deficiência nas escolas regulares, orientando ainda, a implementação de ações que levem em consideração a diversidade e as necessidades dos alunos nas escolas. Este documento em questão ratifica o compromisso internacional com a educação, em que a inclusão social passa a ser defendida no campo da educação, partindo dos princípios do respeito e do reconhecimento das diferenças e dificuldades individuais.

O Decreto Federal n. 6949/2009 (Brasil, 2009) que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reconhece que o direito à educação deve ser assegurado de forma efetiva, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, considerando que o Estado deve oferecer uma estrutura educacional inclusiva em todos os níveis, prezando pelo desenvolvimento do potencial, dignidade, autoestima e respeito, além do desenvolvimento das habilidades físicas e intelectuais, tendo em vista a participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade.

Em se tratando das políticas de inclusão, vale destacar algumas principais legislações sobre a inclusão escolar no Brasil, são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garante a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares com vistas à sua inclusão na sociedade como um todo (Lei n. 9394/1996); O Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que a escola inclusiva deve garantir o atendimento à diversidade, dessa forma, estabelece metas para que as escolas favoreçam o atendimento aos alunos com deficiência, além de levar em consideração a formação dos professores (Lei n. 10.172 /2001).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais às pessoas com deficiência, visando à inclusão social e cidadania. Ao ratificar a educação como direito fundamental, o capítulo IV, do artigo 27, da LBI, prescreve que a inclusão de pessoas com deficiência deve ser assegurada em todos os níveis bem, como o aprendizado destas, devendo ser promovido ao longo de toda a sua vida, de forma a alcançar o “máximo desenvolvimento” possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Lei n. 13.146/ 2015).

Para Mendes (2006), o acesso à educação para as pessoas com deficiência foi conquistado vagarosamente e aconteceu conforme se dava o processo de universalização da educação para as pessoas de modo geral. Com isso, a inclusão social passa a ter a sua importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a partir dos esforços dos movimentos sociais em prol dos direitos humanos e a elaboração das políticas públicas, e nesse contexto a educação inclusiva passa a representar uma questão fundamental desse processo de democratização da educação escolar.

A legislação brasileira assegura o acesso das pessoas com deficiência nas escolas regulares, contudo, mesmo depois de muitas lutas e com o desenvolvimento de várias políticas públicas voltadas para a inclusão escolar, essa questão ainda tem gerado muita discussão e bastante polêmica. Percebe-se que ainda há diversas barreiras a serem superadas e muito caminho a ser percorrido para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência nas escolas. É inegável a importância das políticas públicas, pois elas são necessárias para promover a inclusão. Contudo, apenas essas normativas impostas não são suficientes para a promoção da inclusão escolar, é necessário o envolvimento da sociedade, pois, a inclusão envolve questões não apenas de ordem política, mas também cultural e social (Veiga Neto, 2005).

Em se tratando da inclusão escolar, Mantoan (2005) considera que esta implica em mudanças de concepções acerca da educação, isto é, tal questão não diz respeito apenas aos alunos com deficiência, mas a todos os alunos de modo geral. A autora ainda ressalta que tais mudanças implicam em reestruturar o contexto escolar, tendo em vista que as dificuldades dos alunos resultam, muitas vezes, no modo como o ensino é administrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. Dessa forma, é imprescindível ressignificar o papel da escola com professores, gestores, pais e sociedade, pois a inclusão requer mudança de paradigma educacional que implica num compromisso coletivo.

As pesquisas também sugerem que a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares está relacionada a diversos fatores como mudança de atitudes (Pletsch & Glat, 2006; Crochík, Pedrossian, Anache, Meneses, & Lima, 2011; Omote & Pereira Júnior, 2011; Vieira & Omote, 2017; Souza, Lindolpho, & Pereira, 2018), conhecimento dos professores sobre a proposta da educação inclusiva (Pletsch & Glat, 2006), formação para trabalhar com alunos com deficiência (Capellini & Rodrigues, 2009; Pletsch & Glat, 2006; Silva, 2010; Tavares, Santos & Carvalho-Freitas, 2016; Vilaronga & Mendes, 2014), valorização das diferenças em benefício da aprendizagem e formação dos alunos (Omote, 2006), transformação da cultura institucional, políticas, práticas e respeito à diversidade (Capellini & Fonseca, 2017).

A partir do que foi exposto, entende-se que as políticas são imprescindíveis para buscar garantir a educação como um direito de todos; que questões culturais, sociais, do contexto escolar; a forma como o ensino e a aprendizagem é concebida pelos profissionais do magistério; e a atitude destes profissionais são aspectos fundamentais para se garantir a inclusão escolar. Dentro desse cenário, é possível levantar alguns questionamentos, dentre eles: será que os valores associados ao trabalho dos profissionais do magistério influenciam no modo como estes concebem a deficiência e a inclusão escolar? Esse questionamento conduziu à realização da presente pesquisa que tem por objetivo analisar se os valores relacionados ao trabalho no contexto escolar têm relação com a forma como os profissionais do magistério concebem a deficiência (modelo de deficiência) e como a inclusão nas escolas regulares é concebida por estes profissionais.

Para tanto, torna-se imprescindível identificar e ampliar o entendimento sobre as crenças dos profissionais docentes para a contínua inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar, tendo em vista que a inclusão implica a garantia de acesso, permanência, participação e qualidade no ensino para as pessoas que, historicamente, foram impedidas de estar nas escolas regulares. Dessa forma, o presente estudo pretende contribuir para abrir novas frentes de investigação, enriquecendo a literatura sobre a temática. Espera-se que os resultados encontrados, possam ser articulados com outros estudos voltados à investigação das categorias estudadas. Também poderá ser um recurso que pode auxiliar as instituições de ensino na realização de diagnóstico e desenvolvimento de possíveis práticas e intervenções.

2 Desenvolvimento

Este tópico visa apresentar o referencial teórico das categorias investigadas na pesquisa. Neste sentido tratará da inclusão, concepções de deficiência (modelo individual e modelo social) e sobre os valores do trabalho.

2.1 Inclusão

Ainda que na literatura nacional e internacional haja inúmeros estudos que tratam sobre a inclusão, é possível perceber que tal conceito ainda está em processo de desenvolvimento, posto também que não há um consenso acerca das dimensões que precisam ser levadas em conta para a definição desta temática tão relevante (Oswick & Noon, 2014; Shore *et al*, 2011; Furtado & Pereira-Silva, 2014; Simonelli & Jackson Filho, 2017). Sobre a definição de inclusão, especificamente se tratando de pessoas com deficiência, o Estatuto das Pessoas com Deficiência apresenta várias terminologias, bem como normatiza procedimentos, porém não esclarece o que vem a ser a inclusão (Lei n. 13.146/2015).

Para elucidar essa questão sobre a ausência de consenso do conceito de inclusão, Sasaki (1997) busca definir inclusão como um movimento bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam a construção de soluções que visem assegurar a igualdade de oportunidades a todos, celebrando as diferenças, direito de pertencimento, valorização da diversidade, solidariedade, igualdade de importância e cidadania. Jansen *et al* (2014), concebem a inclusão a partir de duas dimensões: percepção de pertença do indivíduo ao grupo e a valorização da sua autenticidade. Tal pressuposto postula que a inclusão consiste no fato do grupo incluir o indivíduo de forma a promover-lhe a satisfação de pertença a ele e, concomitantemente, o grupo propicia ao indivíduo espaço para a autenticidade e a valorização desta.

Por outro lado, Sawaia (1999) embora não defina o que seja inclusão, discute acerca do fenômeno inclusão/exclusão como sendo uma relação dialética postulando que a sociedade exclui para incluir num processo produzido pelo sistema capitalista que repercute por consequência numa inclusão utópica. Para ela, o sistema socioeconômico vigente no mundo moderno gera a reprodução de um ciclo que privilegia as questões individuais de mérito, engendrando relações antagônicas (facilita e/ou dificulta o acesso aos bens e serviços). Ainda para a autora, tal dialética constitui-se como produto do

funcionamento do sistema, sendo também um processo que envolve o indivíduo em todas as suas dimensões, bem como as suas relações com outros.

Jodelet (1999) também não se ocupa em definir a inclusão, contudo apropria-se da discussão da dialética inclusão-exclusão, considerando que exclusão é estimulada continuamente pela estrutura de funcionamento das relações sociais (interpessoais ou intergrupais), podendo se configurar de modo material ou simbólico, em processos de segregação (afastamento), marginalização (mantendo o indivíduo à margem das organizações sociais); e discriminação (mediante o impedimento ao acesso de bens e serviços, papéis ou status). Essa discussão acerca da dialética do fenômeno social inclusão-exclusão permite considerar que os valores e as representações sociais contribuem para a estruturação de um processo de inclusão ou exclusão de determinados grupos sociais. Este reconhecimento de tal fenômeno instiga a autora a indagar acerca da questão de quais as razões que levam as sociedades que cultivam valores democráticos e de igualdade a aceitar ações de injustiça, exclusão e desigualdade social.

Diante da perspectiva exposta, Carvalho-Freitas *et al.* (2018) defendem que entres grupos hegemônicos e minoritários existem interesses diferentes, gerando tensões e conflitos, que são resolvidos de formas variadas, fazendo com que os resultados possam ter diferentes destinos, atingindo pontos diferentes num continuum que se direciona da completa exclusão a uma plena inclusão. Nesse sentido, ao invés de adotar a terminologia inclusão, adotam o binômio exclusão-inclusão. A proposição teórica dos autores pressupõe três dimensões de análise do binômio inclusão-exclusão de pessoas com deficiência nas instituições, sendo estas:

(1) parâmetros, definidos como padrões ou referências em relação às quais é possível estabelecer comparações para analisar o binômio exclusão-inclusão nas organizações; (2) fatores contingenciais, condições relacionadas ao ambiente interno ou externo da organização que facilitam ou dificultam a inclusão; (3) mediação, fundamentos que explicam as premissas das relações entre grupos de pessoas com e sem diferença funcional. (p.3)

Estas dimensões de análise permitem a tipificação de três perfis de organização (organização não inclusiva, organização dissimulada e organização inclusiva) com base em cada parâmetro, nos fatores contingenciais e na mediação dos conflitos, tendo também por referência o binômio exclusão-inclusão. Com isso, tal proposição teórica traz como proposta difundir-se como um instrumento heurístico que auxilia na avaliação acerca do

quanto uma organização/instituição se aproxima da inclusão ou da exclusão (Carvalho-Freitas *et al.*, 2018).

2.2 Concepções de Deficiência: Modelo Individual e Modelo Social

Diversos estudos têm trabalhado com as concepções de deficiência no intuito de investigar as crenças de profissionais, gestores, pares das pessoas com deficiência (Carvalho-Freitas, 2012; Coimbra & Goulart, 2008; Nascimento, Damasceno, & Assis, 2011). Alguns autores importantes para o campo de conhecimento da deficiência evidenciam a importância de se levar em consideração as crenças (Fishbein & Ajzen, 1975) para uma melhor compreensão das concepções acerca da deficiência (Omote, 1987; Carvalho-Freitas, 2007; Valle & Connor, 2014).

A literatura apresenta dois paradigmas predominantes sobre a deficiência na atualidade, que consiste no modelo individual e no modelo social (Barnes, Oliver, & Barton, 2002; Barnes, Mercer, & Shakespeare, 2005; Freund, 2001; Oliver, 1996). Segundo estes pesquisadores, o modelo individual concebe a deficiência como uma tragédia pessoal, nesse sentido, as limitações funcionais ou as perdas psicológicas são atribuídas à deficiência do indivíduo (desvios da normalidade). Neste paradigma, o indivíduo é responsável pela sua adaptação, ou seja, a inclusão é responsabilidade da própria pessoa com deficiência que necessita ou deseja se inserir na vida social. Com isso, a adaptação torna-se possível mediante a intervenção clínica/médica/reabilitação para promover a ‘cura’ ou ‘ajustamento’. O modelo individual enaltece a reabilitação como um recurso por excelência, capaz de produzir a transformação dos corpos e mentes que desviam dos padrões de normalidade, visando ao ajuste para alcançar a normalidade e a superação de limitações corporais. Oliver (1990) concebe o modelo individual da deficiência como uma ideologia da normalização que preconiza a intervenção nos corpos e mentes do indivíduo, para que a vida destas pessoas se aproxime da uma suposta normalidade. Para fazer frente a essa perspectiva é apresentado o Modelo Social em contraposição a lógica da normalização dos corpos.

Vale salientar que os estudos sobre a deficiência que deram origem ao Modelo Social surgiram nos anos de 1970, notadamente nos Estados Unidos e na Inglaterra, tendo como pautas as questões da vida independente, promoção de direitos, justiça e bem-estar. O Modelo Social inaugura uma nova concepção acerca da deficiência, passando esta a ser

entendida como uma questão social, em outros termos, a deficiência é entendida como decorrência da forma como a sociedade está organizada, imprimindo meios de opressão social sobre aqueles que se desviam de seus padrões, através de barreiras, impedimentos e discriminações. Além disso, o modelo social da deficiência parte do princípio de que a sociedade é responsável pela contínua exclusão e opressão das pessoas com deficiência, quando permite que determinados grupos sociais estabeleçam o que seja normalidade (Diniz, 2007).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral Nações Unidas – ONU, em 2006, está pautada nas diretrizes políticas e conceituais do modelo social da deficiência. Essa mobilização internacional em prol dos direitos das pessoas com deficiência foi fundamental para o processo de transição do modelo individual para o modelo social (Diniz, Barbosa, & Santos, 2009). No Brasil, a Convenção foi incorporada à legislação brasileira em 2008, sendo promulgada pelo Decreto n. 6.949/2009 (Brasil, 2009), equiparando-se à emenda constitucional, que incumbe à atuação conjunta entre o Estado e a sociedade civil. O documento determina a mudança conceitual da deficiência e da terminologia a ser utilizada para pessoas com deficiência, além disso, preza por princípios que dizem respeito ao modelo social da deficiência, assegurando o respeito à diversidade humana, à mudança de atitudes e à eliminação das barreiras, bem como atribui como responsabilidade do Estado e da Sociedade o dever de respeitar, implementar e cumprir os princípios desta Convenção (Decreto n. 6.949/2009).

Diante dos pressupostos do modelo social, a deficiência trata-se de uma questão social e política. Assim sendo, a deficiência é um problema da sociedade que gera limitações/barreiras, inferiorizando as pessoas e colocando-as como incapazes. Assim sendo, a sociedade é responsável pela inclusão, pela transformação das suas relações e de seus espaços visando garantir o direito de todos de participar da vida social (Oliver, 1990).

2.3 Valores do Trabalho

Os estudos sobre valores do trabalho têm sido realizados a partir de duas perspectivas distintas, sendo elas: pessoal e organizacional. Sendo ainda apontadas características análogas entre estas, mesmo que estas tenham abordagens diferentes

(Schwartz, 1992; 1999; Tamayo, Mendes, & Paz, 2000; Tamayo, 2008; Cammarosano, 2012; Paiva, Peixoto, & Luz, 2014).

Os valores orientam o comportamento e as ações das pessoas (Schwartz, 1999). Tamayo (2008) define os valores como representações cognitivas, compartilhadas socialmente, podendo estar relacionado ao âmbito das necessidades individuais (valores pessoais), bem como determinados por objetivos grupais (valores organizacionais). Porto e Tamayo (2008) defendem ainda que os valores são fundamentais para a compreensão do pensamento e das ações humanas, tendo em vista a sua influência na sociedade, nos comportamentos e atitudes das pessoas, além de diferenciar nações, grupos e organizações. Na perspectiva destes autores, os valores dizem respeito às esferas fundamentais da vida humana, exercendo assim, uma função motivacional quando o indivíduo busca atingir um objetivo e/ou a compensação em alguma esfera da sua vida. Vale enfatizar que o enfoque deste estudo é nos valores do trabalho.

Na literatura, há diversos estudos sobre os valores do trabalho que buscaram identificar o que motiva as pessoas em suas atividades laborais, além disso, estes apresentam definições e terminologias diversificadas acerca da teoria dos valores do trabalho (Sagie, Elizur, & Koslowsky, 1996; Ros, Schwartz, & Surkiss, 1999; Porto & Tamayo, 2003, 2007, 2008; Cammarosano, Santos, & Rojas, 2014; Paiva, Peixoto, Luz, & 2014; Torres & Ballado, 2014; Paiva & Dutra, 2017; Susa, 2018). Alicerçado na literatura pesquisada os termos valores do trabalho, valores relativos ao trabalho, valores laborais serão utilizados nesta pesquisa para se referir ao mesmo conceito, assim sendo, o uso destas terminologias neste estudo será empregado como sinônimos.

O referencial adotado no presente estudo sobre os valores relativos ao trabalho, ancoram-se nos pressupostos teóricos de Porto e Tamayo (2003) que definem os valores do trabalho como princípios ou crenças que dizem respeito às metas e/ou recompensas almejadas, hierarquicamente organizados, que as pessoas visam através do trabalho. Tais princípios contribuem para nortear as avaliações referentes aos resultados, contexto laboral, comportamento no trabalho e escolha de possibilidades de trabalho. De acordo com os autores, essa definição contempla três importantes aspectos, sendo estes: Cognitivo (crenças - o que é desejável ou não no trabalho); Motivacional (interesses e desejos em relação ao trabalho); 3) Hierárquico (avaliação dos valores do trabalho ao longo de um continuum de relevância). O instrumento validado pelos autores em questão, denominado Escala de Valores Relativos ao Trabalho – EVT, trata-se de valores pessoais (refere-se aos princípios que orientam a vida das pessoas no trabalho).

A EVT apresenta quatro fatores: 1) Realização no trabalho: concerne à realização pessoal e profissional, assim como autonomia de pensamento e ação no trabalho; 2) Relações sociais: diz respeito à busca de relações sociais positivas no trabalho e de sentir-se útil à sociedade por meio do trabalho; 3) Prestígio: refere-se à busca de autoridade, sucesso profissional e poder de influência no trabalho; 4) Estabilidade: associado à busca de segurança e organização na vida por meio do trabalho, de forma a suprir as necessidades materiais pessoais.

Constata-se na literatura uma escassez de pesquisas sobre os valores relativos ao trabalho de profissionais docentes, fato que demonstra a relevância de investigar os valores relacionados ao trabalho destes profissionais e suas possíveis relações com o modelo de deficiência compartilhado por eles e como a inclusão é percebida no contexto escolar. A identificação de tais aspectos pode contribuir para que os trabalhadores que atuam no contexto escolar possam refletir sobre seus valores e no desenvolvimento de ações que promovam a efetiva inclusão dos alunos com deficiência nas instituições de ensino, de modo que esta inclusão se estenda a outros contextos sociais.

3 Método

Esta pesquisa de natureza teórico-empírica utilizou-se da metodologia quantitativa e qualitativa, configurando-se numa estratégia de triangulação de dados. Essa estratégia de pesquisa amplia a compreensão sobre uma determinada temática, uma vez que emprega uma combinação de aportes teóricos diversificados, possibilitando assim, utilizar estratégias que visam à integração dos métodos no intuito de compreender e explicar o tema investigado em suas múltiplas dimensões (Minayo, 2005). Assim, o referencial teórico-metodológico adotado considera que as metodologias quantitativa e qualitativa são complementares para a produção do conhecimento, uma vez que a realidade contemplada por estas contém componentes que interagem dinamicamente (Minayo, 1996; 2010b).

O presente estudo foi composto por duas etapas (Fase 1 e Fase 2): a primeira considera todos os participantes que constituíram a amostra e a segunda consiste em um estudo de caso de uma instituição escolar de ensino regular, pública, em que trabalhavam os profissionais docentes que aceitaram participar da pesquisa e responderam ao questionário. Essa divisão metodológica do estudo em etapas específicas se justifica em razão das indicações de Minayo (2006) de que cada etapa seja desenvolvida à parte e

apenas ao final trianguladas. A escolha por realizar um estudo com profissionais docentes que atuam no ensino regular se justifica em razão de os profissionais do magistério estarem envolvidos no processo de escolarização dos alunos, de forma direta e indireta (Resolução CNE n.02/2015), o que torna possível supor que estes profissionais são co-responsáveis na busca de estratégias que visam à promoção da inclusão e da permanência dos alunos com deficiência na escola regular (Mendes, 2002).

Tendo em vista que o conhecimento não é neutro e nem sequer independente, considera-se primordial contemplar a conjuntura em que o mesmo é concebido, proporcionado e difundido, do mesmo modo de quem o possui, aplica e difunde, envolvendo desde as pessoas como também os contextos em que estas estão inseridas (Finkelstein, 1980; Bourdieu, 1983, 1996, 1998). Este estudo se ancora no pressuposto de que a produção do conhecimento está subordinada às exigências de outros campos, sendo também esta permeada por uma função ideológica encoberta de interesses instituídos pelos mecanismos sociais dominantes (Bourdieu, 1983).

4 Fase 1 – Relações entre Valores e Modelos de Deficiência

Caracterização dos respondentes da fase 1

A amostra da primeira etapa da pesquisa foi constituída por 143 profissionais do magistério de três municípios do interior do estado Minas Gerais, doravante identificados com os nomes fictícios (A, B, e C). Do município A, participaram 84 profissionais, do B, 43 e do C, 16. Por se tratar de uma amostragem de conveniência, os profissionais do magistério que compuseram esta fase do estudo atuavam em etapas distintas da educação básica, a saber, Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e finais. Além disso, suas modalidades de atuação eram diversificadas, ou seja, atuavam em funções distintas: a maioria dos participantes atuava como professor regente (76,2%), professor apoio (13,3%), coordenação pedagógica/direção (10,5%). A tabela 1 fornece as principais características da amostra de participantes da primeira fase deste estudo.

Tabela 1: Caracterização da amostra

| VARIÁVEL | OBSERVAÇÃO | % | VARIÁVEL | OBSERVAÇÃO | % | |
|------------------------|-----------------|---------------|--------------------------|------------------------------------|------------|--|
| Tempo na função | 1 a 3 anos | 19,50 n=28 | Função que exerce | Professor Regente | 76,2 n=109 | |
| | 4 a 6 anos | 14,68 n=21 | | Professor Apoio | 13,3 n=19 | |
| | 7 a 9 anos | 8,40 n=12 | | Coordenação /Direção | 10,5 n=15 | |
| | 10 a 12 anos | 14,68 n=21 | | Rede de Ensino que trabalha | | |
| | 13 a 15 anos | 13,28 n=19 | | Municipal | 58 n=83 | |
| | 16 a 18 anos | 8,40 n=12 | | Estadual | 34,3 n=19 | |
| | 18 a 21 anos | 6,29 n=9 | | Filantrópica | 7 n=10 | |
| | 19 a 22 anos | 4,20 n=6 | | Não declarado | 0,7 n=1 | |
| | Mais de 25 anos | 8,4 n=12 | | Rede de Ensino que trabalha | | |
| | | Municipal | 58 n=83 | | | |
| | | Estadual | 34,3 n=19 | | | |
| | | Filantrópica | 7 n=10 | | | |
| | | Não declarado | 0,7 n=1 | | | |

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Com base nos dados obtidos, verificou-se a prevalência de profissionais do magistério do sexo feminino (93%), apresentando a média de idade de 40,7 (DP=8,25). Quanto à rede de ensino, 58% dos profissionais trabalhavam em escolas municipais, 34,3% em escolas estaduais e 7% em escolas filantrópicas e 0,7% correspondem aos dados ausentes. Em se tratando do tempo de trabalho na função, 1 a 3 anos (19,58%), 4 a 6 anos (14,68%), 7 a 9 anos (8,40%), 10 a 12 anos (13,28%), 13 a 15 anos (6,29), 16 a 18 anos (8,40), 19 a 21 anos (10,48%), 22 a 24 anos (6,29), acima de 25 anos (4,20%), não declarado (8,4%). Em relação à experiência prévia com alunos com deficiência, a maioria dos participantes relatou que foi positiva (83,2%), 4,9% negativa e 11,2% declararam que não tiveram contato com alunos com deficiência.

Instrumentos

Para realização da coleta de dados foi utilizado um questionário sociodemográfico desenvolvido para o presente estudo com base na literatura estudada, visando à caracterização dos participantes bem como a frequência de contato com pessoas com deficiência e os conhecimentos sobre a deficiência. Para avaliar os valores relacionados ao trabalho, isto é, crenças/princípios que motivam o trabalho dos profissionais docentes, aplicou-se a Escala de Valores relativos ao Trabalho - EVT (Porto & Tamayo, 2008) e o Inventário de Modelos da Deficiência, este para identificar a predominância dos modelos individual ou social de deficiência compartilhado pelos profissionais docentes (Carvalho-Freitas, 2018).

A EVT consiste numa escala de valores do trabalho constituída por 45 itens, sendo agrupados em 4 fatores. Os escores de cada item variam de 1 (nada importante) a 5 (extremamente importante). A validação do instrumento foi realizada por meio da análise fatorial exploratória e foram encontrados os fatores denominados: 1) Realização no Trabalho, que diz respeito à busca de prazer, realização pessoal e profissional, por meio do estímulo à independência de pensamento e ação no trabalho por meio da autonomia intelectual e da criatividade; 2) Relações Sociais, este corresponde à busca de relações sociais positivas no trabalho e de contribuição positiva para a sociedade por meio do dele; 3) Prestígio, refere-se à busca de autoridade, sucesso profissional e poder de influência no trabalho; e 4) Estabilidade, trata-se da busca de segurança e ordem na vida por meio do trabalho, possibilitando suprir materialmente as necessidades pessoais. As cargas fatoriais variaram de 0,41 a 0,75 e os índices de confiabilidade (*Alfa de Cronbach*) superiores a 0,80 (Porto & Tamayo, 2003). A escolha pelo pela EVT deu-se em razão dos seus índices de confiabilidade, além disso, trata-se de um instrumento que foi desenvolvido para medir os valores do trabalho de pessoas com nível de escolaridade elevada. Neste sentido, a amostra do presente estudo é com profissionais docentes com formação de nível superior, em nível de licenciatura ou graduação plena, para quem o exercício profissional está condicionado a este requisito mínimo, conforme prevê a legislação (Lei n. 12.796/2013).

Para avaliar as crenças relativas ao modelo de deficiência compartilhado pelos participantes do estudo, foi utilizado um questionário, desenvolvido para a realização da presente pesquisa com base na literatura estudada. O questionário é composto por 10 pares de afirmações que correspondem ao modelo individual e social da deficiência. O modelo individual atribui o “problema” da deficiência ao indivíduo que possui a deficiência; esse modelo considera o problema como uma questão que decorre das limitações funcionais ou

das perdas psicológicas (desvios da normalidade). Enquanto que o modelo social considera que a sociedade é responsável por transformar suas relações e espaços para garantir o direito de todos; nesta perspectiva, a deficiência é considerada como uma desvantagem produzida pela organização da sociedade que subtrai as oportunidades das pessoas com deficiência de ser inseridas nas atividades da vida social. Neste questionário, o valor atribuído a cada afirmação pode variar de 0 a 10, conquanto que a soma total de cada par de afirmações deve ser igual a 10 (Carvalho-Freitas, Enanpad, 2018).

Em se tratando das afirmativas que compõem o questionário, bem como a possibilidade destas de induzir as respostas dos participantes, Finkelstein (1980) concebe que o questionário bem como o contexto em que o mesmo é aplicado não se constituem em dispositivos neutros, uma vez que a atitude dos respondentes diante das questões referentes ao grupo social em questão (pessoas com deficiência) podem influenciar ou ter uma tendência de respostas de acordo com as suas representações a respeito do referido grupo. O mesmo autor defende ainda necessidade da construção de escalas contemple questões que diz respeito ao modelo individual e ao modelo social, pois o mesmo entende que o ato de pesquisar não sendo neutro, legitima formas específicas de se conceber a deficiência.

Nesse sentido, buscou-se construir pares de afirmações em que questões do modelo social se contrapunham às questões do modelo individual, visando alterar as “regras do jogo” e indicar outros caminhos para se conceber a questão da deficiência e identificar como as pessoas se posicionam em relação a essas questões. Entende-se também que a questão da desajabilidade social pode intervir nesses casos. No entanto, as pesquisas com minorias sempre enfrentam o desafio de ou referendar as concepções sociais ou induzir ao politicamente correto. Foi confirmada estatisticamente a configuração de dois fatores (modelo individual e modelo social). Os fatores tiveram índice de confiabilidade (Alfa de *Cronbach*) superiores a 0,70 (Carvalho-Freitas, Enanpad, 2018).

Procedimentos de coleta de dados

O projeto de pesquisa deste estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de São João del-Rei (CAEE: 94280818.9.0000.5151/Parecer: 2.831.960). É importante salientar que este estudo faz parte do programa de pesquisa desenvolvido no Núcleo de Acessibilidade diversidade e

Trabalho (NACE), intitulado “Inclusão de pessoas com deficiência: desenvolvimento de instrumento e avaliação de modelo teórico.”

A coleta de dados ocorreu de acordo com as normas do Conselho Nacional de Saúde (Resolução CNS n. 466/2012). Foi feito o convite aos participantes, sendo fornecidas todas as informações necessárias para que estes pudessem tomar a sua decisão de participação de forma livre e esclarecida. Desta forma, foram apresentados aos profissionais docentes os objetivos, procedimentos, riscos, benefícios, relevância do estudo, sendo também assegurado o anonimato, bem como das instituições de ensino que os mesmos trabalhavam garantindo o sigilo de todas as informações coletadas. Do mesmo modo, foi esclarecido que estes poderiam interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, constrangimento ou danos. Sendo também disponibilizado os contatos da pesquisadora, em caso de possíveis dúvidas em relação ao estudo. Nesse sentido, todos os participantes que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), posteriormente responderam os questionários da pesquisa.

Os questionários foram aplicados em momentos de formação para profissionais docentes do ensino regular realizados em escolas públicas, da rede municipal, estadual e filantrópica. Tais espaços de formação ocorreram em três municípios do interior de Minas Gerais. É importante salientar que neste estudo os nomes dos municípios, bem como das escolas e dos participantes da pesquisa não aparecerem em qualquer momento do estudo, uma vez que estes são identificados com codinomes.

Procedimentos de Análise dos dados

Os dados quantitativos foram registrados no banco de dados no programa de informática – SPSS for Windows (*Statistical Package for Social Sciences*), para posteriormente realizar as análises estatísticas. Para a apresentação e análise dos dados foram utilizadas algumas técnicas estatísticas preliminares visando identificar características desses respondentes que pudessem ser aprofundadas no estudo qualitativo posteriormente realizado. Os dados quantitativos, obtidos pelos questionários, foram analisados por meio do das seguintes técnicas estatísticas:

- Estatística descritiva: para analisar a distribuição percentual das respostas quanto à caracterização dos participantes.

- Análise de correlação: visando identificar as correlações entre as variáveis estudadas.
- Análise de Cluster: visando verificar se os respondentes poderiam ser agrupados de acordo com os fatores analisados: Valores Relacionados ao Trabalho (realização profissional, estabilidade, prestígio, relações sociais) e Modelos de Deficiência (Modelo Individual e Modelo Social). O método foi o de *Ward*, baseado nos princípios da análise de variância. A medida de similaridade empregada foi a distância euclidiana, que é representada pela proximidade entre observações ao longo das variáveis na estatística de agrupamento.

Resultados e Discussão da Fase I

Foi verificada correlação entre um dos valores do EVT com os dois modelos de deficiência, a saber:

1. Quanto mais os profissionais docentes têm o prestígio como valor predominante em relação ao trabalho (busca de autoridade, sucesso profissional e poder de influência no trabalho) mais eles concordam com as premissas do modelo individual de deficiência, isto é, que a deficiência é uma questão individual e um desvio da normalidade ($r = 0,75$, $\text{sig} < 0,05$).
2. Quanto menos os profissionais docentes têm o prestígio como valor predominante em relação ao trabalho, mais eles concordam com as premissas do modelo social da deficiência, ou seja, que a deficiência é consequência de um processo de opressão social e as pessoas podem funcionar das formas mais diversas sem que isso as desqualifique ($r = - 0,75$, $\text{sig} < 0,05$).

Essas correlações indicam que o trabalho com alunos com deficiência não é uma atuação que gera prestígio dentro das escolas, pois os profissionais que têm como valor o prestígio são aqueles que mais consideram a deficiência um desvio da normalidade, colocando o foco no aluno com deficiência (modelo individual) e não em um contexto de formação e transformação (modelo social). Esse resultado reforça a premissa de que muitos desses profissionais ainda veem as escolas como uma organização em que critérios de distinção, como o mérito e as estratégias padronizadas de ensino e aprendizagem, possivelmente em turmas homogêneas, ainda são o que conferem prestígio. Esse resultado

ratifica as pesquisas que indicam o lugar de reprodução da escola, discutido por diversos autores (Mantoan, 2005; Bourdieu, 2009, Nóvoa, 2017; Mello, 2019), o que mostra o paradoxo entre uma escola que visa à transformação social, oferecendo um destino diferente aos excluídos, e por outro lado uma escola que mantém as camadas sociais em seus lugares, perpetuando o *status quo*, para que este se mantém.

Além disso, as análises indicaram a possibilidade dos profissionais docentes se agruparem por similaridades em relação às suas respostas aos modelos de deficiência e aos valores. Assim, com base na análise gerada pelo Cluster, os respondentes foram agrupados por similaridade, ou seja, em grupos que tendem a ser semelhantes entre si e diferentes dos outros grupos de clusters (Gageiro & Pestana, 2000). Foram identificados três perfis de respondentes, conforme exposto na Tabela 2, na qual são apresentadas as médias de cada fator analisado. Verifica-se que os agrupamentos se diferenciam principalmente pela forma como concebem o modelo individual e o modelo social de deficiência. Os valores não são fatores que distinguem os clusters (as diferenças de média são muito pequenas). Assim, os três clusters foram nomeados como: Cluster 1 – *Ambíguo/Indeciso*; Cluster 2 – *Predominância do Modelo Social*; Cluster 3 – *Predominância do Modelo Individual*.

Tabela 2: Análise de Cluster

| Variável | Cluster 1 (n=66) | Cluster 2 (n=50) | Cluster 3 (n=27) |
|------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Realização no Trabalho | 4,17 | 4,47 | 4,17 |
| Estabilidade | 3,59 | 3,94 | 4,13 |
| Prestígio | 2,14 | 2,26 | 2,31 |
| Relação Social | 4,05 | 4,39 | 4,11 |
| Modelo Individual | 3,03 | 1,17 | 5,41 |
| Modelo Social | 6,98 | 8,82 | 4,52 |

Fonte: Dados da Pesquisa

O primeiro Cluster 1 – *Ambíguo/Indeciso*, corresponde ao perfil do grupo de profissionais docentes que têm dúvida em relação aos pressupostos do Modelo Social da deficiência. Nesse agrupamento encontra-se a maioria dos respondentes (66 pessoas). Resultados similares são constatados em várias pesquisas em que os profissionais docentes têm dúvida de que a deficiência seja uma questão social e de que é possível às pessoas com

deficiência experimentarem e atuarem na vida de formas distintas das usuais (Michels, 2015; Monteiro, Camargo, & Freitas, 2016; Lima & Rocha, 2018; Bressan, Buss, & Lewcowicz, 2019).

O Cluster 2 – Predominância do Modelo Social, refere-se ao perfil do grupo de respondentes em que foi constatado uma maior de concordância com os princípios do Modelo Social da deficiência. Tal agrupamento foi composto por 50 participantes. Esse resultado, embora não represente a maioria dos respondentes, engloba um grande número de profissionais, o que, em princípio, demonstra que tem havido mudanças nas formas de se conceber a deficiência nas organizações escolares, reforçando a importância das políticas públicas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência nestas instituições (Vilaronga & Mendes, 2014; Ribeiro, & Ribeiro, 2018; Silva-Santos, 2018).

O Cluster 3 – Predominância do Modelo Individual, diz respeito ao grupo que concebe a deficiência como um desvio da normalidade e que coloca a deficiência como uma questão da pessoa que o possui. Este cluster foi constituído por 27 respondentes. É interessante notar que 19% dos respondentes têm no modelo individual sua forma de ver a deficiência. Esse resultado corrobora com as pesquisas que têm indicado a resistência dos professores em relação à inclusão, atribuindo a questão da deficiência ao aluno (Omote, 2006; Carneiro & Uehara, 2016, Mello, 2019; Nunes, 2019).

Sawaia (1999), ao analisar a dialética da exclusão/inclusão, sustenta que a sociedade está inserida no ciclo reprodutivo das atividades econômicas, e grande parte das pessoas sofre as consequências dos desdobramentos do sistema socioeconômico. Tal análise converge com Bourdieu (1998), acerca dos meios de conservação e reprodução da estrutura social, em o que sistema educacional representa um dos mecanismos desta reprodução, o que a autora chama de artimanha de exclusão. Ainda que a autora (1999) discorra acerca da perspectiva perversa da exclusão, por outro lado reintera que é possível superar esse ciclo e buscar estratégias de transformação social por meio de políticas públicas, assim também com o comprometimento com a realidade social.

Embora a organização escolar seja regida por diretrizes estabelecidas pelas ideologias organizacionais, bem como do sistema capitalista/neoliberal (Lima, 2005; Libâneo, Oliveira, & Toschi, 2012), ainda assim esta tem um papel primordial perante as demandas mais complexas da sociedade que ultrapassam a promoção do ensino aprendizagem e socialização dos alunos, para também fomentar a inclusão e a equidade (Mendes, 2002; Baptista, 2013).

5 Fase 2 – Estudo de Caso

O estudo de caso deu-se a partir de alguns critérios provenientes das análises estatísticas da fase 1. Nesta fase foram realizadas análise documental e observações para caracterização da unidade de análise, além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os profissionais da educação contendo questões sobre as categorias estudadas. De acordo com Minayo (2010a), a entrevista se destina a levantar informações pertinentes para um problema de pesquisa, de forma que o pesquisador possa abordar os temas relevantes em vista do seu objeto de estudo. Para a autora, a entrevista permite a compreensão das relações existentes entre o objeto estudado e a sociedade, e quando se trata de uma sociedade ou um grupo atravessado por conflitos a entrevista evidencia a luz e a sombra da realidade investigada, tanto no ato da sua realização quanto nos dados produzidos pela mesma, em razão de que as interações sociais são afetadas pelo funcionamento da sociedade.

O estudo de caso foi utilizado em função da sua adequação ao problema proposto para a pesquisa visando uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado dentro de perspectivas diversificadas. Tal método consiste numa estratégia de pesquisa que pretende esclarecer uma determinada escolha ou um conjunto de escolhas, assim como o motivo pelo qual estas foram tomadas, como foram implantadas e quais resultados foram obtidos dentro de um contexto específico. Dessa forma, o estudo de caso visa investigar o fenômeno dentro de seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos. A limitação do estudo de caso diz respeito à dificuldade de generalização dos resultados, em virtude de que a unidade de análise pode apresentar características bastante atípicas em relação a sua categoria geral (Yin, 2005).

As principais vantagens do estudo de consistem na possibilidade de obter novas descobertas sobre o fenômeno, no enfoque da multiplicidade de dimensões do problema, além disso, possibilita uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles (Ventura, 2007). Nesse sentido, o estudo de caso na presente pesquisa realizada teve como propósito investigar a configuração do contexto de uma escola específica, tendo por base os construtos dos modelos de deficiência (modelo individual e modelo social), valores do trabalho e a inclusão no contexto escolar.

A fase 2 foi realizada numa escola na qual foram identificadas algumas informações relevantes nas análises estatísticas da primeira fase, levando em consideração

o consentimento da instituição de ensino, bem como a exequibilidade da investigação no período previsto para a realização do mestrado. Os critérios utilizados para definir a escola em que seria realizado o Estudo de Caso foram: ter entre seus profissionais docentes pertencentes aos clusters identificados e que tivesse alguns profissionais com resultados de prestígio mais elevados, além de consentir com a realização da pesquisa. Sendo assim, a segunda fase consistiu em um estudo de caso realizado numa instituição de ensino, numa perspectiva vertical, aprofundando as análises da primeira fase em apenas uma escola.

A fim de se obter elementos que contribuíssem para a compreensão dos resultados identificados nas entrevistas, foi empreendida uma caracterização composta por aspectos relativos ao projeto pedagógico, formação docente, organização do trabalho escolar, atribuições dos profissionais, interação da escola com as famílias, comunidade e outros equipamentos públicos. Assim, a caracterização da instituição constituiu-se a partir dos dados obtidos por meio de observações, conversas informais, entrevista semi-estruturada e consultas documentais.

Caracterização da instituição de ensino em que foi realizado o estudo de caso

A instituição de ensino, participante do estudo de caso da segunda fase da pesquisa, pertence à Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, localizada num bairro central, da cidade “A” no interior mineiro. A instituição estudada atende os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. No período da realização do estudo, a escola contava com aproximadamente 520 alunos, sendo 330 alunos matriculados no ensino fundamental e 190 no ensino médio. Em relação ao quadro geral de funcionários, são 19 professores efetivos da educação básica e 18 designados; 2 Especialistas da Educação Básica efetivo e 1 designado; 5 assistentes técnicos da educação básica, 2 efetivos e 3 designados; e 3 auxiliares de serviços da educação básica, 1 efetivo e 2 designados. No que tange à avaliação de desempenho dos professores, esta se dá com base nas metas estabelecidas pela equipe escolar no início do ano, considerando vários segmentos. Apenas os profissionais que são efetivos ou estão em estágio probatório são avaliados, e tal processo é realizado por uma comissão constituída para esse fim. Quando o escore total obtido é inferior a 70%, o profissional efetivo perde o direito de progressão, já se acontecer com quem tiver no estágio probatório, este precisa ficar mais um ano neste estágio.

Em relação à enturmação da escola, os alunos são distribuídos a partir de critérios básicos; série escolar e heterogeneidade das turmas. Por isso, as turmas têm alunos com idades semelhantes e perfis diferentes. Os gestores da instituição relataram que a composição das turmas é realizada com base numa resolução do Estado de Minas Gerais que estabelece alguns parâmetros legais para composição das turmas, que consiste na quantidade de alunos por turma (Minas Gerais, 2016). Observou-se que a instituição escolar respeita o critério de enturmação, conforme regulamenta a referida resolução, e os alunos da Educação Especial estão inseridos nas turmas regulares.

A escola possui uma relação de 49 alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, de forma a atender as necessidades educacionais, contudo, destes, 20 são alunos que são considerados público da educação especial, isto é, possuem laudo médico, contendo a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), que consta no banco de dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE. De acordo com as informações obtidas, o CID-10 tem sido um elemento norteador para assegurar o direito à inclusão dos alunos nas escolas do Estado de Minas.

Da relação destes 20 alunos, “classificados” como público da educação especial, a maioria (14) possui laudo com diagnóstico de deficiência intelectual ou déficit cognitivo. Vale mencionar ainda, que do total de alunos da relação apresentada, 3 deles, além de possuir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), contam com o atendimento de professor apoio e utilizam a sala de recursos multifuncionais. Sobre as provas externas que visam avaliar os alunos do sistema de educação do Estado de Minas Gerais, estas vêm nominais, dessa forma os alunos da educação especial cadastrados no SIMADE recebem provas diferenciadas.

Sobre a participação dos professores na construção do PDI, as especialistas que acompanham o processo relatam que esse trabalho é um caminho que precisa avançar, pois é uma “luta” constante, os professores alegam que não entendem como fazê-lo, não sabem quais as habilidades vão trabalhar, e que não é função deles alfabetizar os alunos com dificuldades. Dessa forma, as especialistas atribuem que o sucesso em relação ao processo de inclusão nesta escola é “graças ao professor apoio, sendo que quase todas as salas têm um professor apoio.” Esta questão observada sobre a dificuldade dos professores em se haver com o processo de inclusão também é identificada por Omote (2006). Tal constatação sugere a importância do desenvolvimento de estudos e ações concretas que

envolvam os profissionais docentes e as instituições de ensino de forma a romper com práticas de ensino-aprendizagem reprodutivas.

Em relação ao currículo, este é comum para todos os alunos, contudo, as atividades e avaliações são adaptadas para os alunos da educação especial. Quando o aluno não está alfabetizado, quem trabalha a alfabetização é o professor apoio. Alguns professores regentes se sensibilizam e preparam material adaptado para os alunos de inclusão, mas há aqueles que falam que estes alunos deveriam estar estudando na APAE. A equipe gestora reconhece a necessidade de formação continuada com sensibilização para a inclusão, pois acredita que estes espaços de formação contribuem para a mudança de atitude e pensamento. A escola conta com 5 professores apoio. A sala de Recursos Multifuncionais funciona num espaço improvisado dentro da biblioteca, criado com recursos financeiros arrecadados por meio de ações promovidas pela equipe escolar.

A política de inclusão da rede estadual de ensino, desenvolvido pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, consta em um documento intitulado “Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais”. O referido documento leva em consideração as deficiências como: Cegueira, Baixa visão, Deficiência Auditiva, Surdez, Deficiência Intelectual, Deficiência Física e Deficiência Múltipla.

As avaliações externas são em nível nacional e estadual, sendo elas: a Prova Brasil, do Sistema Nacional de Educação Básica (SAEBE), que avalia o desempenho dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); as avaliações estaduais são denominadas: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).

No que se refere às queixas sobre os principais problemas sociais enfrentados pela escola, estão: o uso crescente de drogas entre alunos, falta de acesso a espaços de lazer e a pobreza. Uma informação relevante é que as crianças e adolescentes que provém de famílias com melhores condições socioeconômicas (com capital econômico, social e cultural) estudam nas escolas particulares da cidade vizinha.

A partir das observações realizadas, documentos/materiais consultados, conversas com a equipe gestora e com os demais docentes que trabalham na instituição escolar estudada, foi possível perceber que há uma busca constante de articulação desta escola, com os diversos setores de educação da cidade, bem como com a Secretaria de Saúde, Secretaria de Assistência Social, comunidade, entre outros. As principais parcerias da escola tem sido com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), a Associação

de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Câmara Municipal, o Conselho Tutelar. Além disso, a escola busca parcerias com universidades e faculdades.

A equipe gestora da escola realiza reuniões mensais, denominada de módulos, com os professores, para planejamento coletivo. Tal atividade é obrigatória para todos os profissionais docentes e com carga horária estabelecida (8 horas). Não há um dia e semana estabelecidos para a realização do módulo coletivo, apenas o horário que é fixo. Outra reunião coletiva, realizada pela escola, é o Conselho de Classe, que acontece ao final de cada bimestre do calendário escolar.

Há também um horário semanal para cumprimento do módulo individual que é proporcional à carga horária do professor na escola. Esta atividade de planejamento individual é supervisionada pelas especialistas em educação (supervisoras). Este módulo também é obrigatório. É importante mencionar que as escolas regulares do estado de Minas Gerais se orientam pelas diretrizes da proposta curricular do Conteúdo Básico Comum (CBC), que é uma referência para a organização pedagógica da escola, visando ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos. O planejamento consolidado construído pelos professores, com base no CBC, também é acompanhado pelas supervisoras bimestralmente.

A organização do trabalho nas instituições de ensino da rede estadual é acompanhada pelo Inspetor Escolar e Analista Educacional. O Inspetor Escolar é o profissional designado para fazer o intercâmbio entre a Superintendência Regional de Ensino (SRE) e as escolas, buscando acompanhar a gestão da instituição de ensino, fiscalizando se a gestão do trabalho escolar está em conformidade com a legislação. Enquanto que o trabalho do Analista, consiste em monitorar, acompanhar e intervir em questões que dizem respeito ao trabalho pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) se refere ao documento que define a identidade filosófica e pedagógica da instituição de ensino, levando em consideração a demanda social e econômica da comunidade em que está inserida. Tal documento é construído coletivamente, ou seja, com a participação de todos profissionais da instituição, pois estes envolvidos que irão colaborar para alcançar as ações e metas estabelecidas. Tal documento é revisto a cada nova gestão. Conforme as informações disponibilizadas, o novo PPP da instituição passou por um processo de revisão e reformulação para atender as demandas atuais, sendo encaminhado para análise e aprovação da Superintendência Regional de Ensino a qual pertence a escola.

De acordo com os documentos analisados, é possível perceber que o PPP e o regimento escolar estão em consonância em relação à proposta sobre o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Tais documentos dispõem sobre a educação especial por meio da inclusão em programas promovidos pela instituição visando proporcionar o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades dos alunos para o exercício pleno da cidadania, fundamentado nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Quando o aluno não dispuser de um laudo que conste a CID-10, se identificado alguma dificuldade, a equipe pedagógica faz uma avaliação com professores e comunica ao responsável pelo aluno para que este tenha um atendimento especial em sala, trabalho, avaliações diferenciadas, reforço e quando possível monitoria.

A instituição de ensino estudada tem por filosofia a educação, inclusão, igualdade, solidariedade com vistas a formar pessoas com consciência crítica e social para o mundo do trabalho, bem como cidadãos que respeitam ao meio ambiente, às diferenças religiosas, culturais, étnicas, orientação sexual etc. Além disso, a escola tem como valor fundamental o respeito à dignidade humana, considerando os alunos como atores principais para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária, tendo também o conhecimento e o desenvolvimento tecnológico como princípios básicos para a formação destes como cidadãos.

A comunidade escolar se orgulha de valores como o trabalho “com” e “para” a responsabilidade, além do respeito e valorização das relações humanas no contexto escolar com todos os atores sociais. É importante salientar, que uma das prioridades estabelecidas no PPP vigente trata-se da construção de uma escola mais humanizada, tendo em vista a formação integral para vida, fortalecimento das relações humanas no contexto escolar, estabelecimento de parcerias com as famílias, redes de atenção, órgãos públicos, comunidade e empresas da cidade. Em relação às ações sociais e coletivas, a escola busca desenvolver diversas destas com a comunidade, com o intuito de oferecer condições de acesso, permanência e aprendizado. Sobre a participação dos pais/família na escola, a presença nas reuniões coletada a assinatura através de livro de registro presença são coletadas as assinaturas dos presentes às reuniões em um livro. A escola tem conseguido a participação de 50% dos pais. No que se refere à participação dos pais/familiares dos alunos com deficiência, estes são considerados presentes.

A maioria dos professores trabalha em outras escolas em outros turnos, tendo uma carga horária de trabalho estendida e um nível de exigência física, mental e cognitiva elevado. Essa informação é um componente importante para se analisar a questão da busca

por formação continuada, observou-se que a procura pela formação continuada tem sido baixa. Outra informação sobre os profissionais que trabalham nesta escola é que a maioria reside em cidades vizinhas.

Participantes

As entrevistas realizadas foram com os 9 profissionais docentes da instituição estudada participaram da primeira fase da pesquisa, bem como, encontravam-se trabalhando na escola período da coleta de dados. A caracterização dos profissionais está disposta na tabela 3.

Tabela 3 – Caracterização dos entrevistados

| Participante | Sexo | Idade | Tempo Educação | Situação Funcional | Cargo Atual | Pós | Modelo |
|---------------------|-------------|--------------|---------------------------|-------------------------------|------------------------|------------|---------------|
| Gerânio | M | 54 | 34 anos | Efetivo | Regente | Não | Social |
| Rosa | F | 47 | 10 anos | Designada | Apoio | Sim | Social |
| Lis | F | 41 | 10 anos | Designada | Apoio | Sim | Social |
| Hortênsia | F | 40 | 22 anos | Designada | Regente | Sim | Social |
| Margarida | F | 51 | 23 anos | Designada | Apoio | Sim | Social |
| Violeta | F | 45 | 23 anos | Efetiva | Regente | Não | Social |
| Camélia | F | 40 | 16 anos | Designada | Apoio | Sim | Individual |
| Zínia | F | 44 | 24 anos | Designada | V. Direção | Sim | Individual |
| Amarflis | F | 43 | 20 anos | Efetiva | Supervisão | Sim | Individual |

Legenda: M= masculino; F= Feminino; Pós= Pós-Graduação

Fonte: Banco de Dados da pesquisa

Como é possível observar na caracterização dos entrevistados, a maior parte destes é do sexo feminino (8), com a média de idade de 45 anos; o tempo de trabalho na educação varia entre 16 e 34 anos, com uma média de 20,22. Em relação à situação funcional, 6 são designados e 3 efetivos; em relação ao cargo que ocupam, 3 são professores regentes de turma, 4 são apoio e 2 atuam na gestão. Quanto à qualificação, todos possuem curso superior e 7 possuem também pós-graduação. Com base nos dados obtidos na fase quantitativa, a maioria destes profissionais concorda com as premissas do modelo social (6) e três profissionais concordam, predominantemente, com o modelo individual da

deficiência. Em relação ao trabalho com alunos com deficiência, todos já tiveram experiência com alunos com deficiência nas turmas que trabalhavam.

Instrumentos

Para compreender as relações do modelo social da deficiência entre os profissionais docentes frente ao trabalho com os alunos com deficiência, com vistas a buscar uma representação aproximada à realidade investigada, foram realizadas entrevistas que possibilitaram identificar as relações estabelecidas entre os participantes do estudo.

Assim como realizado na análise quantitativa dos dados dos profissionais docentes, no estudo de caso foram feitas análises referentes aos modelos de deficiência predominantes entre os participantes, mas relacionado ao trabalho com alunos com deficiência. Tal fase constituiu-se em realização de entrevistas, análises documentais e observações visando à caracterização da instituição em que os profissionais da educação trabalhavam, propiciando aos sujeitos a oportunidade de se expressar a respeito do trabalho com alunos com deficiência, bem como sobre a inclusão destes no ensino regular.

Procedimentos de coleta de dados

As entrevistas foram realizadas individualmente. Todos os profissionais docentes trabalhavam na mesma escola, com turmas dos anos finais do ensino fundamental, todos estes participaram da primeira fase do estudo.

As entrevistas tiveram como objetivo coletar informações acerca das práticas escolares em relação à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Buscou-se compreender as relações do modelo de deficiência predominante (modelo social) entre os profissionais docentes frente ao trabalho com alunos com deficiência; além disso, averiguou-se como os profissionais docentes concebem a inclusão no contexto escolar.

Procedimentos de análise de dados

As entrevistas foram agrupadas por temática e analisadas em conformidade com a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1994). Os dados analisados permitem a

confrontação, com o objetivo de investigar de forma vertical as informações, identificando possíveis contradições entre elas. Nesse processo de investigação, a análise visa aumentar a consistência dos resultados. As principais categorias identificadas na presente pesquisa foram: modelos de deficiência (individual e social com ambiguidades); reconhecimento; socialização; alienação e demandas.

Resultados e Discussão da Fase 2

A seguir serão apresentados os resultados das análises das categorias construídas a partir das análises das entrevistas realizadas na segunda fase da pesquisa. Além disso, tais categorias serão discutidas e articuladas com outros estudos que contribuem para sustentar a fundamentação da discussão das análises realizadas.

Em relação à categoria “reconhecimento”, esta corresponde a questão sobre o fator prestígio dos valores relativos ao trabalho, além disso este apresentou um resultado relevante na análise na primeira fase. O conteúdo que possibilitou a definição da categoria reconhecimento pode ser exemplificado nas falas a seguir:

Acho que o reconhecimento do trabalho da gente, a gente consegue no dia-a-dia mesmo, naquilo que você faz, as suas ações, é no resultado do bom andamento da escola, mas eu não preocupo tipo assim ‘ah eu sou vice, eu tenho privilégios, eu tenho prestígio.’ Eu gosto, é claro que a gente quer que as pessoas gostem da gente, que você seja bem aceito no grupo, né, essa questão de relacionamento, eu gosto de ter um certo relacionamento harmônico com todo mundo [...]. (Zínia).

Eu acho que há reconhecimento por parte de outras pessoas, se prestígio for no lugar de ser reconhecido, eu acho que sim [...] Agora quando chega vários professores e falam ‘ah que bom que você pensou nisso, que a gente pode trabalhar dessa forma, então eu acho que é reconhecimento, ah não sei se é prestígio (risos). Prestígio para mim é aquilo que é sabe meio premiável, não sei, prestigiado, homenageado, não sei, acho que é mais reconhecimento [...] A gente é muito reconhecido quando faz um trabalho sério, competente. É eu acho que a gente tem reconhecimento por parte dos pais, por parte dos professores, da direção, e, a gente passa aqui no estado por avaliações de desempenho. Eu acho que quando você faz bem feito tem reconhecimento garantido, agora, é, tem pessoas que não reconhecem, que são neutras, né. (Amarílis)

Prestígio para mim é ser valorizado, ser reconhecido. Acho que sou reconhecida no meu trabalho, mas a gente não agrada cem por cento. Quando uma mãe vem conversar e fala: ‘nossa meu filho gosta muito de você, ela falou que está conseguindo aprender matemática porque você senta com ele, você explica, que você é boa para explicar, você é boa pessoa, você é educada com eles’, aí então é um reconhecimento. (Violeta)

Concordo completamente, porque eu acho que a gente se sente privilegiada né, então acho que esse trabalho é importante, é o trabalho que eu escolhi né, é importante diante das pessoas. (Rosa)

Sim, aqui eles respeitam muito sabe, fora daqui também. (Margarida)

Eu tenho prestígio com alguns pais e alunos, não vejo prestígio dessa forma que eu gostaria de ver na sociedade não, eu não vejo totalmente assim não, tenho prestígio com alguns alunos [...] é prestígio é um envolvimento maior mesmo, prestígio quer dizer o seguinte, eu gostaria que tivesse uma, que a comunidade abraçasse mais o meu trabalho, reconhecesse muito mais, com apoio mesmo, não é só falar ‘parabéns’, ‘opa, que trabalho bacana!’, é alguém realmente abraçar o meu trabalho, e financeiramente mesmo, é conseguir matéria realmente sabe, eu acho que aí eu seria um cara mais prestigiado. (Gerânio)

Esse resultado também é compartilhado em diversas pesquisas (Freitas & Pacas, 2013; Nogueira e Brasil, 2013; Duarte & Mendes, 2015; Breunig & Perez, 2018) que compactua com perspectiva de uma relação dialética entre prazer e sofrimento que é propiciado pelo trabalho, reafirmando também que este ocupa um lugar central na vida do sujeito, dando sentido, bem como é capaz de minimizar/transformar o sofrimento em prazer, além de contribuir para a constituição da identidade do sujeito (Dejours, 1999).

Quanto à questão que abordava as relações ao modelo de deficiência, observou-se que a maioria dos entrevistados compartilhavam das premissas do modelo social (seis participantes), no entanto diante das entrevistas nota-se a tendência de conceber a deficiência a partir da dimensão individual (limitação/incapacidade), isto é, a materialidade dos discursos dos participantes se mostra permeada por contradições. Em relação à categoria “modelo individual”, os estudos de Lalvani (2013, 2015) também constatou que essa tendência dos professores conceber a deficiência a partir das premissas do modelo individual. O “modelo individual da deficiência” pode ser observado nas falas a seguir:

Deficiência é um déficit, né, tá faltando alguma coisa e a gente tem que tentar superar aquilo. [...] Acho assim, às vezes você não precisa ficar falando para o menino que ele é diferente, você olha ele diferente, você dá atividade diferente, mas fazer ele se sentir igual os outros, mas você não esquece que ele é diferente, só que você não deixa ele perceber que ele tem essa deficiência, que ele é diferente, que tem pessoas que tratam fazendo eles se sentirem inferior [...]. (Violeta)

Deficiência é uma dificuldade que o aluno tem, seja ela motora, deficiência física, intelectual [...], é um tipo de dificuldade que o aluno apresenta. Deficiência é uma dificuldade que uma pessoa apresenta, uai eu penso que não existe deficiência, existe uma dificuldade que a pessoa tem é o que eu te falei, é porque na verdade esse termo

deficiência é muito generalizado, já nem usa, já nem fala deficiência mais, usa falar dificuldade. (Rosa)

[...] deficiência alguma coisa que às vezes atrapalha ele em fazer algo, mas não quer dizer que ele não vá fazer. Como eu posso te descrever, algum problema? É, por exemplo, se eu chegar perto de você e falar tal aluno tem uma deficiência, né, ele tem algo que impede ele de alguma coisa. (Lis)

“Deficiência eu penso o que dificulta, penso na deficiência mesmo que são várias, penso nos superdotados, penso nas pessoas que têm dificuldade de aprendizagem, todos esses são deficiências, eu penso que a deficiência engloba tudo isso. (Hortênsia)

[...]eu penso nesses alunos, que estão aqui, que eles têm necessidades especiais e tem direitos, né, garantido por lei de estar aqui e de acordo com as necessidades deles, eles terem um diferencial aqui para que eles possam conviver com todos, né, e como diz o outro e tá aprendendo aqui coisas importantes pra a vida dele, né, que ele dá conta [...]. Pra mim tem os alunos e tem as pessoas também que tem às vezes algum tipo de limitação, né que tem uma necessidade especial específica porque a gente tem os alunos aqui, mas a gente também convive às vezes com as pessoas que também são portadoras de necessidades especiais, né, e como diz o outro que a gente convive e que tão por aí ou vem, pais mesmos, e são da comunidade, né, eu penso assim no geral, quando fala em deficiência a gente pensa logo no aluno, né, mas a gente tem que abrir o leque também, que tem muitas pessoas portadoras de necessidades especiais que estão espalhados por aí, né [...]. Deficiente é quando tá faltando, falta, falta algo, a gente até fala aquele aluno é incapaz. (Zínia)

É o que falta, né, alguma coisa que eu vejo. [...] eu não tinha muita ideia não, de como trabalhar com alunos que venha ter deficiência [...]. Eu no meu caso dependendo o grau da deficiência, eu realmente eu sou totalmente leigo [...]. Eu não fui preparado e espero que essa geração que esteja vindo tenha muita consciência sobre isso. Eu não me lembro na época de faculdade de ter uma disciplina com essa discussão, com meus amigos de Educação Física, sobre isso, né, e sempre tivemos alguns casos nas escolas, desde quando eu trabalho, mas não tínhamos uma inclusão, igual hoje tem procurado incluir. Eu não vejo que exista essa inclusão toda igual a mídia faça e tem falado [...] Mas, eu acho que melhorou muito em relação há alguns anos atrás, é necessário incluir, mas de que maneira inclui-lo? A gente ter que ter muito cuidado também de que maneira nós vamos incluir o aluno, não é tão simples como alguns intelectuais colocam pra nós, a vivência é complicada sabe, não tem como. De repente a gente inclui esse garoto e exclui os outros, é complicado, não é tão simples igual algumas pessoas colocam pra nós. (Gerânio)

Desta forma, concordando com Lalvani (2013, 2015), as crenças dos profissionais docentes quando sustentadas nos pressupostos do modelo individual, em que deficiência é concebida como limitação física, cognitiva/neurológica, sensorial, culminando na depreciação da capacidade dos alunos com deficiência. Neste mesmo sentido, Nunes (2019) investigou por meios dos relatos dos professores da Educação Básica, as concepções favoráveis e desfavoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência

intelectual (DI), e identificou que as crenças de tais profissionais também se apoiava no paradigma do modelo individual, em que os professores consideravam que em função da deficiência estes alunos não são capazes de se desenvolverem, nessa perspectiva a responsabilidade da dificuldade no processo de aprendizagem é atribuída apenas ao aluno.

O resultado desta presente análise demonstra que os profissionais docentes ao expressarem a forma como concebem a deficiência, evocam justificativas que negam a dificuldade de se trabalhar com alunos com deficiência, com isso atribuem a sua dificuldade ao outro, a falta de preparo para trabalhar com o público da inclusão, desqualificando assim as alternativas que lhes são oferecidas. Em concordância com Omote (2006) que discorre sobre dificuldade dos professores em lidar com as diferenças individuais dos alunos e de se levar em consideração a heterogeneidade dos alunos nas classes regulares, diante desse cenário a inclusão se configura como um grande desafio. Mesmo que seja um grande desafio, bem argumenta Sawaia (1999) ao enfrentar e buscar estratégias para transformação social por intermédio das políticas públicas e com o comprometimento com a realidade social, é possível promover mudanças.

Também foi identificada a categoria “modelo social” com traços de ambiguidade. Como apresentado nas falas abaixo:

[...] é uma pessoa que tem necessidades educacionais específicas, que necessita né de atendimento educacional especializado e que necessita desenvolver de forma diferente, entendeu? [...] as leis estão aí, mas cabe à escola ter iniciativa, se eu não tiver iniciativa com relação ao pedagógico, isso não vem pronto para mim, por exemplo, a sala de recurso que é o AEE, todos aqui têm direito ao atendimento educacional especializado em sala de recurso, digo todos os públicos da educação inclusiva, tá, então se eles têm direito ao AEE, sala de recurso, o AEE e o apoio cabe a mim, é, enquanto especialista identificar essas pessoas, encaminhar para esse atendimento e promover ações para que esse atendimento aconteça e isso não vem pronto pra mim. Eu que planejo junto com as professoras, nós aqui na escola, direção e especialistas montamos a sala de recurso, nós ganhamos do Estado um ábaco e uma prancha, nada mais e hoje nós temos uma sala de recurso funcionando, então o que acontece, é isso, é ter iniciativa, acreditar e perceber a importância disso na vida da pessoa com deficiência, entendeu? (Amarílis)

Eu não gosto desta palavra deficiência, não gosto porque cada um tem seu jeito, se aquela criança nasceu com uma deficiência não precisa de você falar sobre ela, não precisa demarcar isso, ela tem esse lado, mas ela tem o outro lado que é melhor, às vezes é melhor do que o meu, é melhor que o seu, né, a pessoa com deficiência tem o seu potencial, todos nós temos, mas ele tem muito, muito mesmo, acho que eles esforçam até mais do que a gente né. (Margarida)

Como fica evidenciado nas falas, o modelo social da deficiência compartilhado pelos profissionais docentes estão marcados por uma ambivalência em relação ao posicionamento acerca da concepção do modelo de deficiência. Uma possível explicação diante desta análise, é que estas crenças encobertas acerca da deficiência estão atreladas à reprodução da dinâmica de funcionamento do sistema escolar. Todavia, ainda que as concepções destes profissionais sejam impactadas pelo sistema que tende a manutenção e reprodução da estrutura social, por outro lado diversos estudos sobre a inclusão tem apresentado possíveis caminhos para construção de uma cultura escolar colaborativa e inclusiva (Capellini, 2017; Souza & Mendes, 2017; Vilaronga e Mendes, 2014; Baptista, 2013).

O estudo realizado por Pinto & Fantacini (2018) apresentou de forma sistematizada algumas experiências e pesquisas realizadas no Brasil, Estados Unidos, Noruega, Luxemburgo, Holanda, Portugal, Bélgica, etc, onde tem sido implementado o ensino colaborativo em vista da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns. Estes estudos assinalam que a inclusão escolar é possível, contudo requer mudança no contexto cultural, além disso implica num esforço contínuo dos agentes que integram a instituição escolar no intuito de se alcançar uma escola acessível e de qualidade.

No que se refere às vantagens da inclusão de alunos com deficiência, os discursos com ênfase na socialização foram predominantes, dessa forma a categoria sobre essa questão foi denominada “socialização”. Tal conteúdo é possível ser detectado nas falas a seguir:

Pro social deles é bom, agora para a aprendizagem é igual eu falo, se tem um professor apoio que ajuda e tudo é bom, só que essas salas tão cheias e esses alunos tão agitados, eles devem sair daqui bem agitadinhos também. (Violeta)

Os alunos precisam ter o contato com os alunos da escola regular porque eles tem que aprender a conviver não é só com os meninos que estão lá não, né, eles têm que aprender a conviver em sociedade e é dentro da escola que começa, aqui que eles começam a socializar para a vida, entendeu? [...] Então assim, se ele fica ali naquele mundinho dele, estou falando da minha concepção, fica ali naquele mundinho ali, só ele com aqueles alunos ali e a família, como que esse menino vai depois dar conta de estar inserido na sociedade que com pessoas ditas normais, igual eu te falei com as pessoas diferentes daquele grupinho que ele e tá acostumado? [...] Às vezes o aluno tem uma dificuldade, alguma coisa, mas ele tem um talento enorme, às vezes tem dificuldade na escrita, mas tem um talento enorme pra uma pintura e isso é muito importante, a gente desenvolve muito bem, eu pelo menos não sei desenhar uma casinha. A vantagem é descobrir o potencial deles, eles aprendem a conviver porque a escola é um aprendizado para a vida.” Zínia (Vice-diretora)

[...] Eles se sente capazes, eles se sente igual com o outro colega, ele interage com o colega, às vezes se não tivesse a inclusão como tinha a APAE, aí ficava só o aluno que apresenta toda uma dificuldade, cada um com uma dificuldade diferente, mas agora a inclusão não, ali tem aluno de todo jeito na verdade eles vêm na escola tanto para aprender como para socializar, para interagir com o meio. (Rosa)

Diante da análise da questão em que foram levantada as vantagens da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, constatou-se de forma predominante que a socialização foi posta como evidência nos discursos dos docentes. Similarmente, diversas pesquisas também indicaram que os profissionais docentes concebem a socialização nas escolas regulares como vantagem para a inclusão dos alunos com deficiência (Dainez & Smolka, 2019; Martins, Ferreira & Nunes, 2018; Maturana, 2016). Embora a socialização seja um fator importante para a inclusão dos alunos com deficiência, contudo esta não é a principal finalidade da inclusão escolar, há de se ressaltar que a proposta de inclusão para estes alunos nas escolas regulares está para além socialização, tendo em vista que o ensino regular precisa proporcionar estratégias com adaptações necessárias de modo a promover o seu desenvolvimento, proporcionando um ensino de qualidade de forma que estes alunos também possa apropriar do conhecimento (Medeiros & Barrera, 2018).

Já a análise do conteúdo que diz respeito à questão sobre as desvantagens da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, possibilitou a criação da categoria “alienação”. Tal aspecto pode ser percebido nas falas a seguir:

Eu vejo um pouco de desvantagem na inclusão é quando essa inclusão não é feita da forma correta [...], eu já trabalhei em várias escolas e às vezes eu vejo aquela inclusão-exclusão, a gente enxerga isso, a gente tem um olhar crítico, então assim, por parte dos alunos eu acho que eles não têm culpa. (Zínia)

Eu acho que a desvantagem é essa falta de preparação, essa falta de iniciativa. É porque que eles não foram preparados para isso, que a gente fala, é por meio de como se diz, eu vou mostrar que é possível e aí você mostra por meio de quê, de convidar as pessoas para vir aqui falar sobre, de trazer para o nosso meio informações para que eles percebam o quanto eles podem fazer por esses meninos e que eles sensibilizam, ah existe um curso disto, então eu vou em busca disto porque isso pode ajudar e logo você pensa no seu público, né. (Amarílis)

Nem sempre o professor regente é capacitado para trabalhar com esses alunos, isso também dificulta um pouco o trabalho [...], mas a gente entende também que a escola corre atrás para tentar fazer, mas infelizmente não vem verba, então a gente tem que trabalhar com aquilo que a escola tem, que a escola oferece. (Lis)

Eu vejo desvantagem não na inclusão, mas eu vejo que ainda a escola não está preparada para recebê-los, acho que teve um avanço poxa enorme, nesses últimos anos, mas é muito lento. Mas eu gosto deles estarem aqui sim, é que a gente fica, talvez queira mais né, eu profissionalmente gostaria de oferecer mais. (Gerânio)

A denominação da categoria “alienação” se justifica em razão de que a maioria dos discursos os profissionais docentes demonstram conteúdo que denotam uma postura de distanciamento no movimento da inclusão dos alunos com deficiência. Desta forma, a presente análise permite considerar que o trabalho destes profissionais frente a inclusão escolar configura-se na reprodução da estrutura da organização do sistema de escolar. Nesta perspectiva, o estudo de Victor e Oliveira (2017) corrobora com esta constatação, ao identificar nos discursos dos professores sobre o próprio trabalho, que estes se posicionaram de forma impessoal, distante e genérica, apoiando-se ainda em justificativas/atribuições externas, mostrando-se alheias às suas posturas pessoais diante das práticas de trabalho no seu cotidiano, sem se implicar com o próprio trabalho e abstendo-se do reconhecimento como protagonista na sua atuação profissional.

A partir da análise da questão sobre sugestões de ações (políticas públicas) para a melhor inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, criou-se a categoria “demandas”. A seguir serão apresentadas algumas falas que mostram as principais questões emergentes:

[...] mandar mais recurso financeiro para as escolas, porque para você atender um aluno de inclusão você precisa ter o espaço pra atendê-los, entendeu? [...] Precisa ter material, os professores precisa se capacitar, eu acho que teria que ter, eu acho que todo professor teria que fazer uma formação, nem que seja uma pós direcionada à inclusão porque é uma realidade, de, como agora a inclusão é uma realidade recente na escola, então é muito difícil um professor não pegar um aluno de inclusão, mas acho que isso não vai acontecer nunca, todo professor, ele tem que conhecer um pouco e buscar conhecimento, acho tipo assim, políticas públicas no caso de incentivo também à docência, no caso de capacitação, recursos financeiros mesmo de tá montando, às vezes o recurso que vem não dá pra quase nada e material, é enfim, coisas assim pra que a escola avance mais e que os professores conheçam mais os alunos que ele está atendendo. (Zínia)

Eu acho que não só a escola perceber esses alunos, mas a comunidade também, e quando a gente pensa em política pública na minha concepção, é algo assim o que eu vou começar a fazer a diferença na sociedade pra que as pessoas com deficiências sejam respeitadas dentro e fora da escola, porque política pública não é só dar educação, né, na educação até que nós temos bastante coisa, já eu acho que temos que avançar com relação à prática, mas leis que fomentam e que fundamentam isso eu acho que já tem até o bastante, apesar da

gente ter que correr atrás sozinho igual eu te falei enquanto instituição de estar assumindo compromisso com esses alunos [...]. Para avançar no processo de inclusão dos alunos com deficiência é preciso investir na formação profissional dos professores, você entendeu porque você vê os alunos que a gente tem recebido, a sensibilidade tá tendo, é muito difícil, a nossa escola tem, entendeu, assim a estadual tem então não vejo nisso” (Amarilis - Supervisora)

As atribuições presentes nas enunciações para se referirem às demandas se respalda no estudo de Matos & Mendes (2015). Dessa forma, compactuando com as autoras referenciadas, as análises possibilitaram recolher demandas dos professores diz respeito as diversas instâncias, como poder público de forma a disponibilizar recursos financeiros, políticas públicas efetivas de inclusão, bem como se responsabilizar em garantir o oferecimento do ensino de qualidade. Torna-se importante assinalar que é de fundamental importância estimular e investir na qualificação professores, ampliar e diversificar a equipe de profissionais nas escolas, bem como mudar crenças e o modelo de intervenção pedagógica, oferecimento de condições/contingenciamento (interno e externo) necessários para a realização que a inclusão seja efetiva e transformação nas relações no contexto escolar. As demandas levantadas pelos professores assemelham-se as às dimensões indicadas por Carvalho-Freitas et al (2018) em vista de que a instituição escolar que estes profissionais trabalham possa buscar estratégias que a torne uma organização inclusiva.

Em se tratando da triangulação de dados, verificou-se que esta possibilitou uma maior compreensão da realidade estudada a partir de ângulos diferentes, bem como a compreensão dos processos que envolvem a questão investigada, indicando dessa forma, que os recursos empregados, metodologia quantitativa e qualitativa, imprimiram uma maior consistência e credibilidade para as explicações dadas aos resultados obtidos. Acredita-se que o emprego da estratégia de triangulação de dados neste presente estudo se mostrou bastante apropriado, uma vez que esta permitiu evitar a legitimação de um único método para explicar a complexidade das questões investigadas. A partir da triangulação dos dados (fase 1 e fase 2), verificou-se que na fase 1 o modelo social da deficiência que teve uma maior representação na análise, contudo com a fase 2 foi evidenciado a ambivalência sobre a concepção deste modelo, demonstrando que o modelo individual ainda é considerado predominante entre os docentes mesmo que se mostrando de forma encoberto, o que sinaliza que o fato de que ao responder o questionário, os profissionais tenderam a se posicionar de acordo com as normas do “politicamente correto” ou seja com a desajabilidade social.

Uma hipótese a ser levantada é que se as respostas dadas pelos professores são influenciadas pelo papel social que estes profissionais exercem em vista de transmitir uma boa imagem de suas crenças a respeito da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular. Esta é uma questão extrema importância, uma vez que é questionamento aplicável as pessoas de modo geral. Outra questão relevante no estudo foi a averiguação do fator prestígio na relação com o modelo social, e na fase 2 a questão prestígio quando analisada mostrou que o cerne sobre essa questão possibilitou a criação da categoria “reconhecimento”, levando a reconhecer a relação dialética presente na realidade estudada. Fala-se tanto de valores e estes como ficam diante as questões que foram analisadas? O que ser “politicamente correto” confere reconhecimento?

6 Conclusões

A realização desta pesquisa permitiu adentrar ao trabalho e ao contexto laboral dos profissionais docentes do ensino regular e analisar as relações entre os valores do trabalho, concepções de deficiência (modelo social e individual) e como estes profissionais concebem a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. A legislação garante o direito dos alunos com deficiência à educação, contudo para que a inclusão destes no ensino regular seja efetiva, a sociedade precisa promover transformações nas relações e nas ações concretas, de forma que estas não estejam apenas pautadas no plano das normas legais (Sawaia, 1999). As reflexões desta pesquisa, contribuem para se repensar sobre os valores do trabalho e seus impactos nas concepções, posições e nas práticas dos profissionais.

A inclusão pressupõe em mudanças na cultura, nas relações, contextos e espaços sociais, afinal, como sustenta Bourdieu (1983,1999) os paradigmas estabelecidos pelos mecanismos dominantes estão entranhados na cultura. Como visto, uma das representações destes mecanismos diz respeito à conservação da concepção do modelo individual da deficiência, em que as pessoas com deficiência são concebidas a partir da sua limitação/incapacidade, sem que suas funcionalidades e potencialidades sejam levadas em consideração. Embora, a sociedade seja afetada pelos mecanismos da cultura hegemônica, no entanto torna-se concebível práticas guiadas por valores éticos, tendo a inclusão como valor com o propósito difundir (Sawaia, 1999). A inclusão no contexto escolar precisa contemplar a dimensão psicossocial, sendo necessárias avaliações contínuas e ações estratégicas que visem às mudanças necessárias na estrutura educacional, formação dos

profissionais e mudança de atitudes para que a inclusão seja implementada de forma efetiva.

A realização deste estudo por meio da triangulação de dados permitiu a identificação de convergências e divergências entre os dados qualitativos e quantitativos, contribuindo também para mostrar que as metodologias quanti-quali de fato podem ser complementares. Sugere-se o desenvolvimento de novos estudos sobre valores do trabalho em profissionais docentes do ensino regular e concepções de deficiência, bem como intervenções com profissionais docentes como um todo visando problematizar os determinantes históricos, culturais e sociais relacionados que se relacionam com as variáveis contempladas neste estudo. Espera-se que este estudo possa contribuir para o avanço do conhecimento, bem como desenvolvimento de outras pesquisas no âmbito da psicologia, trabalho e da educação. Uma vez que a produção de conhecimento em nenhuma circunstância se encerra, considera-se toda pesquisa tem a sua contribuição para de forma a integrar, complementar, além de provocar questionamentos para aprofundamento em novas investigações e programas que visem ações concretas para a promoção da inclusão escolar.

7 Referências

- Amaral, M. H., & Monteiro, M. I. B. (2016). Análise de Obras Cinematográficas para Compreender as Concepções de Professores sobre o Aluno com Deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 511-526.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baptista, M. N. M. M. S. (2013). A escola como organização. *Poiésis*, 7 (11), 08-18.
- Barnes, C., Mercer, G., & Shakespeare, T. (2005). *Exploring Disability: a sociological introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Barnes, C., Oliver, M., & Barton, L. (Orgs.). (2002). *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity Press.
- Bigarella, N., Lewandowski, A. G., & Carvalho, J. A. B. (2017). A Educação Especial como um dos direitos humanos: contextualização fática das políticas educacionais. *Multitemas*, 22(51), 289-313.
- Bourdieu, P. (1983). O campo científico. In R. Ortiz (Org.), *Pierre Bourdieu: Sociologia* (pp. 122-155). São Paulo: Ática.

- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus.
- Bourdieu, P. (1998). *O poder simbólico*. (2aed). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2009). *A Economia das Trocas Simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Bressan, L. L., Buss, B. S, Lewcowicz, A. A. (2019). Inclusão em foco: um estudo de caso sobre um deficiente que possui surdocegueira no ensino regular. *Revista Educação Especial*, v. 32.
- Breunig, .Y, & Perez, K. V. (2018). A grande questão para ser professor é saber criar mecanismos para não adoecer: prazer e sofrimento no trabalho e as estratégias elaboradas por docentes de escolas estaduais. *Trabalho (En)Cena*, 3(3), 76-99.
- Cammarosano, M. (2012). *Valores relativos ao trabalho de pesquisadores em uma organização de pesquisa e desenvolvimento brasileira*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, São Carlos.
- Cammarosano, M., Santos, F. C. A., & Rojas, F. A. R. (2014). Valores relativos ao trabalho de pesquisadores em uma organização brasileira. *Revista de Administração de Empresas – RAE*, 54 (4), 445-457.
- Capellini, V. L. M. F., & Fonseca, K. A. (2017). A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 19 (1),107-127.
- Capellini, V. L. M. F., & Rodrigues, O. M. P. R. (2009). Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Revista Educação*, 32(3), 355-364.
- Carneiro, R. U. C., & Uehara, F. M. (2016). A inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino fundamental i através do olhar dos professores. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, 11 (n. esp. 2), p.911-934.
- Carvalho-Freitas. (2007). *A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras – Um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Belo Horizonte.
- Carvalho-Freitas, M. N. (2012). Validação do Inventário de Concepções de Deficiência em Situações de Trabalho (ICD-ST). *Psico-USF*, 17 (1), 33-42.
- Carvalho-Freitas, M. N. (2018). *Relatório de Pesquisa CNPq: Evidências de Validade do Inventário de Modelos de Deficiência*. São João del Rei: CNPq.
- Carvalho-Freitas, M. N., Tette, R. P. G., Paiva, A., Nepomuceno, M. F., Silva, V. A. (2018). Dimensões de Análise da Inclusão no Trabalho de Pessoas com Diferença

- Funcional (Pessoas com Deficiência). In *Anais do XLII Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração* (pp. 1-17). Curitiba: EnANPAD 2018.
- Coimbra, C. E. P., & Goulart, I. B. (2008). Análise da Inserção das pessoas com deficiência segundo suas percepções. In M. N. Carvalho-Freitas, & A. L. Marques, *Trabalho e pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico*. (pp. 106-121). Curitiba: Juruá.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Recuperado a partir de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Crochík, J. L., Pedrossian, D. R. D. S., Anache, A. A., Meneses, B. M. D., & Lima, M. D. F. E. M. (2011). Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 37 (3), 565-582.
- Dainez, D., & Smolka, A. L. B. (2019). A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 45, e187853, 1-18.
- Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (2009, 25 agosto). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília.
- Dejours, C. (1999). Conferências Brasileiras – Identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho. São Paulo: Fundap.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.
- Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. (2009). Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, 6 (11), 65-77.
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and disabled people: Issues for discussion. International Exchange of Information in Rehabilitation*. New York: World Rehabilitation Fund.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Freund, P. (2001). Bodies, disability and spaces: The social model and disabling spatial organizations. *Disability & Society*, 16 (5), 689-706.
- Freitas, L. G., & Pacas, E. M. (2013). Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13 (1), 7-26.
- Furtado, A. V., & Pereira-Silva, N. L. (2014). Trabalho e Deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 213-223.

- Gageiro, J. N., & Pestana, M. H. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. (2a ed.) Lisboa: Silabo.
- Godoy, H. P. (2002). *Inclusão de alunos portadores de deficiência no Ensino Regular Paulista*. São Paulo: Editora Presbiteriana Mackenzie.
- Jansen, W. S., Otten, S., Zee, K. I. V. D., & Jans, L. (2014). Inclusion: Conceptualization and measurement. *European journal of social psychology*, 44(4), 370-385.
- Jodelet, D.(1999). Os processos psicossociais da exclusão. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*.(pp.53-66). (2a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: teacher's conceptualizations of inclusive education. *Journal Disability & Society*, 28 (1), 1-14.
- Lalvani, P. (2015). Disability, Stigma and Otherness: Perspectives of Parents and Teachers. *Journal International Journal of Disability, Development and Education*, 62 (4), 379-393.
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília.
- Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. (2001, 9 de janeiro). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.
- Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. (2013, 4 de abril). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.
- Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. (2015, 6 de julho). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2012). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. (10a ed.). São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In A. Teodoro & C.Torres. (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia: Perspectivas para o Século XXI*. (pp.19-31) Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, S. F. B., & Rocha, E. F. (2018). Inclusão e prática pedagógica: a ação docente junto aos alunos com deficiência. *Cadernos CERU, série 2*, 29(1), 142-174.

- Lourencetti, L. A., Neto, M. S., & Ganga, G. M. D. (2017). Identificação de valores relativos ao trabalho de alunos de pós-graduação. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, 7(1), 112-130.
- Lucachinski, E. S., & Tondin, C. F. (2016). Alfabetização de crianças com deficiência e redução das desigualdades no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 25(45), 217-234.
- Maior, I. M. L. (2018). A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos. *Revista Científica De Direitos Humanos*, 1 (1), 105-131.
- Mantoan, M. T. E. (2005). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2a ed.). São Paulo: Summus Editorial.
- Martins, M. A.; Ferreira, A. C.; Nunes, C. M. F. Saberes docentes para a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de matemática : análise do potencial de um curso de extensão. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 11, n. 27, p. 880-889, 2018.
- Maturana, A.P.P.M. (2016). *Transferência e alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos.
- Medeiros, A. P., & Barrera, S. D. (2018). Inclusão escolar: concepções de professores e práticas educativas. *Psicologia em Revista*, 24 (1), 191-208.
- Mello, G. P. F (2019). *Concepção de professores de sala regular sobre ensino para alunos com deficiência* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita Filho”, Marília/SP.
- Mendes, E. G. (2002). Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In M. S. Palhares & S. Marins (Orgs.), *Escola Inclusiva*. (pp. 61-86). São Carlos: EDUFSCAR.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (33), 387-559.
- Michels, L. R. (2015) A educação inclusiva na perspectiva dos professores do ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Extensão – Extensio, Número Especial*, 73-81.
- Minayo, M. C. S. (2006). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.

- Minayo, M. C. S. (Org.). (2010a). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (29a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2010b). Introdução. In M. C. S. Minayo, S. G. Assis & E. R. Souza (Orgs.). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais* (20a ed.). Rio de Janeiro: Fiocruz. (pp. 19-51).
- Monteiro, M. M., Camargo, E. A. A. & Freitas, A. P (2016). Reflexões sobre práticas de ensino e inclusão. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1 (16), 940-944.
- Nascimento, L. C., Damasceno, G. J. B., & Assis, L. J. (2011). Mercado de trabalho para as pessoas com deficiência em Betim/MG. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 6(1), 92-101.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1133.
- Nunes, V. L. M. (2019). *Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília/SP.
- Oliver, M. (1990). *The politic of disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability, from theory to practice*. London: Macmillan.
- Omote, S. (1987). Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, 22 (23), 167-180.
- Omote, S.(2006). Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, 24 (3), 251-272.
- Omote, S., & Pereira-Junior, A. A. (2011). Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em relação à inclusão. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 6(1), 7-15.
- Organização Mundial de Saúde. (2003). CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: Ed USP.
- Oswick, C., & Noon, M. (2014). Discourses of Diversity, Equality and Inclusion: Trenchant Formulations or Transient Fashions? *British Journal of Management*, 25(1).
- Paiva, K. C. M., & Dutra, M. R. S. (2017). Valores Organizacionais e Valores do Trabalho: um estudo com operadores de call center. *Cadernos EBAPE.BR*, 15 (1), 42-62.

- Paiva, K. C. M., Peixoto, A. F., & Luz, T. R. (2014). Valores organizacionais e do trabalho: um estudo com professores de uma escola filantrópica e confessional de Belo Horizonte (MG). *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 13 (1), 89-113.
- Pinto, A. S. C. N., & Fantacini, R. A. F. (2018). Ensino colaborativo na escola um caminho possível para a inclusão. *Research, Society and Development*, 7 (3), 1-15.
- Pletsch, M. D. (2014a). Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Poesis Pedagógica* 12 (1), 7-26.
- Pletsch, M. D. (2014b). A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (81).
- Pletsch, M. D., & Glat, R. (2006). O ensino itinerante como suporte para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*: 7 (1), 34-41.
- Porto, J. B., & Tamayo, A. (2003). Escala de valores relativos ao trabalho – EVT. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(2), 145-152.
- Porto, J. B., & Tamayo, A. (2007). Estrutura dos valores pessoais: a relação entre valores gerais e laborais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 63-70.
- Porto, J. B., & Tamayo, A. (2008). Valores do trabalho. In M. M. M. Siqueira, *Medidas do Comportamento Organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão*. Porto Alegre: Artmed.
- Resolução nº 2, de 28 de maio. (2009, 28 maio). Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília.
- Resolução nº 466, de 12 de dezembro. (2012, 12 dezembro). Aprova normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília.
- Resolução nº 3.205, de 26 de dezembro. (2016, 26 novembro). Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica a partir de 2017 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.

- Ribeiro, L. O. M. & Ribeiro, W. O. (2018). O espaço vivido e aprendizagem significativa: o educando com deficiência visual nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 14 (4), 57-77.
- Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 49-71.
- Sagie, A., Elizur, D., & Koslowsky, M. (1996). Work values: a theoretical overview and a model of their effects. *Journal of organizational behavior*, 17, 503-514.
- Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. (pp. 1-65). San Diego: Academic.
- Schwartz, S.H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.
- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (2014). *Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais*.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of management*, 37(4), 1262-1289.
- Silva-Santos, G. C. (2018). As implicações da subjetividade do professor do Atendimento Educacional Especializado no seu trabalho pedagógico. *Rev. Educação em Foco*, ano 21, 34, pp. 283-299
- Simonelli, A. P., & Filho, J. M J. (2017). Análise da inclusão de pessoas com deficiência no trabalho após 25 anos da lei de cotas: uma revisão da literatura. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 25(4). 855-867.
- Souza, C. T. R. D., & Mendes, E. G. (2017). Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 279-292.
- Souza, M. M. G. S., Lindolpho, & D. M. P., Pereira, A. A. (2018). Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. In A. A. P. Papim, M. A. A Araújo, K. G. M Paixão & G. F. Silva (Orgs.), *Inclusão Escolar: Perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas*. (pp. 115-128). Porto Alegre: Editora Fi.

- Susa, M. C. T. (2018). Work values and teaching performance of early childhood educators in Tuguegarao city, Philippines. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 6(1), 15-22.
- Tamayo, A. (2008). Valores Organizacionais. In M. M. M. Siqueira (Org.), *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e gestão*. Porto Alegre: Artmed.
- Tamayo, A., Mendes, A. M., & Paz, M. G. T. (2000). Inventário de valores organizacionais. *Estudos de Psicologia*, 5 (2), 289-215.
- Tavares, L. M. F. L, Santos, L. M. M., & Carvalho-Freitas, M. N. (2016). A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22 (4), 527-542.
- Teixeira, M. C. (2016). *Educação para a cidadania, fundamento do estado democrático de direito* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em Direito, São Paulo.
- Torres, M. T. C, & Ballado, R.S. (2014). Attitudes towards teaching and work values of pre-service teacher education students. *International Journal of Education and Research*, 2 (12), 33-42.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990*. Paris.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1998). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais 1994*. Paris.
- Valle, J. W., & Connor, D. J. (2014). *Rethinking Disability: A Disability Studies Approach to Inclusive Practices*. New York: The McGraw-Hill.
- Veiga-Neto, A. J. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In A. M. Machado, A. J. Veiga-Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto & W. R. E. Abenhaim(Orgs.), *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva - direitos humanos na escola*. (pp. 55-70). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SoCERJ*, 20(5), 383-386.
- Victor, S. L., & Oliveira, I. M. Trabalho docente e formação: o que dizem os professores da educação especial?. *Revista Profissão Docente* ,17(36), 41-54.

- Vieira, C. M., & Omote, S. (2017). Aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa sobre mudança de atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão. *Revista Reflexão e Ação*, 25 (3), 299-320.
- Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95 (239), 139-151.
- Yin R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (3a ed.). Porto Alegre: Bookman.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se a correlação entre um dos valores (prestígio) da Escala de Valores Relativos ao Trabalho com os dois modelos de deficiência (Modelo social e individual), visto que quanto mais os profissionais docentes têm o prestígio como valor predominante em relação ao trabalho, maior era a concordância com as premissas do modelo individual de deficiência; e quanto menos os professores têm o prestígio como valor predominante em relação ao trabalho, mais eles concordam com as premissas do modelo social da deficiência.

Verificou que a maioria dos participantes tinha uma posição ambivalente quanto à forma como concebem a deficiência. A estratégia de triangulação possibilitou identificar questões convergentes e divergentes, visto que o modelo um olhar amplificado de como se sucede o binômio inclusão-exclusão na organização escolar estudada (Carvalho-Freitas et al, 2018), uma vez que esta é impactada pelas práticas hegemônicas da cultura dominante (Bourdieu, 1996; 1998), como a própria padronização no currículo e práticas pedagógicas, recursos/política, bem como a mediação das relações existentes da mesma.

Diante das análises realizadas observou-se que a tipificação dissimulada é a que mais aproxima da instituição escolar estudada, o que mostra que a necessidade de se pensar em programas de ações concretas que promova o desenvolvimento das diversas dimensões para que esta possa se aproximar do perfil inclusivo. Sugere-se ainda que tais programas sirvam como suporte para os profissionais docentes para trabalharem com a diversidade, ajudando-os a reverem processos padronizados, reestruturando novas concepções e processos que promova a inclusão.

Ancorado na perspectiva de Carvalho-Freitas et al (2018), mesmo que haja uma série de normatizações que estabeleça a inclusão dos alunos nas escolas regulares, contudo para que esta seja uma realidade coesa e concreta, o cumprimento das normas como obrigação/coerção não é o bastante, uma vez que em muitas vezes apenas encoberta o processo de exclusão, como foi possível perceber nas análises e reflexões da presente pesquisa. Em conformidade com o referencial adotado, torna-se primordial que a inclusão seja antes de tudo um valor social, onde pautada nos princípios éticos onde as práticas sociais se tornem um valor, com vista no princípio da igualdade e equidade. Assim, acredita-se que concepção de inclusão como um princípio ético, certamente viabiliza o processo de uma inclusão coesa, em que permite os alunos com deficiência a se

emanciparem como sujeitos sociais, sujeitos da sua história, cultura e contexto social, capaz de construir relações, participar de grupos e da sociedade para transformar a realidade (Arroyo, 2002; Sawaia, 1999).

Com base nos dados obtidos, enfatiza-se como possível contribuição da Psicologia Social, identificação da concepção do Modelo Individual da deficiência, sendo esta manifestada ou encoberta, denunciando a sua sutileza na reprodução da lógica do sistema social no contexto escolar que confere “invisibilidade” ou depreciação das capacidades dos alunos com deficiência. Nesse sentido, acredita-se que as intervenções psicossociais podem ser de grande contribuição para desenvolver ações que impliquem os agentes envolvidos, estimulando o desenvolvimento de estratégias conjuntas que viabilizam o processo de inclusão num esforço contínuo, trabalhando a partir das experiências compartilhadas, saberes escolares, tanto através de práticas como também de materialidade que o sistema escolar oferece. Contudo, é possível Considerando que as concepções sobre a deficiência são relacionais, estas constituem por meio de atitudes e comportamentos, em outras palavras pela subjetividade que perpassa as relações sociais.

Como é possível perceber não há fórmulas e soluções prontas, para a superação da complexidade levantada, contudo, as análises da pesquisa apontam para a importância da teoria para pensar o contexto, relações e práticas. Considera-se como possíveis contribuições para ações concretas em vista a promoção da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, reflexões e questionamentos levantados: Quais estratégias possíveis podem ser desenvolvidas de forma a romper com as crenças limitantes e os padrões normativos no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares? Quais estratégias podem se pensadas que contemplem a dimensão subjetiva e a participação social dos alunos com deficiência nas políticas públicas de forma que estas sejam construídas para se promover a efetiva inclusão? Quais estratégias utilizadas podem utilizadas para potencializar a capacidade dos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem nas escolas regulares? Acredita-se que as possíveis soluções para estas questões podem ser construídas de forma compartilhada.

Por se tratar de um estudo inédito, tanto na literatura nacional como internacional, sua relevância se respalda pela questão de que este permite a visibilidade do conhecimento produzido na complexidade da dialética social e, ao mesmo tempo, apontado ao mesmo tempo lacunas, para futuras pesquisas, além de promover as construção ações e práticas que possa promover a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar. O presente estudo não se encerra aqui, tendo em vista que este serve para desdobramentos para novas

pesquisas que contemplem as variáveis investigadas, bem como, de outras questões obtidas nos resultados desta pesquisa. Pesquisar os valores do trabalho, modelos de deficiência (modelo social e individual), profissionais docentes, escolas regulares e inclusão dos alunos com deficiência poderia contribuir para explicar as associações estatisticamente significantes encontradas neste estudo. Uma vez que foi identificado na literatura a escassez de estudos com dados quantitativos para articular com os dados obtidos, embora percebendo que a carência de estudos acerca das questões investigadas, é importante destacar que o emprego da estratégia de triangulação de dados se mostrou crucial.

REFERÊNCIAS DA APRESENTAÇÃO E DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Arroyo, M. (2002). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- Barnes, C., Oliver, M., & Barton, L. (Orgs.) (2002). *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity Press.
- Barnes, C., Mercer, G., & Shakespeare, T. (2005). *Exploring Disability: a sociological introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus.
- Bourdieu, P. (1998). *O poder simbólico*. (2aed). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Cammarosano, M.; Santos, F. C. A & Rojas, F.A.R. (2014). Valores relativos ao trabalho de pesquisadores em uma organização brasileira. *Revista de Administração de Empresas – RAE*, 54 (4), 445-457.
- Carvalho-Freitas, M. N. (2012). Validação do Inventário de Concepções de Deficiência em Situações de Trabalho (ICD-ST). *Psico-USF*, 17 (1), 33-42.
- Carvalho-Freitas, M. N. (2018). Relatório de Pesquisa sobre a validação do Modelo Individual e Social da Deficiência (Mimeo).
- Carvalho-Freitas, M. N. (2018). *Relatório de Pesquisa CNPq: Evidências de Validade do Inventário de Modelos de Deficiência*. São João del Rei: CNPq.
- Carvalho-Freitas, M. N., Tette, R. P. G., Paiva, A., Nepomuceno, M. F., Silva, V. A. (2018). Dimensões de Análise da Inclusão no Trabalho de Pessoas com Diferença Funcional (Pessoas com Deficiência). In *Anais do XLII Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração* (pp. 1-17). Curitiba: EnANPAD 2018.
- Capellini, V. L. M. F., & Rodrigues, O. M. P. R. (2009). Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Revista Educação*, 32(3), 355-364.
- Capellini, V. L. M. F., & Fonseca, K. A. (2017). A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 19 (1), 107-127.
- Crochík, J.L., Pedrossian, D.R.S., Anache, A. A., Meneses, B. M., & Lima, M. F. E. M. (2011). Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 565-582. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000300008>

- Coimbra, C. E. P, & Goulart, I.B. (2008). Análise da Inserção das pessoas com deficiência segundo suas percepções. In: M. N. Carvalho-Freitas, & A. L. Marques. Trabalho e pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico (pp. 106-121). Curitiba: Juruá.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.
- Freund, P. (2001). Bodies, disability and spaces: The social model and disabling spatial organisations. *Disability & Society*, 16 (5), 689-706.
- Furtado, A. V., & Pereira-Silva, N. L. (2014). Trabalho e Deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 213-223.
- Godoy, H. P. (2002). *Inclusão de alunos portadores de deficiência no Ensino Regular Paulista*. São Paulo: Editora Presbiteriana Mackenzie.
- Haeghele, J. A., & Hodge, S. (2016). Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, 68(2), 193–206. <http://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>
- Joolideh, F. (2008). Organizational commitment and work values of teachers and leadership behavior of heads of high schools in Bangalore (India) and Sanandaj (Iran): a comparative study.
- Kazou, K. (2017). Analysing the Definition of Disability in the Un Convention on the Rights of Persons With Disabilities: Is It Really Based on a “Social Model” Approach? *International Journal of Mental Health and Capacity Law*, 25(July), 25–48.
- Lourencetti, L. A.; Sacomano Neto, M. R.; Ganga, G. M. D. (2017). Identificação de valores relativos ao trabalho de alunos de pós-graduação. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, 7 (1).
- Lucachinski, E. S. & Tondin, C.F. (2016). Alfabetização de crianças com deficiência e redução das desigualdades no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, 25(45), 217-234. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2016.v25.n45.p%25p>
- Mantoan, M. T. E. (2005). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna - (Coleção cotidiano escolar).
- Mendes, E. G. (2002). Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: Palhares, M. S.; Marins, S. (Org.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFSCAR, p.61-86.

- Minayo, M. C. S (2005). Introdução. In: Minayo, M. C. S.; Assis, S. G.; Souza, E. R. (Org.). (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz. 20ed
- Minayo, M. C. S. (2006). O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec.
- Ministério da Educação (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
- Nascimento, L. C., Damasceno, G. J. B., & Assis, L. J. (2011). Mercado de trabalho para as pessoas com deficiência em Betim/MG. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 6(1), 92-101.
- Oliver, M. (1990). *The politico disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. (1994). Capitalism, disability and ideology: a materialist critique of the normalization principles. (Paper) apresentado na Internacional Conference on Normalization na University of Ottawa. Disponível em: <[http:// https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Oliver-cap-dis-ideol.pdf](http://https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Oliver-cap-dis-ideol.pdf)>.
Acesso em: 20 mar. 2019.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability, from theory to practice*. London: Macmillan.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026. <http://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Omote, S. (2006). Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, 24 (Número Especial), 251-272.
- Omote, S., & Pereira-Junior, A. A. (2011). Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em relação à inclusão. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 6(1), 7-15.
- Oswick, C., & Noon, M. (2014). Discourses of Diversity, Equality and Inclusion: Trenchant Formulations or Transient Fashions? *British Journal of Management*, 25(1).
- Paiva, K. C. M; Peixoto, A. F., & Luz, T. R. (2014). Valores organizacionais e do trabalho: um estudo com professores de uma escola filantrópica e confessional de Belo Horizonte (MG). *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM)*.13(1), 89-113.

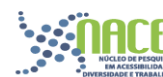
- Paiva, K.C.M. & Dutra, M.R.S. (2017). Valores Organizacionais e Valores do Trabalho: um estudo com operadores de call center. *Cadernos EBAPE.BR*, 15 (1), 42-62.
- Pletsch, M. D. & Glat, R. (2006). O ensino itinerante como suporte para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*. Londrina. 7(1), 34-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.17921/2447-8733.2006v7n1p%25p>
- Pletsch, M. D. (2014). Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Póiesis Pedagógica*. Catalão - GO, 12 (1), 7-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v12i1.31204>
- Porto, J. B., & Tamayo, A. (2003). Escala de valores relativos ao trabalho – EVT. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (2), 145-152.
- Porto, J. B., & Tamayo, A. (2007). Estrutura dos valores pessoais: a relação entre valores gerais e laborais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 63-70.
- Porto, J. B., & Tamayo, A. (2008). Valores do trabalho. In M. M. M. Siqueira e col., *Medidas do Comportamento Organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão*. Porto Alegre: Artmed.
- Ros, M, Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 49-71.
- Sawaia, B. (Org.). (1999) As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- Schwartz, S.H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of management*, 37(4), 1262-1289.
- Simonelli, A. P., & Filho, J. M J. (2017). Análise da inclusão de pessoas com deficiência no trabalho após 25 anos da lei de cotas: uma revisão da literatura. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 25(4). 855-867.
- Souza, C. T. R. & Mendes, E. G. (2017). Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, SP. 23(2), 279-292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000200009>
- Soljenitzyn, A. (s/d). Arquipélago Gulag: 1918-1956. São Paulo: Círculo do Livro.

- Susa, M. C. T. (2018). Work values and teaching performance of early childhood educators in Tuguegarao city, Philippines. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*. 6 (1), 15-22.
- Tavares, L. M. F. L.; Santos, L. M. M.; & Carvalho-Freitas, M. N. (2016). A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, SP. 22(4), 527-542. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000400005>.
- Vieira, C. M. & Omote, S. (2017). Aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa sobre mudança de atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão. *Revista Reflexão e Ação*, 25(3), 299-320. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i3.9727>
- Vilaronga, C. A. R. & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 95 (239), 139-151. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000100008>.
- Yin, R. K. (2005). Estudo de caso: planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS



PESQUISA: INCLUSÃO NO CONTEXTO
ESCOLAR/EDUCACIONAL DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA



TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado a participar do estudo INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR/EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.

Os avanços nesta área ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é *identificar alguns fatores que possam contribuir para o entendimento dos estereótipos sobre a deficiência.*

Caso você participe, será necessário responder um questionário e, se sorteado, fazer uma entrevista.

Há riscos ou desconfortos no estudo. Os desconfortos que podem ocorrer será você se sentir cansado ou sem motivação para responder o questionário ou fazer a entrevista.

Você poderá ter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____,

(nome do voluntário)

li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

São João del-Rei.....//.....

Assinatura do voluntário: _____

Documento de identidade: _____

Pesquisador responsável

Em caso de dúvida em relação a este documento, você pode entrar em contato com o Comissão Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de São João del-Rei – cepes@ufsj.edu.br / (32) 3379-5479

INVENTÁRIO MODELOS DE DEFICIÊNCIA



PESQUISA: INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR/EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA



1

INSTRUÇÕES GERAIS

As afirmações presentes neste questionário foram retiradas de entrevistas e de pesquisas publicadas. Não existem respostas certas ou erradas, pois são formas diferentes de se pensar sobre a questão da inserção no trabalho de pessoas com deficiência.

PARTE I

Abaixo existem dez pares de afirmações. Dê um peso de 0 a 10 para *cada afirmação* para mostrar a força relativa de sua crença nas afirmações de cada par. *Os pontos dados a cada par devem somar dez em todos os casos.* Seja tão honesto consigo mesmo quanto puder e resista à tendência natural de responder como você “gostaria de pensar que as coisas fossem”.

| | |
|--|----------------|
| EXEMPLO: | 8 |
| 0a. Eu penso que a educação deve ser pública e gratuita no país. | (a) _____ |
| 0b. Quando a educação é pública, ela é de pior qualidade. | (b) _____ |
| | Somatório = 10 |
| 1a. A deficiência é uma característica individual, indicando dificuldade motora, sensorial ou cognitiva. | (a) _____ |
| 1b. A deficiência é uma questão social, pois a forma como a sociedade está organizada cria barreiras para as pessoas que funcionam de forma diferente. | (b) _____ |
| 2a. A deficiência gera necessidades especiais. | (a) _____ |
| 2b. As necessidades são vistas como especiais quando os direitos de todos não estão garantidos. | (b) _____ |
| 3a. É da natureza humana a diversidade funcional, isto é, as pessoas funcionam de forma diferente (mais pela visão, audição, tato etc.) | (a) _____ |
| 3b. Funcionar de forma diferente da maioria indica uma falha da natureza humana. | (b) _____ |
| 4a. É importante considerar os diferentes tipos de deficiência, pois algumas deficiências são mais limitadoras da autonomia do que outras. | (a) _____ |

| | |
|--|-----------|
| 4b. As limitações não são decorrências da deficiência, e sim das maiores ou menores condições de autonomia oferecidas pela sociedade. | (b) _____ |
| 5a. Ser cego é não poder ver, é ter um sentido a menos dificultando a relação com o mundo. | (a) _____ |
| 5b. Ser cego é conhecer e se relacionar com o mundo de outra maneira (pelo tato, audição etc.). | (b) _____ |
| 6a. Ser surdo é ser incapaz de ouvir, gerando muitas dificuldades na comunicação. | (a) _____ |
| 6b. Ser surdo é comunicar-se visualmente com o mundo. | (b) _____ |
| 7a. Ter uma deficiência intelectual é ser incapaz de entender a complexidade do mundo. | (a) _____ |
| 7b. Ter uma deficiência intelectual é centrar-se no que é essencial nas informações sobre o mundo. | (b) _____ |
| 8a. Ter deficiência motora é ser incapaz de se locomover com independência. | (a) _____ |
| 8b. Ter deficiência motora é se movimentar de formas diversas pelo mundo. | (b) _____ |
| 9a. A deficiência é sinônimo de dependência do outro. | (a) _____ |
| 9b. A dependência do outro é uma condição humana. | (b) _____ |
| 10a. A deficiência limita as possibilidades de quem a possui. | (a) _____ |
| 10b. Quando as possibilidades das pessoas com deficiência são limitadas, normalmente é porque elas não possuem as condições necessárias para sua autonomia (acessibilidade, adequação dos diversos espaços sociais, ausência de tecnologias que lhes apoiem, etc.) | (b) _____ |
| 11a. A inclusão é um valor social a ser perseguido e que tem como ideal promover o pertencimento de todos e o respeito às diferenças. | (a) _____ |
| 11b. A inclusão é uma regra imposta pela sociedade, em forma de lei, para garantir o direito das minorias. | (b) _____ |



PESQUISA: INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR/EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA



2

PARTE II – ESCALA DE VALORES RELATIVOS AO TRABALHO

INSTRUÇÕES

Neste questionário você deve perguntar a si próprio: “Quais são os motivos me levam a trabalhar?”, mesmo que atualmente você não esteja trabalhando. Esses motivos constituem os valores do trabalho. A seguir, há uma lista de valores no trabalho. Pedimos a sua colaboração para avaliar quão importante cada valor é para você como princípio orientador em sua vida no trabalho. POR FAVOR, MARQUE O NÚMERO CORRESPONDENTE A SUA OPINIÃO. NÃO DEIXE QUALQUER ITEM SEM RESPOSTA.

| É IMPORTANTE PARA MIM | | | | | |
|---|-----------------|------------------|------------|------------------|-------------------------|
| AFIRMATIVAS | Nada importante | Pouco importante | Importante | Muito importante | Extremamente importante |
| 1. Estabilidade financeira | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ser independente financeiramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Combater injustiças sociais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Realização profissional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Realizar um trabalho significativo para mim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Competividade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Trabalho intelectualmente estimulante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Autonomia para estabelecer a forma de realização do trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Poder me sustentar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Ter prazer no que eu faço | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Conhecer pessoas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

(Continuação) É importante para mim:

| AFIRMATIVAS | Nada importante | Pouco importante | Importante | Muito importante | Extremamente importante |
|--|-----------------|------------------|------------|------------------|-------------------------|
| 12. Satisfação pessoal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Trabalho interessante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Crescimento intelectual | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Seguir a profissão da família | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Gostar do que eu faço | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Status no trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Ganhar dinheiro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Ser útil para a sociedade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Auxiliar os colegas de trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Preservar minha saúde | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Ter prestígio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Bom relacionamento com os colegas de trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Identificar-me com o trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Supervisionar outras pessoas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Amizade com os colegas de trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Competir com colegas de trabalho para alcançar as minhas metas profissionais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Ter compromisso social | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

QUESTIONARIO SOCIODEMOGRAFICO

3



PESQUISA: INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR/EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA



(Continuação) É importante para mim:

| AFIRMATIVAS | Nada Importante | Pouco Importante | Importante | Muito importante | Extremamente importante |
|---|--------------------|---------------------|------------|---------------------|----------------------------|
| 29. Colaborar para o desenvolvimento da sociedade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Realização pessoal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Ter superioridade baseada no êxito do meu trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Mudar o mundo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Ter fama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Ter notoriedade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Estabilidade no trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Ajudar os outros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Suprir necessidades materiais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Enfrentar desafios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Ser feliz no trabalho que realizo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Trabalho variado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Aprimorar conhecimentos da minha profissão | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Obter posição de destaque | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Ter melhores condições de vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Trabalho que requer originalidade e criatividade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Colaborar com colegas de trabalho para alcançar as metas de trabalho em grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

PARTE III – CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

INSTRUÇÕES

POR FAVOR, NÃO DEIXE QUALQUER ITEM SEM RESPOSTA

1. **Idade:** _____
2. **Sexo:** 1. () Masculino 2. () Feminino
3. **Nome da escola/instituição de educação que você trabalha atualmente nesta cidade:** _____
4. **Essa escola é:**
1. () Municipal 2. () Estadual 3. () Privada
5. **Qual é a sua função:**
1. () Professor(a) 2. () Supervisor(a) 3. () Diretor(a) 4. () Professor Apoio
6. **Tempo na função que você exerce:** _____
7. **Nessa escola você trabalha com turmas de:**
1. () Educação Infantil
2. () Fundamental I (1º ao 5º ano)
3. () Fundamental II (6º ao 9º ano)
4. () Ensino Médio
5. () Outros. Especifique: _____
8. **Você possui alguma deficiência:**
1. () Sim 2. () Não



PESQUISA: INCLUSÃO NO CONTEXTO
ESCOLAR/EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA



Se SIM, qual: _____

9. Sua experiência prévia com alunos com deficiência foi:

1. () Positiva
2. () Negativa
3. () Não tive contato com alunos com deficiência.

10. Com que frequência você convive (conviveu) com pessoas com deficiência em cada um desses ambientes?

A - NA SUA FAMÍLIA

() Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre

B- NA SUA ESCOLA quando você estudava (Educação Infantil, Fundamental e Médio)

() Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre

C- NA SUA GRADUAÇÃO (UNIVERSIDADE)

() Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre

D- NO SEU TRABALHO

() Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre

E- NO SEU AMBIENTE SOCIAL

() Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre

11. As informações que possuo sobre estratégias/práticas para inclusão de alunos com deficiências são:

1. () Não tenho informações sobre esse assunto.
2. () Superficiais, poucas informações.
3. () Tenho algumas informações, mas não o necessário para trabalhar com pessoas com deficiência.
4. () Tenho informações que podem me ajudar a identificar dificuldade de acessibilidade para as pessoas com deficiência.

No que se refere à forma como a sociedade lida com as diferenças, o que para você deveria ser buscado para construir uma sociedade ideal. Marque um X na resposta que você considerar a que expressa melhor o que você pensa. APENAS UMA RESPOSTA DEVERÁ SER MARCADA.

1. () Integrar e misturar as diferenças entre as pessoas/grupos. Como num caldeirão, misturar as diferenças para criar um ideal de homogeneidade e igualdade entre todos.
2. () Preservar e valorizar as diferenças. Como numa colcha de retalhos, construir a harmonia com as diferenças.
3. () Considerar os indivíduos apenas, ignorando se são membros de grupos diferentes (por exemplo: raça, condição econômica, gênero, deficiências etc).

OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO



CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA ESTUDO

Prezado (a) Diretor da Escola _____ Sr(a). Prof (a). _____

Por meio do presente instrumento, gostaríamos de contar com a autorização desta instituição de ensino, a **Escola** _____, para a realização do estudo da mestranda **Vanessa Aparecida da Silva**, matrícula _____, orientada pela Profa. Maria Nivalda Carvalho-Freitas e co-orientada pelo Prof. Celso Francisco Tondin. O trabalho tem como título preliminar a **“Inclusão no contexto escolar/educacional de alunos com deficiência em instituições de ensino regular.”** Os avanços nesta área ocorrem através de estudos como este, por isso a participação desta instituição de ensino é importante. O objetivo do estudo é *identificar alguns fatores que possam contribuir para o entendimento dos estereótipos da deficiência em contextos escolares*. O nome da cidade, bem como da escola e dos entrevistados não aparecerão em qualquer momento do estudo, pois todos serão identificados com codinomes. O trabalho a ser realizado pela mestranda contemplará a realização de observação participante, de entrevistas semi-estruturadas e com a utilização de outras metodologias que se fizerem necessárias. A presente atividade é requisito para o trabalho final do curso de Mestrado (Linha de Pesquisa: Instituições, Saúde e Sociedade), que será apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João Del Rei.

Desde já agradecemos a colaboração e acolhimento.

Esperamos contar com vossa colaboração e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos, que se fizerem necessários.

São João Del Rei, _____ de _____ de 2018

Maria Nivalda Carvalho-Freitas

Professora Orientadora

nivalda@ufs.edu.br

Celso Francisco Tondin

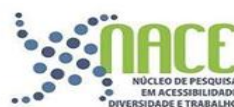
Professor Co-orientador

celsotondin@ufs.edu.br

Vanessa Aparecida da Silva - Mestranda

vanessasilvaufs@gmail.com

Eu, Prof (a). _____, Diretor (a) da _____,
autorizo a realização do referido estudo _____ (assinatura
e documento).



ROTEIRO DE INFORMAÇÕES RELEVANTES A SEREM COLETADAS NAS OBSERVAÇÕES

1. Projeto Político Pedagógico da Escola;
2. Pesquisar programa de inclusão da rede estadual (suporte como: documentos, recursos, formação, professor apoio, etc.);
3. Pesquisar como se dá a rede de atenção (intersetoriedade);
4. Pesquisar dados quantitativos (Quantos alunos a escola tem? Quantas turmas? Quantos alunos por turma? Quantos professores? Quantos alunos apresentam algum tipo de deficiência? Quais são os tipos de deficiência? Quais são os critérios de enturmação? Como é feita a distribuição dos alunos?)
5. Entender a organização do trabalho da escola (Exemplo: Tem reuniões? Quais são os cargos e funções? Como se dá a organização pedagógica da escola, há coordenação, se reúnem, há planejamento individual e coletivo, há horários reservados para tal, como acompanham a implementação dos planos? A escola conta com professor apoio, quantos, como realizam seu trabalho, como se dá o trabalho entre ele e o professor regente?)
6. Informar sobre programas e projetos desenvolvidos na escola/ parcerias (rede);
7. Relação família e escola (Existe registro de frequência dos pais/responsáveis em reuniões? Como é a frequência dos pais/responsáveis dos alunos com e sem deficiência?)
8. Relação escola comunidade;
9. Formação docente (Quantos professores? Qual é a formação dos professores?, etc.)
10. Avaliação dos alunos, professores e da escola (Indicadores; Avaliação individual e institucional; etc.)
11. Onde a escola se localiza (centro, periferia)? Os alunos que a frequentam são de camada média, camada popular?
12. A escola tem como valor a formação de alunos com vistas à formação superior? Quais são os principais valores da escola (disciplina, aprovação em universidades, contribuição com a comunidade local...)? Do que eles se orgulham na escola? (a resposta a essa questão, informa também sobre os valores que prezam).



ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. O seu trabalho é importante para você? Por quê?
2. E quais são os valores específicos relacionados ao seu trabalho (o que é importante no trabalho que você faz)?
3. Eu vou ler algumas frases e gostaria que você comentasse cada uma, se concorda (ou concorda em parte), discorda (discorda em parte), dando exemplos do seu dia a dia dentro da organização:
 - a) Meu trabalho me proporciona realização profissional.
 - b) Meu trabalho me permite desenvolver relações sociais saudáveis no ambiente de trabalho.
 - c) Meu trabalho me garante prestígio junto a outras pessoas.
 - d) Meu trabalho me garante estabilidade, tanto financeira como pessoal.
4. Quando fala em deficiência, o que você pensa? *(Explorar a resposta com outras questões: O que vem na sua cabeça? O que você pensa sobre essa questão da deficiência? Fala um pouco mais sobre isso... Me dê um exemplo para que eu possa entender melhor)*
5. O que você acha da inclusão de alunos com deficiência na escola? Por quê? *(Explorar as que principais vantagens e desvantagens da inclusão na perspectiva dos entrevistados)*
6. Que ações *(recursos/iniciativas)* no âmbito das políticas educacionais ainda seriam necessárias para avançar no processo de inclusão dos alunos com deficiência?
7. Diante do que foi perguntado, você gostaria de acrescentar algo?

DADOS PROFISSIONAIS (PARTE II)

1. Há quanto tempo que você atua na educação?
2. Há quanto tempo você trabalha nessa instituição?
3. Cargo Atual:
4. Há quanto tempo você atua neste cargo?
5. Neste cargo, você exerce-se uma função gerencial? (direção, chefia, supervisão, gerência, coordenação etc.)? () a. Sim () b. Não
Se sim, qual _____