

# Professores com deficiência: perspectivas, práticas e oportunidades

Professora Nidhi Singal  
Dra. Patrícia Kwok  
Dra. Thilanka Wijesinghe

Em parceria com



Cambridge Network  
for Disability and  
Education Research

ISBN: 978-1-915280-41-1

DOI: <https://doi.org/10.57884/np7v-wc92>

Publicado pelo **British Council**

British Council

1 Redman

Place Stratford

Londres

E20 1JQ

© British Council 2024

[www.britishcouncil.org](http://www.britishcouncil.org)

Citação:

Singal, N., Kwok, P. e Wijesinghe, T. (2024). Professores com deficiência: *Perspectives, practices and opportunities*. British Council. <https://doi.org/10.57884/NP7V-WC92>

Créditos das fotos: © British Council e © Mat Wright, salvo indicação em contrário.

# Reconhecimentos

A equipe de pesquisa da Cambridge Network for Disability and Education Research (CaNDER) gostaria de estender os seus sinceros agradecimentos a todos os participantes, que generosamente dedicaram o seu tempo para apoiar esta pesquisa. Estamos gratos por terem compartilhado as suas percepções pessoais e fotografias, que enriqueceram profundamente a nossa compreensão das realidades quotidianas vividas pelos professores com deficiência. A nossa gratidão também se estende ao British Council por financiar e apoiar esta pesquisa, em uma área que não chama muito a atenção. Isto inclui os escritórios nacionais do British Council no Brasil, Jordânia, Ruanda, Espanha e Sri Lanka, que nos ofereceram oportunidades valiosas para chegarmos a grupos de professores e intervenientes educacionais relevantes. Por último, mas não menos importante, estamos muito agradecidas a Ebru Weston, Steve Copeland e John Shackleton pelos seus comentários sobre o rascunho inicial deste relatório.



# Sobre o British Council

Apoiamos a paz e a prosperidade mediante a construção de conexões, compreensão e confiança entre pessoas do Reino Unido e de países em todo o mundo.

Trabalhamos diretamente com indivíduos para ajudá-los a adquirir competências, confiança e conexões para transformar suas vidas e moldar um mundo melhor em parceria com o Reino Unido. Damos-lhes apoio na construção de redes e na exploração de ideias criativas, na aprendizagem de inglês, na obtenção de uma educação de alta qualidade e na obtenção de qualificações reconhecidas internacionalmente.

Trabalhamos com governos e nossos parceiros nos setores de educação, língua e cultura inglesas, no Reino Unido e em todo o mundo. Trabalhando juntos fazemos uma diferença maior, criando benefícios para milhões de pessoas em todo o mundo.

Trabalhamos com pessoas em mais de duzentos países e territórios e estamos presentes em mais de cem países. Em 2022–23, alcançamos mais de 80 milhões de pessoas diretamente e 791 milhões de pessoas no total, incluindo online, por meio de transmissões e publicações.

Fundada em 1934, somos uma instituição de caridade do Reino Unido regida por Carta Real, e um órgão público do Reino Unido.

# Índice

## **Prefácio 2**

## **Resumo executivo 3**

## **SEÇÃO 1: Introdução 6**

Perguntas da pesquisa 7

## **SEÇÃO 2: Insights das evidências de pesquisa existentes 8**

Impacto positivo na formação de salas de aula inclusivas 10

Percepções dos alunos sobre seus professores com deficiência 10

Razões para se tornar professor 11

Desafios enfrentados e alavancas do sucesso 11

Professores com deficiência: Preparação, estágios e treinamento 12

## **SEÇÃO 3: Abordagem de pesquisa 13**

Processo de pesquisa: Amostragem 13

Métodos de coleta de dados 15

Análise de dados 16

## **SEÇÃO 4: Resultados da pesquisa 17**

Contextos de país: Discursos oficiais 17

Professores com deficiência 20

Estratégias usadas por professores com deficiência para trabalhar com eficácia na sala de aula 30

Experiências de professores em preparação na professores e no avanço profissional 36

Recomendações para promover a inclusão efetiva de professores com deficiência 40

Visões gerais de países 49

## **SEÇÃO 5: Próximos passos 51**

Recomendações para governos nacionais 51

Recomendações para a concepção de programas educacionais 52

Recomendações para monitoramento, avaliação, pesquisa e aprimoramento de programas 53

## **Referências 54**

## **Anexo 1: Exemplo de pôster usado para recrutamento 57**

## **Anexo 2: Políticas e documentos oficiais examinados em todos os cinco países 58**

## Prefácio

Nos nossos esforços para construir sistemas educativos inclusivos e equitativos, é crucial ter em conta as experiências e perspectivas dos professores com deficiência.

Os professores desempenham um papel vital servindo como modelos positivos e promovendo a inclusão no setor da educação. Abraçar a inclusão melhora a experiência educacional dos alunos e contribui para uma mudança social mais ampla em direção à compreensão, empatia e igualdade de oportunidades.

O ensino requer diversidade de conhecimentos, competências e experiências, além de qualidades como resiliência e adaptabilidade. No entanto, para os professores com deficiência, essas qualidades podem assumir um significado acrescido ao enfrentarem os desafios que encontram nas suas vidas profissionais.

Esta pesquisa investiga esses desafios, bem como os pontos fortes e as oportunidades que os professores com deficiência trazem para a profissão. Tem como objetivo promover uma compreensão mais profunda das barreiras que podem atrapalhar o trabalho diário e o desenvolvimento profissional e as estratégias utilizadas para funcionar eficazmente na sala de aula. Também explora os mecanismos de apoio disponíveis para professores com deficiência em nível político, institucional e pessoal. Para fazer isso, a pesquisa atua e se baseia em um estudo exploratório conduzido em 2021 pelo British Council, que concluiu que os professores com deficiência permanecem à margem da pesquisa, resultando em pouca compreensão das experiências vividas pelos professores com deficiência na maioria dos países do mundo.

Decidimos empreender esta pesquisa intercultural com o valor da reciprocidade no seu cerne. As conclusões apresentadas neste relatório baseiam-se em entrevistas com professores com deficiência e em análise de políticas e literatura da área. Constituem um apelo à ação para os decisores políticos, os líderes das instituições educativas e a comunidade em geral, não só para reconhecerem e desenvolverem as competências e experiências únicas que os professores com deficiência trazem para a sala de aula, mas também para nutrirem ambientes que os capacitem e apoiem. Amplificando os pontos fortes e as oportunidades e enfrentando os desafios, podemos trabalhar coletivamente por um ambiente educativo mais inclusivo que beneficie os professores com deficiência e todo o espectro de alunos que estes professores inspiram.



Michael Connolly  
Diretor de Programas de  
Inglês do British Council

## Sumário executivo

Um sistema educativo inclusivo é um pilar fundamental para a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade. A sua importância é afirmada na Meta de Desenvolvimento Sustentável 4, que visa “Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. No entanto, a reflexão sobre a educação inclusiva manteve-se largamente centrada nas crianças e, como destaca o relatório *Transforming the education workforce (Transformar a força de trabalho na educação)* (The Education Commission, 2019), “as desigualdades na própria força de trabalho raramente são reconhecidas ou abordadas na concepção, formação, desenvolvimento profissional ou oportunidades de carreira para a força de trabalho”. Este é claramente o caso dos professores com deficiência, como é evidenciado pela sua ausência nas declarações internacionais e na maioria dos documentos nacionais. O primeiro *Relatório global sobre professores* (UNESCO e Grupo de Trabalho Internacional sobre Professores para a Educação 2030) destaca que “os dados relacionados especificamente com instalações e serviços para professores com deficiência são extremamente escassos em nível mundial”.

A nossa revisão abrangente da literatura (abrangendo 1990-2024), centrada em professores com deficiência em contextos regulares, destaca lacunas significativas na compreensão da questão. Encontramos 87 artigos em periódicos internacionais revisados por pares em língua inglesa, quase metade dos quais eram dos Estados Unidos. Nesses estudos surgiram alguns temas constantes que realçaram o impacto positivo significativo dos professores com deficiência na formação de salas de aula inclusivas. Por meio das suas pedagogias, os professores com deficiência eram vistos como “corporificação do discurso da inclusão” (Singal e Ware, 2021: 30). Eram vistos como mais propensos a serem empáticos, respeitosos com as diferenças e “agentes de mudança” positivos (Glazzard e Vale, 2015: 179). Além disso, foram observados temas em torno dos desafios enfrentados pelos professores com deficiência, como a superação de barreiras institucionais e o estigma social, que faz com que a deficiência seja vista principalmente pela lente da falta. Contudo, o importante papel facilitador dos gerentes de linha e a importância da agência individual na procura de acomodações e adaptações também são fortemente evidentes. Nos últimos anos, as questões de preparação e formação de professores ganharam mais força, e enfatizam a necessidade de apoiar os professores estagiários desde o início do seu programa de formação e ajudá-los a desenvolver um sentido de propósito e uma identidade docente profissional (Moore et al, 2020).

Embora haja falta de atenção aos professores com deficiência nos discursos políticos e na pesquisa, permanece o fato de que eles fazem parte da força de trabalho (muitas pessoas entram na profissão com uma deficiência, enquanto outras podem adquiri-la uma vez na profissão). À medida que mais crianças com deficiência ingressam nas escolas regulares, os professores com deficiência são vitais para a criação de uma cultura inclusiva, entre muitas outras coisas. Colocar em primeiro plano a participação de professores com deficiência também abre novos caminhos de oportunidades de emprego para pessoas com deficiência.

Este relatório se concentra em abordar as seguintes questões:

- Quais políticas e diretrizes existem nos cinco países selecionados para apoiar os professores com deficiência no seu trabalho? Quais são os principais desafios e lacunas nas políticas relacionadas com o apoio a professores com deficiência?
- Quais são as experiências dos professores com deficiência nas escolas regulares e como são moldadas pelas diferentes variáveis contextuais (por exemplo, disciplinas, gênero, tipos de deficiência)?
- Que estratégias os professores com deficiência implementam para funcionar eficazmente nas salas de aula?
- Quais são as experiências dos professores com deficiência em relação à preparação docente e ao avanço profissional?
- Que recomendações podem ser feitas para melhor apoiar os professores com deficiência e promover uma maior inclusão e acessibilidade nos seus contextos de ensino?

Mediante uma abordagem de pesquisa qualitativa, os dados foram gerados em entrevistas semiestruturadas e vários métodos participativos com professores com deficiência do Brasil, Ruanda, Espanha, Jordânia e Sri Lanka. Este relatório traz informações valiosas sobre as experiências vividas por esses professores. Vinte e cinco professores (14 homens e 11 mulheres) participaram da pesquisa, sendo dois do Brasil, cinco da Jordânia, nove de Ruanda, três da Espanha e seis do Sri Lanka.

Os professores participantes se identificaram como portadores de diferentes tipos de deficiência, sendo a maioria portadora de deficiência física (11), seguida de deficiência visual (10) e deficiência auditiva (3). Um participante teve Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH).

Dez participantes viviam com as suas deficiências desde o nascimento ou desde jovens, enquanto outros adquiriram as suas deficiências em fases posteriores da vida. Foi também realizada uma revisão dos documentos de política educacional dos cinco países para avaliar o discurso oficial em torno dos professores com deficiência.

## Principais conclusões

Nos cinco países, há um número significativo de políticas e legislação sobre educação inclusiva, especificamente em relação à inclusão de crianças com deficiência. No entanto, nenhum deles, com exceção da *Estratégia de dez anos para a educação inclusiva* da Jordânia, dá ênfase especial à necessidade de recrutar professores com deficiência para conceber e ministrar formação em educação inclusiva. As narrativas dos professores nos cinco países não eram monolíticas, mas algumas tendências globais ficaram evidentes:

**Professores com deficiência:** em todos os países, encontramos professores com deficiência trabalhando em ambientes normais, embora fosse evidente uma série de dificuldades significativas. Um tema marcante que emergiu das narrativas dos professores no Sri Lanka e na Jordânia foi o de ser professor na periferia – isto é, ser convidado a ensinar disciplinas que não eram consideradas de grande importância, ou não receber plenas responsabilidades docentes. A maioria dos professores, em diferentes países, notou uma falta de sensibilidade e sensibilização, bem como uma complacência significativa no nível da direção escolar.

No entanto, a maioria dos professores compartilhou relatos ricos e positivos de colegas que os apoiam nos seus ambientes escolares. As suas experiências com os alunos nas salas de aula foram mais variadas, com professores de diferentes países compartilhando experiências de serem desrespeitados pelos alunos. No entanto, o que também emergiu foi como os professores sentiram que conversar e compartilhar com os alunos a natureza das suas deficiências e o impacto que tiveram no seu funcionamento na sala de aula era uma estratégia poderosa. Da mesma forma, quase metade dos participantes notou que o envolvimento com os pais dos alunos na sala de aula era geralmente favorável. Os pais tendem a se preocupar mais com a aprendizagem dos filhos do que com as deficiências do professor. No contexto do Sri Lanka, os professores que viviam e ensinavam na mesma aldeia destacaram fortes experiências positivas de serem aceitos e respeitados. No entanto, as preocupações sobre o estigma negativo

em torno da deficiência na sociedade em geral e o modo como isso impactou esses professores nos seus ambientes escolares foram um tema comum a todos os países. Na ausência de apoio formal, o que emergiu de forma mais poderosa como fatores que melhoraram o ambiente de trabalho dos professores com deficiência foi a autonomia individual, a desenvoltura e a resiliência por parte dos professores. A maioria dos participantes expressou um forte compromisso em promover a inclusão da deficiência por meio da defesa de si próprios, embora isso tenha tido um impacto emocional. No entanto, eles também estavam conscientes de como a sua luta por mudança poderia impactar a vida de outras pessoas com deficiência. Os professores destacaram como foram modelos poderosos para crianças com e sem deficiência e como ajudaram a mudar percepções sociais mais amplas sobre a deficiência. Os professores com deficiência viam-se como agentes de mudança poderosos.

**Funcionar de forma eficaz nas salas de aula:** mais da metade dos professores mencionaram não ter apoio ou ter apoio limitado no cumprimento das suas responsabilidades docentes. Portanto, para funcionar de forma eficaz, muitos deles valorizavam a comunicação clara e aberta com os seus alunos. Alguns professores falaram sobre a solicitação de modificações físicas para acomodar suas necessidades de mobilidade e audição, como realocar as aulas no térreo, instalar rampas e assim por diante. Em alguns casos, especialmente em relação aos professores com deficiência visual, eles falaram sobre como preparavam materiais de ensino e aprendizagem antes da aula, como pedir a alguém para desenhar um diagrama ou escrever em um flipchart. Alguns professores falaram sobre o potencial do aproveitamento da tecnologia, embora seja importante sinalizar que também destacaram a sua própria falta de formação em relação ao uso de diferentes dispositivos.

As experiências dos professores em matéria de preparação e progressão de professores foram largamente uniformes em todos os contextos e tipos de deficiência dos países e foram moldadas por casos consideravelmente negativos de receber muito pouco ou nenhum apoio. Os professores com deficiência eram mais propensos a mencionar o apoio que receberam informalmente das suas redes pessoais e dos seus pares durante a formação de professores, o que os ajudou a concluir o programa. Da mesma forma, faltavam oportunidades de avanço na carreira devido às próprias incapacidades percebidas pelos professores para desempenharem funções seniores ou à falta de percursos abertos institucionalmente para eles.

Nas narrativas dos professores, não houve temas significativamente relacionados com gênero, para além de pequenas diferenças em relação às percepções de avanço na carreira. Além disso, em diferentes contextos nacionais surgiram algumas pequenas variações. Contudo, o nosso objetivo não é generalizar as experiências dos professores nesses países ou entre eles; em vez disso, o foco está na promoção de aprendizagens mútuas.



## Recomendações

### ***Recomendações para governos nacionais***

- Desenvolver políticas de recrutamento claras para professores com deficiência.
- Investir em programas inclusivos de formação de professores.
- Capacitar dirigentes escolares para que tomem decisões flexíveis para apoiar os professores com deficiência no desempenho das suas funções.

### ***Recomendações para a concepção de programas educacionais***

- Recrutar professores com deficiência em todos os programas.
- Exigir formação de sensibilização para a deficiência para garantir que as pessoas que ministram programas sejam sensíveis às questões da deficiência e possam modelar boas práticas.
- Capacitar professores com deficiência para usar EdTech de forma eficaz para ajudar a apoiar seu ensino.
- Fornecer mentores profissionais a professores com deficiência que possam defender, conforme necessário, mas também aproveitar as suas experiências para compartilhar práticas eficazes.
- Aproveitar o poder de convocação das organizações educativas para conduzir várias consultas às partes interessadas e reforçar a implementação de políticas, programas e legislação para professores com deficiência, incluindo o trabalho com sindicatos de professores.

### ***Recomendações para monitoramento, avaliação, pesquisa e aprendizagem do programa***

- Desenvolver abordagens multiníveis e multifásicas para as mudanças que sejam sustentáveis, como a construção de comunidades de prática para professores com deficiência, que podem ajudá-los a tornarem-se pioneiros ativos da mudança, em vez de receptores passivos de apoio.
- Apoiar mais pesquisa com enfoque específico na deficiência, incluindo a coleta de dados desagregados sobre a deficiência. Isso pode ser útil para fins de monitoramento interno e ajudar a elaborar políticas e programas baseados em evidências para o setor da educação em geral.
- Trabalhar com professores com deficiência na avaliação de impacto para garantir que os esforços de reforma educativa se baseiem nos seus pontos de vista diferenciados para identificar oportunidades e desafios no desenvolvimento de sistemas educativos inclusivos.

## SEÇÃO 1

# Introdução

Um sistema educativo inclusivo é considerado um pilar fundamental para a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade. A sua importância é reafirmada na Meta 4 das Metas de Desenvolvimento Sustentável (MDS), que salienta a necessidade de “garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. O papel fundamental da educação na formação de valores que apoiem o desenvolvimento sustentável e na consolidação de sociedades sustentáveis tem sido afirmado há muito tempo em várias declarações e compromissos.

O foco primordial em torno da educação inclusiva nesses esforços internacionais (e nacionais) concentrou-se na melhoria do acesso e da qualidade da escolaridade para crianças de grupos marginalizados, incluindo aquelas com deficiência, que historicamente tendem a ser o grupo mais negligenciado em muitas sociedades. Embora sejam comumente mencionadas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e inclusão para todos, estes esforços raramente se estendem aos adultos que trabalham em ambientes escolares. Isso é fortemente captado no trabalho de Singal e Ware (2021), que observam que “os professores com deficiência não são ativamente incluídos nas discussões sobre educação inclusiva” e, no entanto, “os professores com deficiência incorporam o discurso da inclusão” (p. 30).

*Transforming the education workforce: equipes de aprendizagem para uma geração que aprende*, um relatório publicado pela Comissão de Educação (2019), reconhece que os professores são o maior investimento de um sistema educativo e uma das suas maiores alavancas de mudança. Afirma claramente que uma força de trabalho docente inclusiva é crucial para apoiar as necessidades cada vez mais diversas dos alunos, especialmente em contextos educativos regulares. No entanto, prossegue salientando que

“as desigualdades na própria força de trabalho raramente são reconhecidas ou abordadas na concepção, formação, desenvolvimento profissional ou oportunidades de carreira para a força de trabalho. Isso pode levar a uma força de trabalho que não é representativa da população que serve em termos de gênero, deficiência, grupos étnicos e linguísticos” (pág. 40). Assim, no nível mundial, há muito pouca informação, sobretudo em relação a certos tipos de grupos de deficiência e em certas regiões do mundo, sobre a vida profissional dos professores com deficiência. Essa falta de evidências é claramente notada no primeiro *Relatório global sobre professores* (UNESCO e Grupo de Trabalho Internacional sobre Professores para a Educação 2030, 2024). Observa-se que “os dados relativos especificamente às instalações e serviços para professores com deficiência são extremamente escassos em nível mundial” (p. 130). Promove que proporcionar ambientes inclusivos, recursos adequados e adaptações para professores com deficiência é imperativo para a sua inclusão e retenção e é um direito deles.

Nos últimos anos, o British Council tem-se empenhado na coleta de conhecimentos significativos sobre os papéis, responsabilidades, práticas e experiências dos professores com deficiência em diferentes países do mundo. Um estudo anterior, *Professores de inglês com deficiência: estudo exploratório em quatro países*, concluído em 2021 (Singal e Ware, 2021), baseou-se nas experiências de professores com deficiência que trabalham em escolas regulares na África do Sul, Nepal, Ruanda e Índia. Com base nas percepções desse trabalho, este relatório amplia o alcance geográfico e o foco para compreender as maneiras pelas quais os professores com deficiência conduzem suas vidas profissionais.

## Perguntas da pesquisa

As questões que abordamos neste relatório são:

1. Que políticas e diretrizes existem nos países selecionados para apoiar os professores com deficiência no seu trabalho? Quais são os principais desafios e lacunas nas políticas relacionadas com o apoio a professores com deficiência?
2. Quais são as experiências dos professores com deficiência nas escolas regulares e como são moldadas pelas diferentes variáveis contextuais (por exemplo, disciplinas, gênero, tipos de deficiência)?
3. Que estratégias os professores com deficiência implementam para atuar eficazmente nas salas de aula?
4. Quais são as experiências dos professores com deficiência em relação à preparação docente e ao avanço profissional?
5. Que recomendações podem ser feitas para melhor apoiar os professores com deficiência e promover uma maior inclusão e acessibilidade nos seus contextos de ensino?

Mediante uma abordagem de pesquisa qualitativa, com base em entrevistas e métodos participativos, iluminamos as experiências profissionais de professores com deficiência no Brasil, Ruanda, Espanha, Jordânia e Sri Lanka. O objetivo não é generalizar a experiência dos professores nesses países ou entre eles, mas destacar as semelhanças observadas, prestando atenção às particularidades contextuais, com o objetivo de promover aprendizagens mútuas.

As narrativas recolhidas trazem informações sobre os facilitadores que ajudam esses professores a prosperar, as adaptações e ajustes que fazem nas suas pedagogias e como esses professores recorrem aos seus recursos pessoais e outros para enfrentar os desafios encontrados.

Uma nota sobre a terminologia: neste relatório é utilizado o termo “professores com deficiência”, em vez de “professores deficientes”, para estar em consonância com a linguagem que prioriza a pessoa mais comumente utilizada em muitas partes do mundo e no relatório *Transformar a força de trabalho na educação* e no *Relatório global sobre professores*. Essa terminologia está em linha com a utilização do termo “pessoa com deficiência”, em vez de “pessoa deficiente”, onde o objetivo é enfatizar a pessoa/indivíduo em primeiro lugar, em vez de focar exclusivamente nas deficiências.



## SEÇÃO 2

# *Insights* das evidências de pesquisa existentes

Esta revisão traz uma das percepções mais abrangentes sobre a literatura sobre professores com deficiência que trabalham em escolas regulares em todo o mundo. Incorpora e se baseia em quatro revisões existentes e em uma pesquisa atualizada dos artigos mais recentes.

Bellacicco et al (2022), investigando as experiências de professores com deficiência, identificaram 32 estudos, tanto quantitativos como qualitativos, publicados entre 1990 e 2018, e destacaram nove categorias principais: 1) compreensão empática, 2) eficácia do ensino, 3) modelos positivos, 4) biografia pessoal e escolhas profissionais, 5) divulgação, 6) estratégias de enfrentamento, 7) atitudes de colegas de escola e alunos, 8) apoio da escola/ universidade e 9) presença de diversidade no pessoal docente. Bellacicco e Demo (2019), utilizando o mesmo período temporal em outra revisão sistemática, exploraram aspectos de “tornar-se um professor com deficiência”. Centraram-se na inclusão de pessoas com deficiência na formação de professores e identificaram 22 estudos primários. Singal e Ware (2021) encontraram 59 artigos focados em professores com deficiência que trabalham em ambientes regulares, enquanto outra revisão, de Neca et al (2022), encontrou 53 pesquisas. O banco de dados de dados ERIC (Centro de Informação de Recursos Educacionais) foi novamente verificado e foram identificados sete artigos de pesquisa relevantes para o tema acima, publicados após 2021.

Nesta revisão, foi selecionada a literatura das quatro revisões supramencionadas e a pesquisa nos bancos de dados, tendo sido identificado um total de 87 artigos que se centravam em professores com deficiência que trabalham em contextos regulares e naqueles que recebem programas de preparação de professores. Nesta coleção de 87, a maioria (n=22) centrou-se na experiência de professores com dificuldades de aprendizagem, principalmente com dislexia. Professores com deficiências sensoriais, como deficiência auditiva (n=15) e deficiência visual (n=12), foram os segundos mais envolvidos. Oito estudos incluíram deficiências físicas, outros oito discutiram uma combinação das deficiências listadas acima, um relacionado ao transtorno do espectro do autismo, e dois estudos discutiram outras deficiências, como a síndrome da fadiga crônica e aspectos de saúde mental. Dezenove estudos não especificaram os tipos de deficiência do grupo amostral. Desta coleção de 87 estudos, a maioria adotou um desenho de pesquisa qualitativa (n=59) e foi realizada nos EUA (n=43) (ver mais detalhes na Tabela 1).

**Tabela 1:** Pesquisa sobre professores com deficiência: estudos específicos de cada país (1990–2024)

País pesquisado	Frequência de artigos
EUA	43
Reino Unido	13
Israel	5
Canadá	4
Austrália	3
Finlândia e Reino Unido	3
Itália	2
Brasil, Etiópia, Irlanda, Malásia, Nepal, Noruega, Portugal, África do Sul, Arábia Saudita, Espanha, Uganda	1 cada
Estudos comparativos:	1 cada
<ul style="list-style-type: none"> <li>• EUA e Canadá</li> <li>• África do Sul, Ruanda, Nepal e Índia</li> <li>• Inglaterra, EUA e México</li> </ul>	

Apenas alguns estudos centraram-se em professores de uma determinada área disciplinar. Três estudos focaram-se na educação física (EUA), dois analisaram a educação musical (EUA), seis na educação em inglês (Reino Unido, EUA) e quatro na educação científica (Reino Unido, Noruega, EUA), e estes foram focados nos níveis primário e secundário de educação. Vinte e nove estudos centraram-se especificamente nas áreas da formação e da preparação de professores no nível do ensino profissional e superior. Os cinco temas principais que emergem desses estudos, discutidos abaixo, são os seguintes:

1. Impacto positivo na formação de salas de aula inclusivas
2. Percepções dos alunos sobre seus professores com deficiência
3. Razões para se tornar professor
4. Alavancas de sucesso e desafios enfrentados
5. Professores com deficiências: preparação, estágios e treinamento.

## Impacto positivo na formação de salas de aula inclusivas

Uma constatação recorrente entre diferentes estudos é como os professores com deficiência se percebem como tendo um papel importante na sala de aula. Anderson (2006: 368) argumenta que “a pedagogia também é moldada pelas nossas experiências de vida. Os professores com deficiência oferecem conhecimentos por meio de seus corpos e experiências que normalmente não fazem parte do currículo. Os professores com deficiência incorporam pedagogias de justiça, interdependência e respeito pelas diferenças.” Da mesma forma, Hayashi e May (2011) argumentam que ter uma pessoa com deficiência como professor – um especialista respeitado na sua área – contribui mais para o desenvolvimento de mentalidades positivas em relação às pessoas com deficiência do que a exposição à deficiência em outros contextos. Em relação ao ensino e à aprendizagem, alguns estudos destacam como os professores com deficiência são mais capazes de diferenciar as atividades de aprendizagem para as crianças, são mais empáticos e, particularmente, capacitam os alunos com deficiência (Burns e Bell, 2010, 2011; Griffiths, 2012; Morgan e Burn, 2000).

Vários estudos que trabalharam com professores disléxicos observaram o seu valor para salas de aula com populações estudantis diversas (Burns e Bell, 2011; Vogel e Sharoni, 2011). Glazzard e Dale (2015: 179) argumentam que os professores que identificaram e assumiram o rótulo de dislexia poderiam ser considerados como “agentes de mudança”, apoiando ativamente o processo de educação inclusiva.

## Percepções dos alunos sobre seus professores com deficiência

No início da década de 2000, foi realizada uma pesquisa bastante nova e abrangente nos EUA para examinar as percepções dos alunos sobre a competência dos professores com deficiência física no ensino da educação física (EF) (Bryant e Curtner-Smith 2008, 2009a, 2009b). Esses estudos foram realizados em escolas de ensino fundamental e médio, nos quais 100 alunos foram designados aleatoriamente para assistir a um de dois vídeos quase idênticos de aulas de natação. No primeiro vídeo a professora estava fisicamente apta e no segundo vídeo a professora usava cadeira de rodas. Os alunos foram então convidados a preencher um questionário sobre o conteúdo da aula e suas percepções sobre o professor. Preocupantemente, os pesquisadores relatam que, à medida que os alunos “avançam na sua escolaridade, as suas convicções sobre os professores de EF com deficiência mudam gradualmente para pior, porque são socializados para acreditar que o esporte, a atividade física e a educação física são para corpos que parecem ser completos e aptos” (Bryant e Curtner-Smith, 2009b: 319). Eles sugerem que isso se deve provavelmente às limitações dos currículos de EF, que se concentram no atletismo e no esporte competitivo. Esse estudo é um dos poucos que aborda uma deficiência específica, mas também reúne perspectivas entre níveis de escolaridade.

Uma pesquisa realizada por Roberson e Serwatka (2000) centrada em professores surdos concluiu que os alunos do ensino secundário percebiam que esses professores eram melhores para ensinar e mais positivos em relação a eles. No Nepal, Lamichhane (2016), pesquisando professores com deficiência visual que trabalham em escolas regulares, relatou que os alunos valorizavam esses professores como tendo boas capacidades de comunicação e atitudes positivas, bem como sendo capazes de ministrar fortes lições sociais e morais.



## Razões para se tornar professor

Três temas principais são identificados na literatura como razões para se tornar professor: fatores pragmáticos (como remuneração, férias), variáveis pessoais (por exemplo paixão por trabalhar com crianças, ter competências relevantes) e um forte sentido de justiça social (Ware et al, 2022; Ferri et al, 2025). É importante ressaltar que alguns professores com deficiência argumentaram que trouxeram qualidades adicionais para a profissão em relação aos seus colegas sem deficiência. Entre os exemplos estão serem particularmente atenciosos e terem valores empáticos (Glazzard e Dale, 2015) e serem um modelo positivo como pessoa com deficiência (Ware et al, 2022). Estudos realizados por Duquette (2000), Morgan e Burn (2000) e Riddick (2003) destacam que, embora alguns professores com deficiência tenham enfrentado desafios nas suas próprias experiências educativas quando crianças, isso teve um impacto positivo sobre eles como profissionais adultos. Além disso, Ferri et al (2005), pesquisando sobre história pessoal nos EUA, relataram fortes evidências de que, vistos pela lente da abordagem das capacidades – centrando-se nas capacidades e no funcionamento das pessoas – os professores com deficiência descrevem-se como competentes.

No entanto, é importante reconhecer as muitas tensões que alguns professores enfrentaram em relação à revelação da sua identidade com deficiência. As tensões sobre a divulgação de identificações de deficiência, especialmente deficiências ocultas, são identificadas na literatura, com Saltes (2020) sugerindo que a “ideologia de normalização” de um “professor capaz” é uma barreira substancial que causa barreiras tanto atitudinais como físicas. Valle et al (2004), conduzindo entrevistas aprofundadas nos EUA com quatro professores que identificaram ter dificuldades de aprendizagem, relataram dificuldades significativas em torno da divulgação. O estigma em torno das dificuldades de aprendizagem era tão forte para alguns professores que eles sentiram que era impossível revelar a sua deficiência no trabalho, enquanto outros professores sentiram que declarar a sua deficiência de aprendizagem oferecia uma oportunidade para criar percepções positivas das pessoas com dificuldades de aprendizagem (Valle et al, 2004). Glazzard e Dale (2015) descobriram que a ameaça de “padrões” no sistema educativo fez com que muitos professores estagiários optassem por não revelar a deficiência.

## Desafios enfrentados e alavancas de sucesso

Ware et al (2022), trabalhando com dez professores e professores estagiários com diversas deficiências, descobriram que, embora houvesse um forte discurso de educação inclusiva nas escolas, este não se estendia aos professores nas escolas em Inglaterra. Nove em cada dez professores enfrentaram dificuldades e discriminação no trabalho, sendo a responsabilidade pelas adaptações atribuída ao indivíduo, em vez de serem abordadas as barreiras no sistema. Da mesma forma, Tal-Alon e Shapira-Lishchinsky (2019: np), que trabalham em Israel, observam que “lidar com o ambiente escolar é muitas vezes mais difícil e exigente do que lidar com a deficiência em si”.

Destacando as alavancas para o sucesso, os professores do estudo de Ware et al (2022) identificaram a importância de um apoio eficaz da gerência direta. Alguns dos professores falaram de atributos individuais que tornaram o seu gerente direto eficaz, como empatia, experiência pessoal ou familiar de deficiência, ser feminista e ser sindicalista. Notavelmente, ver como modelo outros professores com deficiência bem-sucedidos e mais avançados nas suas carreiras também foi citado como significativo. No entanto, devido à falta de professores com deficiência na Inglaterra, isso é raro. A sub-representação de professores com deficiência é uma questão internacional, e garantir que mais pessoas com deficiência possam ter acesso à formação de professores é vital para garantir uma maior representação, diversidade e inclusão na força de trabalho. Valle et al (2004: 15) defendem que as escolas são “instituições sociais e políticas poderosas nas quais circulam discursos sobre a deficiência”, e esses discursos são apoiados por programas de formação de professores que muitas vezes enquadram a deficiência por uma lente de déficit. Romper ativamente esses discursos (Valle et al, 2004) e garantir maior representação na sala de aula (Parker e Draves, 2018) é vital para garantir o desenvolvimento de escolas e sistemas educativos mais inclusivos.

Olhando especificamente para periódicos revisados por pares publicados em inglês, fica claro que há uma lacuna significativa em artigos que abordam questões semelhantes em países de baixa e média renda (PRMB), já que apenas quatro artigos situados em PRMB foram identificados no Neca et al (2022) e Bellacicco et. al (2022), e estes foram baseadas no Nepal, Uganda e Etiópia.

O estudo na Etiópia conduzido por Hankebo (2018) concentrou-se na exploração dos modos de comunicação adotados, das experiências de ensino e das percepções dos professores surdos em salas de aula inclusivas. Foram entrevistados sete professores surdos de duas escolas públicas primárias e os resultados mostraram que “embora os professores surdos tenham percepções positivas sobre a sua carreira, faltam-lhes competências pedagógicas adequadas. Parece também que os professores surdos são altamente incomodados pelas barreiras de comunicação e pela má interação, pela falta de utilização de tecnologia e pela falta de intérpretes de língua gestual” (p. 477). Em um estudo de métodos mistos realizado em sete escolas de quatro distritos diferentes no Nepal que empregavam professores com deficiência visual, Lamichhane (2016) relatou que esses professores tendiam a não ensinar disciplinas como ciências e matemática, que exigem o uso frequente de um quadro negro ou ilustrações de fórmulas. Também enfrentaram vários desafios na preparação das aulas, na correção das provas dos alunos ou no ensino de conteúdo baseado em imagens, devido à ausência de um sistema de apoio, materiais e recursos educativos adequados. No entanto, atitudes positivas, boas capacidades de comunicação, bem como dar mais lições sociais e morais, foram relatadas pelos alunos como pontos fortes desses professores.

O estudo qualitativo realizado em Uganda por Wormnæs e Sellæg (2013) observou como os vídeos educativos com descrição de áudio podem ajudar nos processos de aprendizagem inclusivos e reflexivos entre professores cegos e futuros professores em um contexto da África Oriental. Doze professores com deficiência visual e seis professores com visão forneceram suas experiências com material educacional em vídeo com descrição de áudio.

## Professores com deficiência: preparação, estágios e treinamento

A questão da preparação dos professores surge como tema de destaque em estudos realizados nos EUA (Moore et al, 2020; Antilla-Garza, 2015; Pope et al, 2001; Haselden et al, 2007; Brulle, 2006). Por meio das experiências de candidatos a professor com deficiência, Moore et al (2020) enfatizaram a necessidade de construir um senso de propósito e uma identidade profissional docente durante a formação. Antilla-Garza (2015), explorando os programas de certificação profissional para futuros professores P-12 em faculdades de Artes Liberais, pergunta: "Estamos fazendo a nossa parte para apoiar nossos candidatos a professor enquanto estão nos nossos programas?", destacando a necessidade para apoiar candidatos a professor. Essa linha de exploração é ainda apoiada por Saltes (2020) no Canadá, que examinou as expectativas capacitistas no meio acadêmico e a acessibilidade das pessoas com deficiência à profissão docente com base nas opiniões de nove estudantes de pós-graduação com deficiência. Outro grupo de pesquisadores canadenses, Wilson et al (2018), tentou redefinir o ser professor com base no ponto de vista de professores com deficiência.

A importância da formação e preparação de professores foi ainda enfatizada por Subrayen e Suknunan (2019), da África do Sul, e Haselden et al (2007), dos EUA. Observaram que era essencial apoiar os professores com deficiência logo no início da sua formação, como durante os estágios de prática de ensino e de docência. O primeiro estudo enfatiza a necessidade de desenvolver comunidades de aprendizagem, enquanto o último discute a necessidade de desenvolver um programa de mentoria. Com base em um extenso levantamento sobre deficiência e formação inicial de professores (FIP) na República da Irlanda, Keane et al (2018) estabeleceram o primeiro conjunto nacional de dados sobre deficiência na FIP financiada pelo Estado irlandês. O levantamento concluiu que, embora tenha havido um aumento na proporção de estudantes com deficiência que ingressam na FIP no nível de pós-graduação, os candidatos com deficiência tinham significativamente menos probabilidades de serem aceitos na FIP do ensino primário.



## SEÇÃO 3

# Abordagem de pesquisa

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa para obter *insights* fortes sobre a vida de professores com deficiência. Começamos discutindo o processo de pesquisa, incluindo a amostra de participantes, seguido de uma discussão sobre os métodos de pesquisa empregados. Essa seção conclui discutindo a nossa abordagem analítica.

### Processo de pesquisa: amostragem

Dado que as definições legais de deficiência diferem entre os contextos dos países, e que há uma grande discrepância nas disposições de diagnóstico e a falta de uma linguagem intercultural compartilhada em torno da deficiência, utilizamos a palavra “deficiência” sem a definir, com o objetivo de encorajar o recrutamento de participantes que se identificaram como pessoas com deficiência.

Em linha com a visão da educação inclusiva, todos os professores do estudo trabalhavam em escolas regulares, em vez de escolas especiais. Embora o plano original fosse centrar-se nos professores de língua inglesa, esse critério foi posteriormente alargado para incluir qualquer disciplina do currículo regular. Essa decisão também foi tomada tendo em conta a escassez de professores participantes especializados em inglês. Por exemplo, no Sri Lanka, uma das principais partes interessadas observou que havia uma população significativa de professores com deficiências físicas e visuais (sem deficiência auditiva) trabalhando em escolas regulares, mas poucos foram designados para ensinar inglês. As conclusões resultantes dessa pesquisa destacam que os professores com deficiência são mais frequentemente designados para ensinar disciplinas que não são consideradas de importância central no currículo escolar oficial.

A amostra final inclui professores com deficiência que se identificam como tal e que lecionavam diferentes disciplinas em escolas regulares, em ambientes primários e secundários.

Uma revisão ética e liberação do projeto foi aprovada pela Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge (Ethics\_003\_2324). Dada a extensão geográfica deste projeto, os participantes foram procurados por diversos meios. Materiais publicitários – específicos de cada país com detalhes sobre os objetivos do projeto, atividades de pesquisa e formas de expressar interesse – foram enviados para os escritórios nacionais do British Council em cada um dos cinco países selecionados (ver no Anexo 1 o tipo de cartaz utilizado). A informação também foi compartilhada em redes profissionais, por exemplo a Rede Cambridge de Pesquisas sobre Deficiência e Educação, e conexões anteriores no país, como universidades locais. Os professores interessados foram convidados a preencher um formulário online para dar informações básicas, incluindo gênero, nível(is) e disciplina(s) lecionada(s), anos de experiência docente, tipo de deficiência e dados de contato.

No total, recebemos 47 respostas iniciais de interesse, algumas das quais não responderam ou não cumpriram os critérios. Por fim, 25 professores (14 homens e 11 mulheres) participaram com sucesso na pesquisa, sendo dois do Brasil, cinco da Jordânia, nove de Ruanda, três da Espanha e seis do Sri Lanka. Os professores participantes se identificaram como portadores de diferentes tipos de deficiência, sendo a maioria portadora de deficiência física (11), seguida de deficiência visual (10) e deficiência auditiva (3). Um participante tinha TDAH. Dez participantes viviam com deficiência desde o nascimento, enquanto outros a adquiriram em diversas fases da vida. Mais detalhes são dados na Tabela 2. Para manter o anonimato dos nossos participantes, usamos pseudônimos em todos os casos, exceto naquele em que a professora deu permissão explícita para usar sua fotografia e nome.

**Tabela 2:** Visão geral dos participantes

<b>Nome do professor</b>	<b>País</b>	<b>M/F</b>	<b>Matéria(s) ensinada(s)</b>	<b>Incapacidade/impacto no funcionamento</b>
Gilberto	Brasil	Masculino	Inglês; português	TDAH controlado com medicação
Analu	Brasil	Feminino	Inglês	Perda auditiva em ambos os ouvidos, que requer aparelhos auditivos
Haniya	Jordânia	Feminino	Inglês	Perda auditiva, que requer aparelho auditivo em ambos os ouvidos
Chadia	Jordânia	Feminino	Inglês	Baixa visão, requer o uso de um laptop Braille
Latifa	Jordânia	Feminino	Inglês	Cegueira, depende de sistemas Braille
Amina	Jordânia	Feminino	Inglês	Cegueira, depende de tecnologia como smartboards para comunicação escrita
Fadel	Jordânia	Masculino	Estudos sociais	Cegueira, depende de sistemas Braille
Mugisha	Ruanda	Masculino	Inglês	Mobilidade reduzida devido a apenas um braço
Nshuti	Ruanda	Masculino	Inglês; matemática; francês; kinyarwanda	Mobilidade reduzida devido a apenas uma perna saudável
Shyaka	Ruanda	Masculino	Estudos sociais	Mobilidade reduzida devido a apenas uma perna saudável
Keza	Ruanda	Feminino	Inglês	Mobilidade reduzida devido a apenas uma perna saudável
Uwamahoro	Ruanda	Feminino	Inglês	Mobilidade reduzida devido a apenas uma perna saudável
Ganza	Ruanda	Masculino	Inglês; Estudos gerais; competências de comunicação	Mobilidade reduzida devido a apenas uma perna saudável
Mutoni	Ruanda	Feminino	Inglês	Mobilidade reduzida devido a apenas uma perna saudável
Ngoga	Ruanda	Masculino	Inglês; kinyarwanda	Mobilidade reduzida com apenas três dedos em cada mão
Nkurunziza	Ruanda	Masculino	Diversos assuntos	Mobilidade restrita nas mãos devido a um acidente
Mar	Espanha	Feminino	Inglês	Deficiências físicas resultantes de nanismo/acondroplasia. Requer assistência de adaptações físicas, como degraus, bengalas
Pablo	Espanha	Masculino	Inglês	Perda auditiva, exige uso de aparelho auditivo em ambos os ouvidos; também relatado como tendo TDAH e dislexia
Lucia	Espanha	Feminino	Inglês	Mobilidade reduzida devido a paresia em uma perna
Asiri	Sri Lanka	Masculino	Educação para a cidadania; música	Cegueira, depende de sistema Braille e bengala branca
Chatura	Sri Lanka	Masculino	Comunicação e estudos de mídia	Baixa visão assistida com óculos
Dayani	Sri Lanka	Feminino	Budismo	Cegueira, depende de sistema Braille
Sanhitha	Sri Lanka	Masculino	TIC; budismo	Baixa visão, depende de óculos e lentes de aumento
Budika	Sri Lanka	Masculino	Música	Cegueira, depende de sistema Braille
Chaminda	Sri Lanka	Masculino	Música	Cegueira, depende de sistema Braille e bengala branca

Como fica evidente na amostra global, houve diferenças significativas na aceitação da pesquisa entre diferentes países (por exemplo, números elevados no Ruanda, mas muito poucos no Brasil), mas também houve padrões interessantes notáveis nos países (por exemplo, no Sri Lanka, todos os professores tinham deficiência visual). É importante ressaltar que se trata de uma amostra autosselecionada; dada a falta de dados sobre professores com deficiência em contextos regulares nesses países, não é possível saber como essas tendências se manifestam em nível nacional.

## Métodos de coleta de dados

Desde o início do projeto, ficou claro que os métodos de coleta de dados deveriam centrar-se em ouvir as vozes dos professores com deficiência; portanto, foi tomada a decisão de gerar algumas opções diferentes e depois deixar que os indivíduos decidissem o que mais lhes convinha.

No início de cada conversa, as seguintes informações foram compartilhadas com os participantes:

- informações sobre os membros da equipe de pesquisa e o financiador;
- o objetivo da pesquisa;
- os procedimentos da pesquisa e a expectativa dessas tarefas, como o tipo de perguntas e a duração;
- como os dados serão usados e armazenados, como as questões de anonimato e confidencialidade;
- os resultados da pesquisa e o impacto potencial nos esforços futuros relacionados com a inclusão da deficiência.

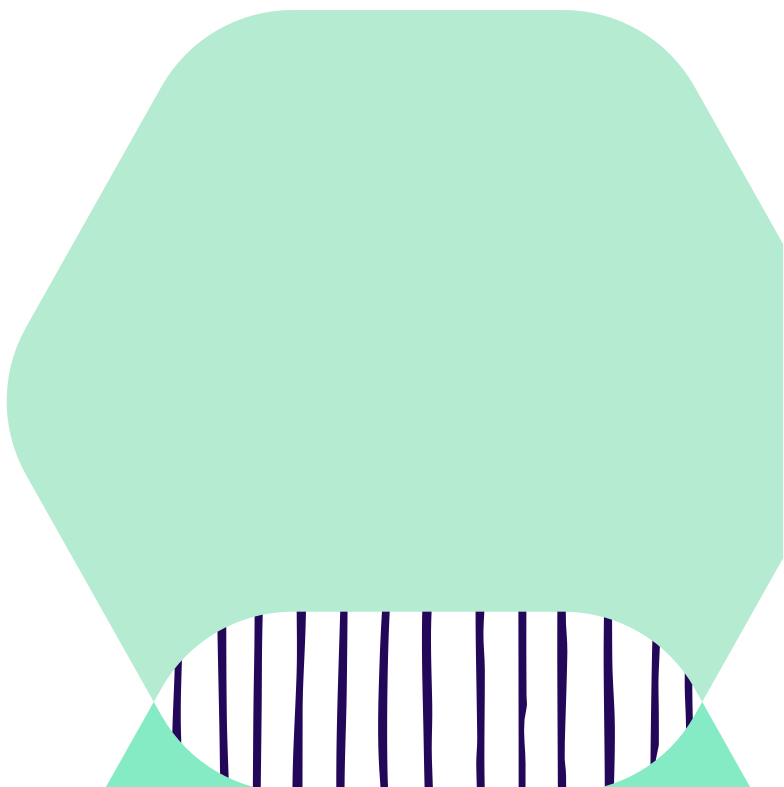
Os participantes também tiveram a oportunidade de fazer perguntas, após o que foi obtido o consentimento verbal de cada participante para confirmar sua vontade de participar voluntariamente. Em todos os casos, foi oferecido tempo de antena ou equivalente aos participantes para compensar os custos incorridos com a utilização de créditos ou dados móveis, uma vez que todas as comunicações relacionadas com a pesquisa ocorreram online.

## Entrevistas individuais semiestruturadas

Reunimos dados primários de professores com deficiência por meio de entrevistas semiestruturadas e uma série de métodos participativos. As entrevistas foram focadas nos seguintes temas:

- tipo(s) de deficiência e impacto no ensino;
- motivação para se tornar professor;
- identidade como professor com deficiência;
- experiências com formação de professores, ensino nas escolas atuais, avanço na carreira;
- estratégias para enfrentar os desafios encontrados;
- experiências e envolvimento com as comunidades escolares: alunos, dirigentes escolares, pais e colegas professores;
- reflexões sobre facilitadores e recomendações futuras para melhorar a inclusão da deficiência.

Após a realização da entrevista semiestruturada, todos os professores foram convidados a participar de uma atividade participativa, que incluiu a escolha entre notas de áudio e uma atividade de foto-elicitación. Foram feitas adaptações desses métodos para acomodar necessidades e circunstâncias individuais.



## Foto-elicitação

A foto-elicitação é uma técnica frequentemente utilizada em pesquisas participativas quando os fenômenos sociais são difíceis de serem articulados apenas por palavras. Também capacita a agência dos participantes para captar as suas experiências em tempo real e em primeira mão, para permitir uma relação mais equitativa entre o investigador e os participantes (Catalani e Minkler, 2010). Convidamos os professores a compartilhar conosco no máximo cinco fotos e/ou notas de áudio abordando cada uma das seguintes questões:

- Quais são as coisas que ajudam a apoiar o seu papel como professor com deficiência na sala de aula ou na escola?
- Quais são os desafios no seu trabalho?
- O que pode ajudar você a ser um professor com deficiência mais eficaz na escola?

Foram lembrados a todos os professores os protocolos éticos básicos, como não tirar fotografias dos rostos das pessoas, mas utilizar objetos e outras representações alternativas.

Considerando as necessidades e preferências individuais, foram feitas diversas modificações nessa abordagem de coleta de dados. Por exemplo, os participantes com deficiência auditiva preferiram usar os dois meios (auditivo e visual). Assim, as instruções para as foto-elicitações foram fornecidas em formato escrito e falado. Para professores com deficiência visual e alguns professores que não tinham dispositivo para tirar fotos, foram recebidas notas de áudio que descreviam o que sentiram.

Trabalhando em contextos internacionais, também estivemos muito atentos aos desafios técnicos conhecidos, como o fato de os participantes não terem necessariamente capacidade para se conectarem online e questões de hardware, especialmente em contextos com fornecimento de energia e recursos limitados.

Quando foram enfrentados desafios inter-relacionados ao usar um idioma que não é o idioma materno dos professores com internet instável em uma chamada de áudio, uma estratégia atenuante foi enviar aos professores perguntas que não eram claras ou difíceis de entender no WhatsApp. Isso permitiu o esclarecimento de dúvidas com maior rapidez e permitiu que os professores processassem as respostas no tempo deles. No entanto, a língua emergiu como um desafio fundamental, especialmente no Ruanda e no Sri Lanka. Isso teve claramente um impacto na qualidade das entrevistas no Ruanda. Porém, no Sri Lanka, como tínhamos um membro da equipe fluente em cingalês, conseguimos realizar entrevistas no idioma local e depois transcrevê-las para o inglês, resultando em narrativas muito ricas.

## Análise de documentos oficiais

Foi feita uma revisão das atuais políticas governamentais em cada um desses países para identificar qualquer informação sobre professores com deficiência que se concentre especificamente no seu recrutamento, retenção e carreira. Essa revisão teve um âmbito notavelmente restrito, dada a dependência de documentos oficiais que estavam disponíveis online e em língua inglesa. No entanto, no Ruanda e no Sri Lanka conseguimos corroborar a falta de tais documentos oficiais com conversas de acompanhamento com dois altos funcionários do governo.

## Análise de dados

Todas as entrevistas semiestruturadas e entrevistas de foto-elicitação foram transcritas. Posteriormente, foi feita uma análise de codificação temática assistida por NVivo, seguindo a abordagem de análise temática reflexiva de Braun e Clarke (2012). Todas as transcrições foram distribuídas entre os pesquisadores e codificadas de forma independente, seguindo uma folha de código semelhante. Foram então gerados temas iniciais, com base nos dados codificados, no conhecimento da literatura e no foco da pesquisa. Durante a análise, o foco foi na identificação de temas comuns em todo o conjunto de dados, ao mesmo tempo em que se prestava atenção aos padrões emergentes de atributos específicos dos professores, como gênero, tipos de deficiência e contexto do país.

Na tarefa de elicitação de fotos, apesar dos lembretes, alguns professores capturaram os rostos dos seus alunos e colegas. Para garantir um protocolo ético rigoroso, não incluímos essas imagens, exceto em um caso em que a professora nos deu permissão explícita para usar a sua fotografia.



## SEÇÃO 4

# Resultados da pesquisa

Esta seção reúne as principais conclusões emergentes da análise de documentos oficiais, professores e métodos de foto-elicitação. Apresentamos os resultados da nossa análise de diferentes maneiras. Começamos por fornecer um retrato dos resultados emergentes da análise de documentos oficiais, antes de passarmos à apresentação de narrativas de professores. Essa seção começa por destacar temas abrangentes nos dados e o impacto do tipo de deficiência e do gênero, sempre que viável. Para ilustrar diferentes histórias e proporcionar mais profundidade, vários estudos de caso foram apresentados. A seção termina com uma visão global de cada um dos cinco países.

## Contextos do país: discursos oficiais

O relatório da Comissão de Educação (2019), intitulado *Transformar a força de trabalho na educação: equipes de aprendizagem para uma geração que aprende*, é um dos poucos relatórios internacionais atuais que colocam em foco os professores com deficiência, pelo menos de passagem. Salienta que as desigualdades na força de trabalho docente não são representativas da população que serve em termos de gênero, deficiências, grupos étnicos e linguísticos. A falta de vias de apoio mediante a formação de professores, plano de carreira e retenção pode resultar na sua exclusão contínua e na sub-representação contínua no mercado de trabalho. Também reforça um ciclo de feedback negativo e pode ter um impacto negativo nos estudantes e na agenda mais ampla da educação inclusiva.

Portanto, é imperativo que sejam adotadas novas abordagens para garantir que as vias de acesso ao ensino sejam acessíveis aos grupos sub-representados, especialmente às pessoas com deficiência, que têm sido tradicionalmente excluídas dos sistemas educacionais regulares. Para resolver algumas dessas questões, o relatório sugere a necessidade de garantir que os cursos de formação sejam inclusivos em termos de acessibilidade dos formandos, conteúdo do curso, avaliação

e instrutores. O relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (2020), *Inclusão e educação: todos quer dizer todos*, também menciona de passagem os professores com deficiência e não entra em detalhes. Por exemplo, utiliza uma referência do Alto Comissariado para os Direitos Humanos para observar que o governo do Bangladesh, com o apoio de doadores, recrutou 650 professores do ensino primário com deficiência, cerca de 70% dos quais mulheres, mas a referência não é indicada na bibliografia, impossibilitando o acompanhamento dos detalhes deste programa.

Embora não haja um foco significativo nos professores com deficiência (em contraste com o foco nos professores e no gênero) nos relatórios internacionais, há alguns países nos quais parece haver um enfoque mais forte na sua defesa. Por exemplo, o NASUWT, um sindicato de professores presente em todo o Reino Unido, realiza regularmente conferências/webinários para professores com deficiência.

Todos os cinco países incluídos neste estudo têm um número significativo de políticas e legislação sobre educação inclusiva, especificamente em relação à inclusão de crianças com deficiência na educação. O objetivo desta seção não é repetir essas informações, pois há vários artigos de revisão sobre o tema (Lacruz-Pérez et al, 2021; Nilholm, 2021; Humanity and Inclusion, 2021; UNICEF, 2021; Cenci et al, 2020).

Em vez disso, o foco é compreender especificamente se e como o discurso oficial em torno da educação inclusiva incorpora professores com deficiência. Uma pesquisa online de documentos disponíveis em língua inglesa resultou na identificação de um total de oito documentos oficiais para o Ruanda, oito para a Jordânia, dois para o Brasil, dois para a Espanha e sete para o Sri Lanka (Anexo 2). Ao examinar estes documentos, o foco foi muito especificamente na identificação de referências a professores com deficiência. Em todos estes documentos, não encontramos nenhuma menção a professores com deficiência, exceto em um, no caso da Jordânia.

## Brasil

A legislação brasileira sobre a Inclusão de pessoas com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – explicitamente, a Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – aborda os direitos das pessoas com deficiência por uma lente biopsicossocial. Incluída no artigo 37 dessa lei (nº 13.146/2015) está uma série de medidas afirmativas, que incluem uma cota de reserva de dois a cinco por cento dos empregos para pessoas com deficiência em empresas com cem ou mais funcionários. No entanto, foi relatado que o nível de cumprimento da quota supramencionada mal excedeu 50% (EUROSociAL, 2021). As estatísticas disponíveis para o Brasil (2010) indicam que a proporção emprego/população para pessoas com e sem deficiência é de 48% e 64%, o que significa que as pessoas com deficiência têm geralmente menos probabilidade de estar empregadas do que as sem deficiência. Além disso, as mulheres com deficiência são empregadas em taxas mais baixas (25%) do que as sem deficiência (49%) ou os homens com deficiência (39%) (OIT e OCDE, 2018). Inferir a situação dos professores com deficiência especificamente nesses relatórios não era viável. Nos documentos escritos em inglês, não encontramos nenhuma menção específica a professores com deficiência.

## Jordânia

A Constituição da Jordânia, no seu Artigo 6 (ii), afirma: "O governo garantirá trabalho e educação dentro dos limites de suas possibilidades, e garantirá um estado de tranquilidade e oportunidades iguais a todos os jordanianos" (Reino Hachemita da Jordânia, 1952). A Lei n.º 20 de 2017, Lei dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Artigo 17, observa que "é proibido excluir alguém de qualquer instituição de ensino com base em, ou por causa de, deficiência". A *Estratégia de dez anos para a educação inclusiva*, do Conselho Superior dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Ministério da Educação em 2020, também aborda como o Ministério aplicaria a justiça social e manteria o direito à educação para todos os segmentos da sociedade.

Curiosamente, a Jordânia é o único país onde encontramos uma menção explícita a professores com deficiência. O Conselho Superior dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Ministério da Educação (2017), na *Estratégia de dez anos para a educação inclusiva*, na seção sobre Recursos Humanos e Capacitação, identificou explicitamente a promoção de uma atitude comportamental positiva através do "recrutamento de professores com deficiência para conceber e ministrar formação em educação inclusiva".

Além disso, o envolvimento dos professores foi fortemente enfatizado no apoio aos alunos com deficiência, destacando a necessidade de preparação e formação de professores, por exemplo, fornecendo apoio logístico, como cursos de língua gestual, Braille e etiqueta para deficientes ou etiqueta de comunicação com alunos com deficiência. Embora reconhecendo a percepção errada, os desafios e os riscos comuns à implementação da educação inclusiva, a necessidade de conhecimentos, atitudes e competências relevantes para a prestação de serviços inclusivos para crianças com deficiência na Jordânia foi destacada ao declarar obstáculos significativos, como a disponibilidade limitada de centros de diagnóstico especializados para pessoas com deficiência, a falta de especialistas masculinos e femininos qualificados, a ausência de ferramentas de diagnóstico adequadas e a falta de currículos especializados e de ambientes de aprendizagem adequados.

## Ruanda

Em Ruanda, a *Política nacional de pessoas com deficiência e plano estratégico quadrienal (2021–2024)* (Ministério de Governos Locais – MINALOC, 2021) observa que as pessoas com deficiência devem ser apoiadas em todos os setores, com um objetivo transversal de reforçar a coordenação e inclusão da deficiência em todos os setores, e informa ainda que "as pessoas com deficiência têm acesso a oportunidades de emprego que atendam às suas necessidades específicas" (p. 31). A *Pesquisa com a força de trabalho* (Instituto Nacional de Estatística do Ruanda – NISR, 2021) traz dados sobre a participação de pessoas com deficiência na força de trabalho, mas não há dados disponíveis sobre a sua participação na força de trabalho da educação.

A *Política de desenvolvimento de professores, de 2007*, aborda a formação e pretende reorganizar o financiamento da formação de professores para reforçar o apoio dado à formação primária e secundária, bem como fornecer financiamento para o desenvolvimento de professores em serviço. No entanto, ao analisarmos a representação no ensino superior, poucos estudantes com deficiência ascendem ao ensino de nível universitário. Por exemplo, o *Plano estratégico para necessidades especiais e educação inclusiva de 2018* relata que apenas 0,48% de todos os alunos matriculados no ensino superior são portadores de deficiência, com o *Anuário estatístico de Ruanda de 2021* (NISR, 2021) informando que, no ano letivo de 2017/2018, apenas 110 alunos com deficiência (0,15%) estavam matriculados no ensino superior.

*A Política revisada de necessidades especiais e educação inclusiva* (Ministério da Educação – MINEDUC, 2018) destaca a importância da acessibilidade tanto para estudantes como para educadores, sublinhando o compromisso de “desenvolver condições que sejam adequadamente propícias para que todos os alunos e educadores interajam em um ambiente educativo sem barreiras e amigo da criança” (p. 1).

## Espanha

O Real Decreto Legislativo 1/2013, também descrito como Lei Geral dos Direitos das Pessoas com Deficiência e da sua Inclusão Social, desde 2013, é a principal lei que protege a pessoa com deficiência na Espanha. É uma consolidação de três leis fundamentais (Lei Geral 13/1982 sobre os direitos das pessoas com deficiência e a sua integração social, Lei 51/2003 sobre Igualdade de Oportunidades e Lei 49/2007 Lei da Igualdade de Oportunidades). Ao abrigo dessa legislação, tanto as empresas privadas como os serviços públicos são obrigados a cumprir uma meta de 2% de emprego para pessoas com deficiência, independentemente do volume da sua força de trabalho. São fornecidas “opções alternativas” aos empregadores caso estes não consigam cumprir a meta de 2%. Contudo, nesses, não é evidente uma menção específica aos professores com deficiência.

De acordo com o Instituto Nacional de Estatísticas (INE; 2022), a taxa de emprego das pessoas com deficiência era de 27,8%, quando era de 68,1% para as sem deficiência. Identifica-se que 57,7% dos homens com deficiência e 42,3% das mulheres com deficiência estão atualmente empregados na Espanha (INE, 2022). Dos trabalhadores com deficiência, 80,6% trabalhavam no setor dos serviços, em comparação com 75,9% dos sem deficiência (INE, 2022). Contudo, a subclassificação no setor de serviços não é mencionada. Em comparação com outros países, na Espanha 30,6% das pessoas com deficiência frequentam o ensino superior (INE, 2022).

## Sri Lanka

O Sri Lanka ratificou a Convenção das Nações Unidas sobre Direitos das Pessoas com Deficiência em 2016. No entanto, não existe legislação nacional que operacionalize plenamente as obrigações internacionais previstas na Convenção. A Lei dos Direitos das Pessoas com Deficiência (N.º 28 de 1996) desempenha um papel legislativo significativo, afirmando que “Nenhuma pessoa com deficiência será discriminada com base em tal deficiência no recrutamento para qualquer emprego ou cargo ou na admissão em qualquer instituição educacional”. Tenta garantir três direitos básicos para uma pessoa com deficiência: admissão em instituições de ensino, igualdade no recrutamento para emprego e acessibilidade física a locais públicos. Uma lei mais abrangente sobre os direitos das pessoas com deficiência foi reformulada em 2016, mas não foi oficialmente aprovada.

Em relação ao emprego de pessoas com deficiência, uma das circulares oficiais significativas, a Circular da Administração Pública 27/1988, afirma que 3% das vagas no setor público devem ser preenchidas por pessoas com deficiência. No entanto, as evidências dessa legislação na prática são obscuras e não estão disponíveis estatísticas oficiais sobre a participação de pessoas com deficiência na força de trabalho da educação. De acordo com o relatório do censo e estatísticas de 2012, 70,9% das pessoas com deficiência em idade de trabalhar não exercem nenhuma atividade econômica.

Dada a falta significativa de professores com deficiência nos documentos oficiais que analisamos, torna-se bastante pertinente aprofundar mais detalhadamente a forma como os professores com deficiência, que claramente já trabalhavam em contextos regulares nesses países, experimentavam a vida como professores. Os dados emergentes destas entrevistas e atividades de reflexão são discutidos abaixo.



## Professores com deficiência

Um foco significativo das nossas discussões foi a compreensão de como os professores se viam nos seus papéis profissionais, os tipos de responsabilidade que lhes foram atribuídos ou procuradas e a sua relação com outras partes interessadas importantes nos seus ambientes escolares. Surgiu uma série de narrativas, que diferiam entre os contextos.

### O "professor periférico"

Um tema marcante que emerge das narrativas dos professores do Sri Lanka e da Jordânia é ser professor na periferia. Os professores no Sri Lanka transmitiram isso ao descrever os seus contratos de ensino e em relação às disciplinas que foram incumbidos de ensinar. Os participantes normalmente descreviam o seu estatuto como professores de "alívio" ou de "apoio". Mesmo depois de trabalharem na mesma escola por um longo período, alguns não tinham horários atribuídos, ou seja, as responsabilidades docentes oficiais não eram formalmente atribuídas. Por exemplo, Chaminda (Sri Lanka) descreveu-o como "Não tenho atualmente um horário na minha escola. Ora, estou nessa escola há sete anos, sete anos de serviço." Na experiência de Buddika (Sri Lanka), apesar de ter demonstrado competências na sua disciplina de música e disponibilidade, o diretor da escola ainda preferiu recrutar outro professor. Mais tarde, o cargo foi oferecido a ele apenas quando a escola "não teve escolha além de mim... quando não conseguiram encontrar um substituto, me deram [o cargo de professor]". Essas experiências foram frequentemente discutidas em relação às várias barreiras atitudinais e à discriminação que os professores enfrentam na escola, especialmente por parte das diretorias escolares.

Ao explicar as discrepâncias na alocação das matérias, fornecendo o fundo contextual, Buddika afirmou que determinadas matérias não são realmente valorizadas:

***Matemática – Ciências – Inglês – TI é o que há no Sri Lanka... Sempre, tem que ser para fazer o exame e tirar 'A'. O objetivo final é se tornar engenheiro ou médico no Sri Lanka ... Essa é a situação dos pais. Porque você pode ganhar muito com isso. Isso é o que existe no Sri Lanka. Ser músico não existe. Não há valor nisso. Com tudo isso caminhamos.***

É importante notar que metade (três dos seis) dos professores com deficiência visual do Sri Lanka participantes na nossa amostra ensinavam música, que durante as entrevistas era comumente apontada como uma disciplina periférica. Isso é exemplificado na história de Chaminda, capturada na Quadro 1.





## QUADRO 1 DE ESTUDO DE CASO

## Chaminda – Sri Lanka

Chaminda está ligado a uma escola regular na sua própria aldeia no Sri Lanka, onde ensina música a alunos do ensino secundário há sete anos. Ele está “totalmente” cego agora, mas tinha algum nível de visão até duas décadas atrás. não tem certeza sobre ser rotulado como “deficiente”. “Não gosto de dizer ‘sou desse jeito’ ou ‘sou daquele jeito’, mas os outros deveriam saber da minha situação. Para minha própria segurança, costumo dizer isso porque não podemos realmente mudar”.

Ele não recebeu nenhuma consideração especial durante a formação de professores. Não houve formação específica de professores relacionada com a deficiência, nem adaptações feitas para apoiar as suas necessidades. Isso foi irônico, visto que ele pôde fazer o que quisesse: “... agora imaginem só, recebi um cargo de professor e fui solto numa sala de aula regular, uma pessoa cega como eu. Faz você pensar... assim é “maluco”. Não consigo nem imaginar...” Ele expressa a necessidade de “ser treinado especialmente, introduzindo diferentes métodos de ensino que professores com deficiência possam usar. Esse treinamento será muito útil. Se não for dado, não é prático.” Na ausência dessa formação, ele confia nos seus próprios métodos e formas de fazer as coisas na sala de aula.

No entanto, isso também tem sido um desafio, especialmente porque ele não consegue fazer as coisas conforme esperado no sistema:

*Uso Braille. Então, se me pedirem para fazer um plano de aula, farei em Braille. Porque se eu não conseguir ler o plano de aula que eu fiz, não serve para mim. Vou fazê-lo de uma forma que eu possa ler. Não precisamos fazer planos de aula apenas para que outra pessoa leia. Se me pedirem, farei o plano com o meu sistema e mostrarei a eles. Eu diria, este é o meu plano de aula. Se vocês tiverem alguém que os ajude a lê-lo, vão em frente e leiam. Essa é a melhor coisa a fazer.*

Na escola ele trabalha com outro professor, que ensina a parte teórica da música. Não tem horário e aulas próprias, o que não o faz sentir-se parte da escola. Ele expressa sua frustração quando observa: “Assumi essa nomeação para lecionar. Não só se sentar e esperar.” Ele continua a enfrentar muitos desafios para conseguir um horário adequado (ou seja, uma aula para ministrar regularmente):

*O fato de eu não ter um horário não pode ser culpa minha. É o diretor quem deve dar o cronograma no início do ano. Estou aqui há sete anos e as pessoas sabem que tenho conhecimento do assunto. Fornecer um cronograma é o trabalho deles. Não posso pedir e incomodar outras pessoas e os pais que vêm até mim perguntam por que aceitei isso à força?*

Ele é muito claro que muito mais precisa ser feito no nível governamental:

*...o apoio deveria ser dado no ministério. Depois, dos escritórios provinciais e distritais. Os professores orientadores, os supervisores das disciplinas estão lá. Eles deveriam apoiar, não apenas deixar uma pessoa cega na sala de aula e esperar que ela ensine.*

Ele também se concentra na necessidade de mais mudanças em nível de sistema:

*... temos muitas organizações (DPO)... tudo o que eles pedem é que nos dêem empregos. Porém, depois de conseguir o emprego, eles não têm um objetivo sobre o que fazer nesse trabalho. Somos colocados em uma turma, mas sem nenhum apoio ou treinamento.*

No entanto, estar numa escola de uma aldeia onde vive e conhece pessoas é fortalecedor e positivo. “Eles estão acostumados a nos ver. Deles não há indiferença ou insatisfação”. Ele também ficou satisfeito e orgulhoso do aprendizado que os seus alunos alcançaram.

Opiniões semelhantes foram expressas por dois professores na Jordânia. Chadia expressou frustração ao recordar como a primeira diretora com quem trabalhou só recorria aos seus serviços como professora alternativa se algum professor estivesse ausente. Descreveu esta experiência como “muito difícil” e fez com que se sentisse “inútil”, porque reduzia a sua total responsabilidade a apenas “controlar os alunos”. A reflexão de Amina sobre o sistema de recrutamento de professores na Jordânia observou que os professores com deficiência visual eram considerados “professores extras”, que “não eram obrigados a fazer nada”. Isso foi atribuído ao pressuposto estereotipado, especialmente em disciplinas linguísticas como o inglês e o árabe, de que os professores com deficiência não conseguiam escrever no quadro ou avaliar o trabalho dos alunos e, portanto, “não podem ensinar os alunos” (Amina, Jordânia).

## Complacência no nível da direção escolar

Dos 25 participantes, 19 observaram que não tinham recebido nenhum apoio, apesar de 16 participantes se identificarem abertamente como professores com deficiência. A falta de sensibilização e, portanto, a inação no apoio aos professores com deficiência foi uma razão frequentemente citada pelos participantes. Ganza (Ruanda) lembrou que “eu era considerado como as outras pessoas”, o que foi igualmente repetido por Chathura (Sri Lanka) ao descrever como tudo foi “realizado da maneira habitual”. Pablo (Espanha) observou que “não teve realmente nenhum impacto”. Destacando um grau significativo de complacência no nível da direção escolar, Latifa (Jordânia) observou: “Quando cheguei à minha escola, o diretor não sabia como lidar comigo, como lidar com as deficiências, como lidar com que tipo de trabalho que posso fazer”.

Da mesma forma, Amina (Jordânia) lembrou que o diretor da escola estava “confuso” e pensando “O que devo fazer?” Ela se lembra de ter sido questionada pelo diretor: “Você sabe ensinar? Pode escrever?” No Sri Lanka, o estudo de caso da Sanhitha (Quadro 2) destaca lutas semelhantes.

Buddika (Sri Lanka) descreveu que “por mais que tentemos ao máximo trabalhar com a nossa condição [deficiência], a direção não parece ter muita confiança”. Isto, como explicou o professor, poderia ser atribuído ao sistema educativo competitivo no Sri Lanka, no qual os diretores escolares competiam com outras escolas para “ganhar essa competição” e, portanto, “escolheriam sempre o que consideravam bom”, levando a “uma tendência a sermos rejeitados”. Chadia aludiu a um cenário semelhante existente na Jordânia.

Além disso, os professores também contaram que a adaptação exigia muitas vezes um diagnóstico oficial da sua deficiência, que não estava disponível naquele momento. Lucia (Espanha) foi colocada numa lista de espera para passar no exame médico e, sem o resultado, descreveu que “você é como uma professora normal” e, portanto, se algum apoio foi oferecido pelos dirigentes escolares, foi porque “eles querem”, mas “não precisam”. Gilberto no Brasil, que tinha TDAH, observou que isso não era considerado uma deficiência e, portanto, não recebeu nenhuma acomodação e/ou apoio.

Houve uma dimensão temporal em algumas destas narrativas, onde ao longo do tempo alguns participantes descreveram como notaram uma mudança na resposta da direção. No entanto, isto foi conseguido em grande parte mediante uma quantidade significativa de Defesa dos seus próprios direitos.

## Colegas amplamente solidários

A maioria dos participantes (21 em 25) fez um relato rico e positivo do apoio dos colegas da escola, especialmente quando pediram ajuda. Seis professores deram exemplos de como outros apoiaram as suas responsabilidades relacionadas com o ensino. Nkurunziza (Ruanda) observou especificamente que quando havia muita necessidade de escrever, outros professores tendiam a ajudar.

Seis professores, todos com deficiência visual, descreveram os colegas como frequentemente preocupados, prestativos e acolhedores quando precisavam de se deslocar dentro e fora do recinto escolar. Por exemplo, nas palavras de Chadia (Jordânia), “mesmo sem perguntar a eles [outros professores], se me veem lá fora... ‘Quer ajuda? Posso ajudar?’”. Da mesma forma, no Sri Lanka, o estudo de caso de Dayani (Quadro 6) destaca o apoio que recebeu dos seus colegas. Além disso, alguns observaram como os colegas os apoiavam em tarefas administrativas, como preencher documentos (Chathura) e redigir recibos de vencimento (mensais) (Dayani e Sanhitha).

Cinco professores deram exemplos de apoio social. Por exemplo, Nshuti (Ruanda) mencionou que os colegas o visitavam quando ele não se sentia bem. Ngoga (Ruanda) partilhou casos em que precisou de assistência financeira urgente e os colegas não hesitaram em emprestar-lhe dinheiro, afirmando que “eles realmente me ajudam devido ao meu desafio físico”. Na Espanha, Pablo também elogiou os colegas “amigáveis” do seu departamento de inglês, dos quais disse que “conversamos um pouco sobre isto e aquilo”. Os professores sublinharam o fato de os seus colegas também fornecerem um importante apoio motivacional.

Por exemplo, Asiri (Sri Lanka) observou que os colegas muitas vezes o valorizavam quando diziam: "Veja até onde esse professor chegou, mesmo sem ver pelos seus próprios olhos. Então, quanto potencial você ainda tem para ir mais longe". Isso também foi repetido por Amina (Jordânia).

Em contrapartida, os professores também falaram sobre o papel ativo que desempenharam no apoio a outros colegas. Na Jordânia, Amina prestou apoio a outros professores de inglês: "quando eles têm alguma dúvida, principalmente os professores de inglês, sempre me perguntam e discutimos junto as coisas em termos de ensino ou outros assuntos". No Sri Lanka, Sanhitha descreveu como trabalhou "cooperativamente" com outros e os apoiou no "aspecto tecnológico", como a impressão. Chathura (Sri Lanka) compartilhou como apoiou outros professores com responsabilidades pessoais e profissionais: "Digo a eles muitas coisas, como alterar as configurações do telefone... Eu os conecto com pessoas engenhosas e realizo as tarefas". Essa ajuda, observou ele, foi muito apreciada pelos seus colegas: "Que pessoa legal você é, uma pessoa muito simpática e uma pessoa que pode fazer mais coisas do que quem vê".

Dito isto, alguns (oito) professores também lembraram desafios que enfrentaram ao trabalhar com os seus colegas. Estes giravam em torno da falta de conscientização e reconhecimento dos professores com deficiência. Isso foi resumido sucintamente no relato de Latifa (Jordânia): "Era estranho para eles se encontrarem com uma pessoa cega. Então, não sabiam como lidar comigo. Como alguns deles, preciso de mais esforços para convencê-los de que posso fazer alguma coisa."

Da mesma forma, em Ruanda, Uwahoro discutiu a recusa de outros em ajudar porque "não têm informação sobre deficiência". No Sri Lanka, dois professores experimentaram uma diferença notável na forma como eram tratados pelos colegas professores mais velhos e mais jovens. Estes últimos foram considerados mais complacentes. Nas palavras de Sanhitha, a tendência era que os professores mais velhos pensassem "convencionalmente", o que se referia à expectativa de que o trabalho não seria adaptado e tudo seria feito da mesma forma para todos os professores com ou sem deficiência. Falando sobre a abertura à colaboração com professores com deficiência, Sanhitha lembrou-se de ter sido excluído pelos professores mais velhos, que o teriam mantido "de lado" e "limitado apenas à biblioteca". Chaminda, da mesma forma, sentiu a existência de um "conflito de gerações". Na sua experiência, os professores mais velhos "não gostam" de colaborar, enquanto os mais jovens estavam mais abertos a "trabalhar em conjunto".

## Envolvimento com os alunos

Em termos de experiências com os alunos, cerca de um terço dos participantes relatou desafios vivenciados na docência. Cinco professores deram exemplos de como os alunos foram desrespeitosos por causa da deficiência do professor. Por exemplo, Amina (Jordânia) descreveu como os alunos muitas vezes tinham ideias erradas sobre a deficiência. Fadel (Jordânia) afirmou como se sentiu "deprimido" depois de ouvir os alunos dizerem: "'Este homem é cego. Não enxerga" ... Eles estão rindo...eles gritam e me criticam, mas não posso dizer nada". Em Ruanda, Ngoga contou que foi "xingado", enquanto Ganza (Ruanda) também relatou a sensação incômoda de que "eles apenas olham para nós como se fôssemos diferentes". Isso também foi observado por Mar na Espanha, e é elaborado nas suas experiências em evolução com os alunos no seu estudo de caso (Quadro 3).

Além do óbvio desrespeito, dois professores discutiram o feedback negativo que frequentemente recebiam dos alunos. Haniya (Jordânia) contou que seus alunos tinham apresentado uma reclamação sobre o seu estilo interacional, pois "eu não conseguia falar com eles ou responder-lhes" sem o apoio de aparelhos auditivos, devido à sua condição auditiva. Gilberto (Brasil) muitas vezes preferia envolver os alunos na aprendizagem entre pares, para acomodar seu TDAH, mas recebia comentários "malvados" ou "muito negativos" dos alunos.

Cinco participantes, incluindo quatro professores do Sri Lanka, relataram desafios em termos de gestão de sala de aula. Por exemplo, Buddika (Sri Lanka) observou que "se não tivéssemos deficiência visual, poderíamos fazer muito melhor do que isto". No entanto, também refletiram que a má disciplina dos alunos não era necessariamente dirigida à sua deficiência. Em vez disso, era um caso de crianças sendo "...travessas". Isso não é ser desrespeitoso comigo. Essas são suas personalidades de "infância". Isso eles fariam com qualquer um. Com a minha condição, eles podem aproveitar para não trabalhar, ou fugir da aula, todas aquelas travessuras" (Buddika).

Em contraste com o acima exposto, 18 professores também indicaram que algumas das suas interações foram muito positivas. Os alunos foram descritos como abertos à aprendizagem sobre deficiências, mesmo que inicialmente estivessem bastante alheios às questões de inclusão. Por exemplo, Ngoga (Ruanda) interagiu regularmente com os alunos para discutir o que significava viver com uma deficiência em comparação com alguém sem deficiência. Esse elemento de explicação aos alunos sobre os desafios enfrentados e as acomodações necessárias foi destacado por outros. Na Espanha, Pablo falou sobre como os alunos precisavam ser informados sobre as competências dos seus professores. Conversava com os seus alunos: "Tenho um problema, não posso fazer isto nem nada, a menos que vocês ajudem'... Na maioria das vezes, respondem de forma muito positiva".

Isso foi repetido por outros, que notaram que os alunos estavam prontos para ajudar quando solicitados. Por exemplo, quando Lucia (Espanha) tinha que usar o elevador em vez das escadas, os seus alunos simplesmente diziam: "OK, você pega o elevador e nós te esperamos lá embaixo". Os professores no Sri Lanka falaram sobre os alunos que os ajudavam a se orientar pelo complexo escolar. Chathura expressou como os alunos o alertavam regularmente sobre os perigos ao redor. Por exemplo, contou que "ao caminhar na calçada, se houvesse um cachorro, eles diziam: 'Cuidado, senhor, há um cachorro'". Outras vezes, os alunos também estavam ansiosos para "vir e segurar minha mão" como guia. Além do apoio social, os professores também valorizavam os alunos em funções de ensino de apoio.

## Interações com pais de crianças

Para quase metade dos participantes (12 em 25), em geral os pais davam apoio. Muitos sentiram que enquanto as crianças estão aprendendo e tendo sucesso, os pais não se preocupam com os professores. Isso foi repetido por um dos professores ruandeses, Nkurunziza: "os pais não estão interessados se eu sou deficiente ou não". E, na experiência de Pablo na Espanha, os pais estão mais preocupados com a frequência das aulas, as notas e o fornecimento de feedback: "O feedback dos pais é adorável. Mas não está relacionado com a deficiência... estão preocupados com o fato de os seus filhos terem um desempenho insatisfatório por qualquer razão e querem saber como podemos apoiá-los".

Quando os professores e os pais eram da mesma comunidade (ou seja, da mesma aldeia), o relacionamento existente e a compreensão mútua ajudavam, como é evidente no caso dos professores no Sri Lanka. Chathura, que vivia e trabalhava na mesma aldeia, observou: "Não tive de dar grandes explicações aos pais, a menos que houvesse recém-chegados de fora da aldeia". Da mesma forma, Dayani indicou que "eles [pais] são todos pessoas da aldeia. Eles me conhecem. Eu conheço e me identifico com eles". Quando os pais estavam familiarizados com eles, também ficavam mais atentos às necessidades dos professores. Por exemplo, Buddika (Sri Lanka) descreveu que quando era visto passeando pela comunidade, "até os pais paravam a bicicleta e deixavam-me em casa... seguravam-me pela mão e ajudavam a atravessar a rua".

Uma pequena proporção de professores nos cinco países relatou os desafios que enfrentou com os pais das crianças que frequentavam a sua escola. É importante lembrar que muitos desses professores não tinham nenhuma relação direta com os pais devido ao seu papel periférico nas escolas. Os que tiveram algumas interações com os pais notaram como inicialmente eles tendiam a duvidar da capacidade do professor para ensinar os seus filhos. No relato de Latifa (Jordânia), foi claramente destacado que "alguns pais não aceitaram... nem todas as pessoas aceitam esse tipo de professor". Dois professores do Sri Lanka expressaram um sentimento semelhante. Asiri ouviu a opinião cética de um diretor de que alguns pais estavam preocupados que "sem enxergar, como aquele professor ensinaria nossos filhos?" Em última análise, isso resultou na decisão do professor de não aceitar a primeira nomeação escolar e de selecionar outra "...então eu também não fazia nenhum esforço para ir para aquela escola porque... não se pode realmente mudar essas atitudes significativamente. Então decidi que não preciso mudar essas atitudes, e mudei de escola."

## Desenvoltura e resiliência individuais

Embora os professores com deficiência nos cinco países tenham claramente enfrentado desafios no nível político, escolar e da sociedade em geral, muitas vezes com pouco ou nenhum apoio, o que transpareceu foi a sua capacidade de ação individual e resiliência.

A maioria expressou um forte compromisso com a promoção da inclusão das pessoas com deficiência. Quando convidados a se descreverem como professores com deficiência, usando três palavras, a maioria focou no compromisso de superar desafios (Chadia e Amina na Jordânia, Gilberto no Brasil, Chathura e Chaminda no Sri Lanka) e falaram sobre sentimentos, como felicidade, amor, bom, positivo e também “apaixonada” (Mar, Espanha), “confiante” (Lucia, Espanha), “comprometido” (Analu, Brasil) e “determinada” (Dayani, Sri Lanka).

Essa confiança na autonomia individual e na resiliência é resumida numa poderosa citação de Lucia (Espanha), que observou: “É sempre preciso pedir tudo. Mas em geral você não ganha nada”. Seis professores em todos os contextos nacionais enfatizaram a sua individualidade e automotivação como agentes de mudança. Por exemplo, Chadia (Jordânia) descreveu que depois de perder o emprego devido à falta de familiaridade com o uso de smartboards, ela aprendeu a importância da auto-iniciativa: “[se você precisar], pergunte a alguém: ‘Você pode me ajudar?’ ou para me ensinar como usá-lo”.

Ganza (Ruanda) internalizou isto de forma semelhante, argumentando que “é minha iniciativa identificar os meus problemas e expressá-los à administração, e não cabe à administração saber ou identificar o meu problema”. Chathura (Sri Lanka) enfatizou fortemente a importância da resiliência, astúcia e criatividade em si para “nadar contra as correntes da realidade e não ser afogado pelas palavras que não podemos ver”.

Para alguns professores, a autossuficiência era muitas vezes o aspecto central. Gilberto (Brasil) compartilhou que “procuro sempre fazer tudo sozinho”. Asiri (Sri Lanka) estava consciente das dificuldades da escola quando os pedidos tinham de ser atendidos:

***Não queremos ser difíceis/incômodos na escola. É assim que pensamos. Então, como professor com deficiência visual, isso se torna uma coisa a mais para a escola, então não fizemos essas solicitações. A menos que eles pensem e façam alguma coisa, não iremos pedir”.***

Em contraste, Mar e Lucia, ambas espanholas, apresentam uma perspectiva diferente:

***Tento me controlar o máximo que posso, mas se precisar de alguma coisa eu peço. Sou muito aberta... e quando preciso de ajuda peço... não sou tímida. Eu digo e isso é tudo. Porque acho... que as leis estão comigo. As leis apoiam os professores inclusivos, as adaptações. (Mar)***

***Eu recomendaria lutar. Só para conseguir tudo que você precisa. Porque acho que temos o direito. Não quero dizer mais coisas do que os outros. Apenas para ter as MESMAS condições. Gostaria de trabalhar nas mesmas condições que os meus colegas de trabalho. É isso. (Lucia)***

Isso também é destacado na história de Sanhitha (ver Quadro 2).

## QUADRO 2 DE ESTUDO DE CASO

## Sanhitha – Sri Lanka

Nos últimos dez anos, Sanhitha tem sido professora de TIC (tecnologia da informação e comunicação) e de budismo numa escola regular no Sri Lanka. Além de ser licenciado e ter um diploma de pós-graduação em ensino, também tem experiência de trabalho como formador de TIC para pessoas com deficiência em um centro nacional de formação profissional. Sanhitha descreveu ter deficiência visual de nível B2 desde a infância, o que lhe permite ter algum nível de visão com adaptações como aproximar as coisas para ver ou usar lentes de aumento para ler textos.

Enfatizando a importância de estar em um ambiente de trabalho “familiar”, Sanhitha explicou que todos sabem da sua deficiência e que as obrigações laborais não são um problema “até agora”, uma vez que são “familiares” e há “apoio dos amigos para tudo”. No entanto, os seus maiores “problemas” relacionados com o trabalho são, por vezes, tarefas específicas, como a correção de provas, uma vez que isto “leva mais tempo do que outras” e isto também resultou na sua desistência de lecionar a disciplina de língua cingalesa.

Inicialmente, Sanhitha considerou a profissão docente como sendo “muito difícil”, “odiada” e “não boa” em comparação com o seu emprego anterior. No entanto, a sua motivação para ingressar na docência foi permitir-lhe cuidar “da minha filha”, ao mesmo tempo que permitia à sua esposa, também cega, desenvolver a sua carreira bancária, mais receptiva às pessoas com deficiência e também mais viável financeiramente.

Sanhitha teve dificuldades para se instalar:

***Como eu não conseguia enxergar, o diretor não gostou de me contratar. Esperavam contratar outra pessoa normal. Então vim e por cerca de três dias fiquei sozinho. Essa foi a época em que odiei ensinar.***

Continuou explicando como a direção da escola “tentou me manter afastado”. Tentou me limitar apenas à biblioteca. Mas mostrei a eles resultados. Falei com eles também. Se ficarmos timidamente em um canto... será problemático."

Para Sanhitha, a resiliência e a autorrepresentação foram vitais. Explicou: "Então foi nessa época que mostrei a eles que conheço computadores". Nos dois anos seguintes, as atitudes das pessoas ao seu redor mudaram e ele também se acomodou no trabalho. Seu conhecimento de informática o ajudou a se adaptar à sua função, já que essa competência faltava entre outros funcionários da escola. Ele afirma ainda:

***Pessoas com deficiência não precisam de simpatia. Se tiverem a qualificação, devem receber o lugar relevante, como os outros... se o lugar certo, o ambiente certo for criado para eles viverem, isso é tudo o que é necessário. Temos que falar para chamar atenção e interesse.***

O foco na autossuficiência é exemplificado nas experiências dos três professores que decidiram não divulgar o seu estado de deficiência às autoridades escolares. Dois deles eram professores do sexo masculino e todos tinham deficiências “ocultas”. Por exemplo, enquanto Haniya, da Jordânia, comentou: “Não conto a ninguém sobre a minha deficiência”, Gilberto no Brasil, que tinha TDAH, destacou sua estratégia de não divulgação da deficiência quando indicou que:

*Não gosto de me identificar como alguém que tem deficiência, principalmente porque não gosto de ver que estou contando com algum tipo de "muletas"... então tento navegar pela situação sem revelar minha deficiência. Então, às vezes, tenho que lidar com comentários maldosos.*

Isso refletiu a experiência de Pablo na Espanha, um professor com deficiência auditiva, que preferia revelar a sua deficiência apenas “informalmente”, principalmente aos alunos que ensinava. Ele falou repetidamente sobre a convicção de que nenhuma mudança aconteceria mesmo que ele relatasse a sua deficiência à direção da escola: “não tem realmente nenhum impacto... não fará nenhuma diferença. De qualquer forma, não fará muita diferença”.

## Professores com deficiência como agentes de mudança poderosos

Apesar de todos os desafios, uma forte narrativa de ser um modelo poderoso para a deficiência emergiu de diferentes maneiras entre os participantes. A maioria dos professores (n=17) falou sobre como a sua presença e participação na escola moldaram as percepções dos alunos sobre inclusão e diversidade. Para permitir aos alunos refletirem sobre as diferenças humanas, Mar (Espanha) incluiu materiais didáticos que aumentaram a visibilidade da deficiência, centrando-se, por exemplo, no ator Peter Dinklage, que tem acondroplasia (nanismo), e no filme *Maravilha*, que gira em torno de uma criança com diferenças faciais. A história de Mar é capturada na Quadro 3.



## QUADRO 3 DE ESTUDO DE CASO

## Mar – Espanha

Mar é uma professora espanhola com acondroplasia (nanismo). Ela tem 13 anos de experiência ensinando inglês como segunda língua para crianças na faixa etária do pré-primário aos 12 anos. Formou-se como professora após sua experiência ensinando clarinete para crianças de 6 a 7 anos, com a intenção de “mudar o mundo”, pois ela o considerava mais “envolvente, desafiador e motivador” do que seu papel anterior como secretária. Valoriza fortemente o poder da educação. Sente-se “natural” por ter essa deficiência e afirma “Eu não seria quem sou se fosse mais alta”, embora indique que o “problema é mais do que o tamanho”.

Mar está otimista. Ela fala sobre como as leis e as autoridades mudaram para melhor nos últimos trinta anos. Quando precisa de adaptações físicas, ela pergunta:

***Se preciso de alguma coisa, peço...  
E quando preciso de ajuda, peço... Não  
tenho vergonha de pedir ajuda... As leis  
apoiam os professores inclusivos, as  
adaptações. Se eu precisar de alguma  
coisa, há leis a respeito. Não estou  
pedindo algo estranho ou impossível.***

Mar tem experiências muito positivas no ensino de crianças mais novas, pois “as suas mentes são muito abertas” e completamente diferentes das de um pré-adolescente. Contou orgulhosamente exemplos do trabalho de seus alunos, de melhorias positivas e, com o tempo, de como os alunos a viam positivamente “... porque na minha vida docente quando ganho alguns desses presentes, mantenho-os comigo e os guardo em uma parte muito especial do meu coração. Isso é um desenho...” (Foto 1).



Ela também contou os seus “truques” para manter alguma “autoridade” na sala de aula. Por exemplo, numa situação em que Mar quer “repreender um aluno”, ela descreve fazer com que o aluno se sente e tenha uma conversa autoritária “olhando-se olho no olho, no mesmo nível”. Além disso, contou como mantém um equilíbrio de autoridade, por meio da descrição que um aluno fez dela: “...o comportamento dela [professora – Mar] às vezes é um pouco... grrrrr... bravo, mas normalmente ela é muito amigável e muito simpática e engraçada”. Afirmando que “nem tudo foi maravilhoso”, Mar explicou as experiências mais exigentes e “desafiadoras”, como uma situação em que os alunos foram apanhados rindo dela pelas costas e a indicação indireta dos pais de falta de confiança na sua capacidade de ensinar seus filhos.

No entanto, Mar é bem-vista pelos professores e diretores, e afirma que eles “me tratam como qualquer outro professor e me consideram como qualquer outro”, explicando que, com o tempo, “...eles me falam, esquecem a minha deficiência”. Utilizando o termo “discriminação positiva”, Mar explicou como teve opções positivas no seu avanço na carreira como professora com deficiência, recebendo oportunidades para melhorar a sua carreira como outras pessoas e para experimentar novos caminhos, como abordagens digitais na educação. Mar defende fortemente o compartilhamento de experiências e o estabelecimento de conexões com professores com deficiência de outros países e culturas, afirmando que “eles podem ter outros truques”, porque muitas vezes “a situação é a mesma” em todo o lado. Ela se descreve como uma pessoa apaixonada, divertida e criativa, dizendo aos alunos: “Se eu me divertir, vocês vão gostar. Se eu não gostar, vocês não vão gostar. Então vamos tornar isso divertido, incrível, para que todos possam aproveitar”.

**Imagem 1:** Você pode chegar à lua se quiser (tradução do catalão) © Mar



Da mesma forma, Lucia (Espanha) também relatou como os seus jovens alunos agora veem a deficiência como “normal” e “comum” por meio da interação com ela. Acrescentou que foi muito positivo fazer com que os alunos percebessem que “somos diferentes, mas estamos junto e trabalhamos junto” e que “ser deficiente não é algo estranho”. A presença de professores com deficiência não só promoveu a aceitação, mas também ajudou a moldar as aspirações futuras das crianças, que são mais propensas a acreditar em si mesmas e na sua capacidade de superar desafios. Mugisha (Ruanda) resumiu isto de forma poderosa: “o que eu faço será uma motivação para eles”.

Pablo, na Espanha, acreditava que “os alunos são inspirados por nós, independentemente de conseguirem ou não se identificar diretamente”. E sentiu que isso era particularmente positivo para as crianças com deficiência nessas salas de aula. Contou como sentiu uma conexão estreita com um aluno com autismo, ajudando-o a perceber que ninguém é “perfeito”. Além disso, isso também se estendeu a ajudar crianças com deficiência a desenvolver algumas competências práticas.

Uwamahoro (Ruanda) declarou: “Eu dou [a eles] confiança na vida diária”. Ela falou sobre como ajudou ativamente alunos com deficiência auditiva a aprender vocabulário, melhorar sua escrita e desenvolver competências práticas.

Além de inspirar os alunos com deficiência, quando a formação de professores para a educação inclusiva nem sempre estava disponível, Uwamahoro (Ruanda) também defendia e aconselhava outros professores da sua escola sobre práticas de ensino inclusivas. Mostrando uma foto tirada durante as “comunidades de prática” semanais da escola, ela explicou que, embora a escola tivesse alunos com deficiência auditiva e física, a maioria dos professores não estava treinada para atender às suas necessidades. A Figura 2, por exemplo, era “mostrar a diferença entre exclusão, segregação, integração e inclusão é mostrar como ajudar os alunos em todas as turmas da nossa escola” (Uwamahoro).

## Reflexões adicionais de gênero

Dada a distribuição quase igual de participantes na amostra – 14 homens e 11 mulheres – vale a pena refletir sobre as tendências-chave aparentemente relacionadas com o gênero. É importante sublinhar aqui que essas percepções são bastante difíceis de generalizar, dada a forma como o gênero se cruza com os tipos de deficiência e, na verdade, com as normas socioculturais em um determinado contexto nacional. Além disso, o método principal de coleta de dados não foi um questionário rígido, mas sim entrevistas semiestruturadas e, mediante questionamentos estruturados, os participantes foram incentivados a refletir e articular as suas



**Figura 2:** Mostrando a outros professores sobre educação inclusiva © Uwamahoro

experiências. No entanto, algumas observações provisórias interessantes emergem em relação à natureza das interações que os professores vivenciaram. Por exemplo, com base numa simples codificação do número de vezes que os professores notaram uma interação positiva, ficou evidente que os professores do sexo masculino eram geralmente mais propensos do que as professoras a narrar, possibilitando interações com diferentes membros da escola. Estes incluíram dirigentes escolares, colegas professores e pais.

Um número relativamente maior de casos desafiadores foi levantado por professoras, especialmente quando interagiam com a direção escolar e colegas professores. Em termos da experiência dos participantes com a formação de professores, uma porcentagem maior de participantes do sexo feminino relatou ter apoio limitado ou nenhum apoio em comparação com os participantes do sexo masculino.

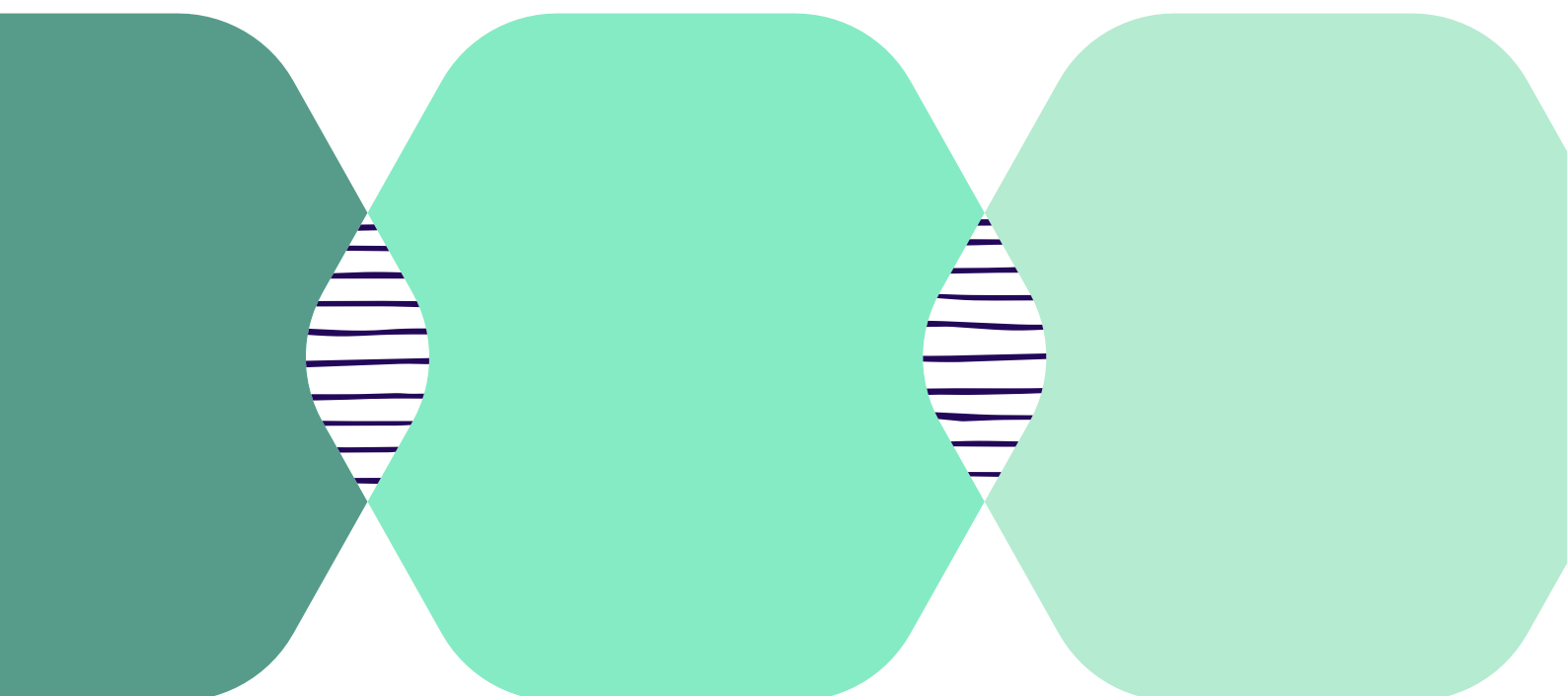
Mais de metade das professoras perceberam que tinham acesso a oportunidades iguais no avanço na carreira, em comparação com os professores do sexo masculino. Estes últimos também relataram experiências negativas na busca por promoções. Assim, é possível que as mulheres não tenham tentado avançar na carreira, mas os seus homólogos masculinos o fizeram e foram confrontados com desafios, resultando nas suas percepções menos positivas da igualdade de oportunidades.

## Estratégias usadas por professores com deficiência para atuar eficazmente na sala de aula

Dado que 18 dos 25 professores mencionaram não ter apoio ou apoio muito limitado, é importante explorar como os professores cumpriram as suas diferentes responsabilidades docentes. A seção abaixo discute a vasta gama de estratégias inovadoras relatadas por professores com deficiência para satisfazer as exigências multifacetadas que lhes são colocadas.

### **Ser franco sobre a deficiência: "Sou muito aberto com eles" (Pablo)**

Para atuar eficazmente na sala de aula, foi considerada necessária uma comunicação clara com os alunos sobre como isso moldou o seu estilo de ensino. Cinco professores de três países (Jordânia, Espanha, Brasil) observaram que era importante ser transparente com os alunos sobre as suas necessidades, expectativas e preferências. Por exemplo, Chadia (Jordânia) contou que teve uma discussão respeitosa com os alunos sobre quais comportamentos seriam considerados úteis nas aulas, o que resultou em alunos sendo "gentis" e "quietos". Para o ensino on-line, Analu (Brasil) também deu instruções simples, mas claras aos alunos para que eles estivessem cientes das necessidades dela. Mencionou no início que "você precisa ter voz. Você precisa falar alto". Pablo (Espanha) também instruiu os alunos a não terem muitas outras conversas enquanto ele estivesse ensinando, ou isso iria "me bagunçar, então não façam isso". Um instantâneo das estratégias utilizadas por Pablo é fornecido na Quadro 4.



## QUADRO 4 DE ESTUDO DE CASO

## Pablo – Espanha

Pablo é professor de inglês em uma escola internacional na Espanha, onde leciona há cerca de dois anos. Ele leciona do 7º ao 11º ano. É completamente surdo de um ouvido (foi uma perda progressiva da audição) e tem TDAH e dislexia. Usa aparelhos auditivos “intra-auriculares” muito pequenos: “São [muito] caros, mas não funcionam muito bem. A única coisa que eles realmente param é o zumbido. Durante a entrevista, ele descreveu como ouvia um barulho alto na cabeça, como um assobio. Se põe o aparelho auditivo, não é que ouça melhor, mas o ruído desaparece e ele consegue se concentrar.

Na sala de aula, ele está bem na maior parte do tempo. É muito aberto com os seus alunos e diz-lhes que “não ouço muito bem”. Então, quando uma pessoa está falando, deveria haver silêncio”. Na sua sala de aula, ele se sente muito à vontade com os alunos, é muito honesto com eles sobre suas deficiências e lhes dá instruções claras sobre a melhor forma de interagir com ele. Por exemplo, “se alguém tem uma pergunta, eu digo para toda a sala: ‘Vamos ficar quietos e ouvir essa pergunta e respondê-la’”. Ser aberto tem uma “grande influência positiva sobre os alunos que têm essas deficiências específicas”. E mesmo, talvez, questões de espectro mais amplo”. Isso lhes dá o sinal de que “não sou perfeito. Não é normal. Então eles dizem: “Tudo bem. O sr. Pablo é esquisito, então posso ser esquisito também”. E isso é muito bom. Gosto disso”. Isso, ele acredita, é inspirador para os alunos, independentemente de eles se identificarem diretamente com a deficiência ou não.

Ele tem um estilo de ensino muito liderado pelos alunos e tende a dar-lhes muitas informações. Além disso, seja pela sua deficiência, seja pelo fato de ter mais tempo (ele não socializa na escola) ou por ser quem é, sente que tende a “saber muito mais sobre os meus alunos e a matéria do que a maioria dos meus colegas”. Isso lhe deu muita confiança para fazer as coisas do seu jeito e ver seus alunos atingirem seu potencial.

Porém, assim que ele sai de uma situação controlada, é apenas uma “confusão de barulho”. Dado que as escolas são geralmente lugares barulhentos, ele não consegue atuar bem, exceto na sua própria sala de aula. Ele refletiu sobre como isso o impede de fazer outras coisas no trabalho. Não participa de nenhuma reunião porque elas não atendem às suas necessidades. Isso está claramente tendo um impacto significativo sobre ele, como ele observa: “Para esta deficiência específica, é basicamente a solidão no trabalho como professor”. Ele descreve isso:

*Você sabe que o problema é que, sempre que há professores juntos, um a um, quase sempre há alunos lá também. Portanto, há ruído de fundo. E se estiver tranquilo e estivermos um a um, é porque um de nós está chegando a algum lugar e não temos tempo para parar e conversar. E então o único momento real para conhecer e socializar são os horários do almoço. E, novamente, é muito barulhento. Simplesmente não consigo falar com as pessoas de lá... o que é uma pena.*

Pablo foi engenheiro por mais de uma década antes de ingressar na educação, o que ele considerou mais significativo. Porém, dada a natureza muito social de ser professor – sempre conversando e estando em ambientes barulhentos – ele pensa em voltar ao mundo corporativo. Ou, como ele descreve:

*O avanço na carreira está definitivamente saindo do ensino regular. Seja em uma forma diferente de ensinar, como pequenos grupos em outro lugar, ou consultoria, onde você é muito mais individual, ou desenvolvimento de materiais ou fora da educação escolar, no desenvolvimento curricular para uma empresa ou algo parecido.*

Ele contou à administração sobre a sua deficiência, mas não tem certeza sobre que tipo de apoio está disponível, ou mesmo possível.

## Adaptações físicas

Sete professores concentraram-se em realizar adaptações físicas na sala de aula para acomodar as suas necessidades de mobilidade e audição. Entre estes, quatro participantes de três países solicitaram a realocação de salas de aula. Por exemplo, no Ruanda, Ganza lecionava numa escola numa zona montanhosa, onde escadas íngremes e longas distâncias entre salas de aula eram um grande desafio. Por isso, solicitou a realocação das salas de aula “apenas próximas para que eu não me desloque a grandes distâncias”. No Sri Lanka, Chathura também recebeu salas mais próximas da sala dos professores, enquanto Dayani não teve que se deslocar entre as salas de aula e, em vez disso, “os alunos vêm para onde estou” (Dayani). Analu no Brasil, que tem deficiência auditiva, também foi transferida para salas de aula menos barulhentas. Ela notou que, após conversas com o professor-chefe, a direção estava agora consciente da sua necessidade de “uma [sala de aula] mais silenciosa, para que eu pudesse concentrar-me bem nos alunos”. Numa escola na Espanha onde havia elevador disponível, Lucia conseguiu obter autorização da direção da escola para usar o elevador quando precisava levar os alunos a deslocarem-se entre andares. Nas suas palavras, “ela [a diretora] decidiu que eu poderia usar o elevador quando os meus alunos subissem com outro professor [pelos escadas]”.

Adaptações físicas na escola, como rampas, também apareceram na foto-elicitação de Lucia (Figuras 3, 4a, 4b).



**Imagem 3:** A rampa que uso para chegar à minha escola © Lucia



**Figura 4a:** O banheiro acessível © Lucia



**Figura 4b:** O banheiro acessível © Lucia

Mar, na Espanha, explicou como “conseguiu um degrau longo na sala para chegar à tela ou ao quadro”, o que ela também capturou na atividade de elicitação de fotos (Foto 5).



**Imagem 5:** Ensinando com a vara e o degrau grande © Mar

Notou como o degrau e a vara a ajudaram a “ficar mais alta, ser vista, alcançar todas as crianças e ser vista por todas elas”. Na sala dos professores, Mar também conseguiu adaptar sua mesa (mostrada na Figura 6). Descreveu como uma cadeira foi adaptada à sua altura, para que ela pudesse sentar-se numa “boa posição” sem muita tensão nas costas e nas pernas.



**Imagem 6:** Preparando aulas em uma cadeira especial e um degrau © Mar

Chaminda, no Sri Lanka, adotou uma abordagem diferente dos outros e reduziu seus movimentos na sala de aula:

*Eu me levanto e digo o que dizemos. Alguns dizem para se movimentar na classe e fazer alguma ação. Mas, pelo que entendi, um cego não pode fazer isso... Os alunos não gostam da gente só andando e falando coisas. Então, é melhor ficar parado e falar.*

## Preparar recursos com antecedência

Três professores, todos com deficiência visual, na Jordânia e no Sri Lanka descreveram como prepararam recursos de ensino e aprendizagem com bastante antecedência. Por exemplo, Amina, na Jordânia, descreveu que “escrevo coisas em cartões antes das aulas”, em vez de ter de escrever no quadro. Ter esses cartões permite que ela os mostre aos alunos. Asiri, no Sri Lanka, relatou uma experiência semelhante: “se vou dar um bilhetezinho escrito, preparo antes e levo para a aula”. Chathura (Sri Lanka) recorreu à sua rede social para preparar materiais. Descreveu como a sua esposa, formada em estudos de mídia, o ajuda a desenhar diagramas com antecedência, em vez de seus alunos perderem a oportunidade de ver representações visuais.

## Alunos como auxiliares de professores

Quatro professores do Sri Lanka descreveram os alunos como colaboradores valiosos durante as sessões de ensino. Por exemplo, os alunos de Sanhitha ajudaram a identificar as páginas do livro didático: “quando descrevo uma atividade, eles dizem o número da página”. Da mesma forma, Chathura descreveu como seus alunos desenham diagramas para ele, já que há tantos na sua disciplina de estudos de mídia e comunicação. Dois professores descreveram como recorreram a alunos selecionados para realizar algumas tarefas. Asiri falou sobre como “geralmente uso um aluno inteligente na aula para ajudar a colocar os materiais no quadro-negro ou na leitura”. Da mesma forma, Dayani descreveu o papel dos alunos “brilhantes” nas aulas, que poderiam apoiar “as coisas que não posso fazer”, incluindo “nomear diagramas” e “marcar lugares em um mapa”.

## Aproveitar o potencial da tecnologia e dos dispositivos de assistência

Nove participantes discutiram como aproveitaram o potencial da tecnologia e dos dispositivos de assistência. Três professores com deficiência auditiva em três contextos descreveram a utilidade dos aparelhos auditivos (Pablo – Espanha, Analu – Brasil e Haniya – Jordânia): "minha situação melhorou e comecei a me comunicar bem, seja com meus colegas, seja com meus alunos" (Haniya). Além dos dispositivos de assistência, a disponibilidade de plataformas de videoconferência também permitiu que Analu (Brasil), que tem deficiência auditiva, adaptasse o seu ensino, passando da escola para o ensino online. Ela achou a comunicação mediada pelas plataformas de conferências online mais adequada às suas necessidades. Fez uma comparação entre sala de aula física e ensino online: "Posso realmente focar e realmente me concentrar nos sons. Mantenho os alto-falantes ligados, com auxílio de legendas, além de ver os rostos com clareza".

Para a leitura de textos, seis professores com deficiência visual na Jordânia e no Sri Lanka consideraram igualmente útil o uso do Braille. Latifa, na Jordânia, descreveu como recebeu um laptop com suporte para Braille que descreveu como "muito bom". Asiri e Sanhitha, do Sri Lanka, destacaram ainda o uso de um scanner e, posteriormente, de um software específico para leitura de texto, que contribuiu significativamente para o acesso ao material escrito.

A tecnologia também foi considerada útil para apoiar professores sujeitos a extensas exigências de escrita. Seis professores participantes discutiram como conseguiram substituir a escrita manual com a utilização de recursos TIC, especialmente dispositivos de projeção. Por exemplo, Ganza (Ruanda) mencionou "Nem escrevo no quadro negro, só uso um projetor para exibir e-books na tela para os alunos copiarem anotações. Com notas digitadas, Buddika (Sri Lanka) falou sobre como era possível compartilhá-las com mais facilidade com os alunos. Sanhitha, que também mora no Sri Lanka, contou como estava entre os poucos professores que se beneficiaram significativamente com instalações de TIC, porque estas só estavam disponíveis em poucas escolas no contexto que tinham os chamados "laboratórios Mahindodaya" (Foto 7).



**Imagem 7:** O "laboratório Mahindodaya" na escola © Sanhitha

Sanhitha descreveu que ter acesso a instalações de TIC não era para ele apenas uma solução simples para a "caligrafia feia", mas também lhe permitia ser "uma pessoa indispensável" com experiência em tecnologia. Isso significava que toda a comunidade escolar dependia quase exclusivamente dele para apoio tecnológico.

## Fornecer recursos adicionais aos alunos

Em termos de fornecer feedback, três professores sentiram que a sua deficiência teve impacto na sua capacidade de ter um envolvimento síncrono com muitos alunos. Dadas as restrições durante os horários das aulas, acharam útil fornecer recursos adicionais após as aulas. Na Espanha, Pablo, que tem deficiência auditiva, descreveu que deu "muito mais informações" do que os seus colegas, com explicações detalhadas sobre a tarefa e a fundamentação para que os alunos pudessem "ler por si próprios". Embora Pablo não tivesse a certeza de que a razão exata estivesse relacionada com a deficiência, reconheceu uma limitação: "durante essas discussões e tarefas, não posso ir a mesas individuais e ajudá-los". Por isso, ele valorizou a provisão adicional como uma estratégia de compensação. Da mesma forma, Gilberto (Brasil), que tem TDAH, observou que atribuiu "muito trabalho escrito" aos alunos e deu muito feedback individual após a aula. Isso é mais elaborado no estudo de caso de Gilberto (Quadro 5).

## QUADRO 5 DE ESTUDO DE CASO

## Gilberto – Brasil

Gilberto, do Brasil, é professor com dez anos de experiência docente. Ensina inglês e português em nível universitário. Antes de iniciar a sua carreira docente, trabalhou como cientista social por seis anos. Tem o Certificado em Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (CELTA) e concluiu recentemente um mestrado em ensino.

Gilberto foi diagnosticado com TDAH há aproximadamente oito anos. Antes deste diagnóstico, ele sentia ansiedade e dificuldade em manter a concentração por longos períodos. Foi demitido do cargo de professor por “falar muito devagar” e “se distanciar”. Além disso, encontrou desafios para atender aos detalhes. Certa vez, isso resultou em um caso despercebido de bullying na sua sala de aula. No entanto, após reflexão, Gilberto expressou que esse incidente levou a uma compreensão mais plena da sua condição e ao desejo de ensinar em um nível superior. Então, passou por uma série de diagnósticos no hospital local na esperança de identificar a causa subjacente da desatenção que sentia.

Dado que o TDAH não é uma deficiência bem reconhecida no Brasil, mesmo após o diagnóstico Gilberto não revelou sua deficiência a outras pessoas no trabalho. Isso ocorre porque ele não deseja sentir que se está “apoiando em algum tipo de muleta”. Também prefere não se limitar à identidade de alguém com deficiência.

Embora acredite que os seus colegas costumam ser prestativos, indicou que quase nunca pediu ajuda: “Minhas limitações não podem impactar a vida de outras pessoas”. Ao refletir sobre se deve continuar a “esconder” as suas deficiências, as suas incertezas permanecem. Uma preocupação particular é que existe um estigma associado aos adultos que recebem um diagnóstico de TDAH. Gilberto mencionou que a sociedade tende a perceber que esses adultos usam a condição como desculpa para serem “irresponsáveis” e “inefícazes”. No nível prático, ele também não tem certeza de como os professores com TDAH podem ser apoiados, por isso “Temos de encontrar formas... a sociedade é assim”.

Refletindo sobre suas experiências docentes, Gilberto expressou o desejo de continuar com sua própria exploração de maneiras de permanecer autossuficiente, para poder se enquadrar na sociedade. Tem pouca confiança ou otimismo de que o sistema mudará para acomodar as necessidades dos professores ou das pessoas com deficiência.

Acha difícil dar aulas grandes, nas quais tem que atender e gerenciar vários eventos. Prefere ensinar em um estilo mais centrado no aluno, convidando-os, por exemplo, a participar em atividades interativas na sala de aula e deixando-os organizar a aprendizagem com base nos seus interesses. No entanto, a sua preferência gerou frustrações sentidas por alguns alunos que consideram um estilo de ensino expositivo mais propício à sua aprendizagem. Relembrando alguns comentários duros e negativos que recebeu, Gilberto lamentavelmente reconheceu que “talvez eu esteja pedindo muito deles [os alunos]”. No entanto, ele também tem lutado para identificar um estilo pedagógico que funcione mutuamente bem para ele e para os alunos.

Respondendo aos comentários dos alunos e às suas necessidades de ensino, Gilberto discutiu sua estratégia habitual de compensação por não oferecer tanto ensino direto quanto o esperado nas aulas. Ele pede aos alunos que enviem mais trabalhos escritos para ele dar feedback individual. Como resultado, em comparação com os seus colegas, Gilberto sente que conhece muito bem cada aluno pelos seus nomes, estilo de escrita e caligrafia. No entanto, permanece um dilema. Todo o fardo recaiu sobre Gilberto, que tem de fazer horas extras regularmente para terminar coisas como a marcação, e ele observa que “é muito, muito cansativo”.

Gilberto afirma que, para melhor apoiar os professores com deficiência, a mentalidade e a conscientização continuam sendo a chave. Para ele, o diagnóstico formal das deficiências é fundamental, mas não deve ser um pré-requisito para que as pessoas se respeitem: “quando falo em diagnóstico, tem um aspecto burocrático. Como se você precisasse de um documento confirmando que você é diferente para ser tratado com respeito”. Defendendo a necessidade de ver além das deficiências, Gilberto espera que a sociedade possa aceitar melhor as diferenças.

## Distribuição de responsabilidades entre colegas

Por último, sete participantes de todos os países relataram como colaboraram com colegas professores para dividir responsabilidades quando as funções atribuídas estavam além da sua capacidade. Em termos de supervisão de alunos para professores com deficiência física, Lucia (Espanha) recebeu permissão para dividir um turno de 30 minutos com outro professor, reduzindo assim o tempo que tinha de ficar parada no recreio. Ao supervisionar os alunos durante uma viagem de excursão, Mar (Espanha) solicitou a uma colega que fosse a líder, e ela foi “a segunda professora”. Isso permitiu que ela seguisse um ritmo de caminhada mais flexível e confortável.

Em termos de gestão das tarefas administrativas diárias, três professores no Ruanda e no Sri Lanka discutiram como outros professores e pessoal de apoio os ajudaram em diferentes tarefas. Isso incluiu a distribuição de materiais aos estudantes (Ngoga, Ruanda) e a gestão da unidade de comunicação social (Dayani, Sri Lanka). Na experiência de Sanhitha no Sri Lanka, quando não conseguiu acessar documentos escritos, os colegas apoiaram-no, por exemplo, marcando a frequência diária dos alunos no registro das aulas.

Especificamente, no espaço da sala de aula, apenas os participantes do Sri Lanka e da Jordânia relataram uma extensa divisão de responsabilidades com outro professor. Por exemplo, na disciplina de música, Chaminda, no Sri Lanka, explicou como outro professor de música se concentrou mais no lado teórico, enquanto ele se concentrou no “lado prático”, demonstrando como tocar os instrumentos. Também relatou que o apoio dos seus colegas foi crucial para a gestão da sala de aula, por exemplo “para controlar a turma” quando o tamanho das turmas era normalmente grande, com mais de 45 alunos. Na Jordânia, os professores com deficiência receberam sistematicamente assistentes de ensino. Embora os participantes da Jordânia tenham geralmente apreciado esse apoio prático, isso não foi isento de problemas. Notavelmente, Chadia, que tem deficiência visual, recorreu ao seu professor assistente para apoiar a gestão da sala de aula e avaliar o trabalho dos alunos. No entanto, ela também refletiu que, devido a esta dependência dos professores assistentes, alguns professores assistentes “vêem-me como alguém menor”.

## Experiências de professores em preparação de professores e avanço profissional

Além de suas experiências na escola e do relacionamento com diversos membros da comunidade escolar, também refletimos com os participantes sobre suas experiências como professores com deficiência durante a formação docente. Concentramo-nos em explorar se algum ajuste ou acomodação foi feito para apoiar os participantes durante o pré-serviço e/ou formação contínua de professores, e oportunidades subsequentes de avanço na carreira dentro da profissão. Em todos os contextos, os participantes relataram igualmente ter relativamente poucas oportunidades.

## Experiências com formação de professores

Na fase de formação inicial de professores, 20 dos 25 participantes relataram não receber apoio específico, nos cinco países. Para os professores com deficiência visual não havia documentos disponíveis em Braille. Por exemplo, recordando as suas experiências, Asiri (Sri Lanka) afirmou que “nem um único documento estava em Braille. Então, tivemos que arranjar outra pessoa para ler”. Os participantes da Jordânia e do Ruanda relatam experiências semelhantes. “Não tive apoio, nenhum apoio para a minha deficiência” (Uwamahoro, Ruanda). Na Espanha, Lucia recordou uma experiência de exclusão particularmente decepcionante que começou no próprio exame de formação inicial para professores. A entrada para a sala de exames que foi especificamente selecionada para reunir todos os professores em formação com deficiência não era acessível. Ela narrou o seguinte incidente:

***Quando cheguei lá [na sala de exames] achei que estava no lugar errado. Porque havia muitos degraus só para entrar no prédio e não havia elevador. Tive que pedir ajuda. Pensei que eles [as autoridades] escolheriam um novo prédio com elevadores para as provas, mas nem perceberam. Esperavam que todas as pessoas com deficiência fossem fazer o exame neste prédio... Eu não conseguia acreditar no que via.***



Para oito participantes que relataram receber algum apoio, este tendeu a ser mínimo e somente após muita negociação. Por exemplo, na Espanha, Mar descreveu as adaptações como quase “nada” e foram “poucas”, com pouca relevância. A maioria dos ajustes recebidos pelos professores participantes no Sri Lanka estava relacionada apenas com exames. Por exemplo, Chathura lembrou que os professores com deficiência eram “designados para uma sala de exames diferente, os escrivães tinham permissão para ler o questionário e recebiam tempo extra”. Em Ruanda, para Ganza, que tem deficiências físicas, embora posteriormente tenha sido fornecido apoio, ele descreveu o processo frustrante para convencer os administradores: “eles dizem ‘Não, você está só brincando... você pode andar, e nós vemos’”.

Além disso, alguns professores reconheceram o apoio crucial que receberam informalmente das suas redes pessoais e dos seus pares durante a formação de professores. Por exemplo, Latifa na Jordânia destacou “alguns dos meus amigos e familiares me apoiaram”. Pablo, na Espanha, apreciou os colegas do programa. Nas suas palavras, “quando eu disse às pessoas que não conseguia ouvir por causa do barulho, as pessoas foram bastante colaborativas, formando pequenos grupos”. Os participantes residentes no Sri Lanka sentiram que isso representava um fardo para os seus pares, que também enfrentavam vários desafios pessoais, familiares e mais vastos. Por exemplo, Buddika observou que “não queria incomodar outra pessoa” que já enfrentava vários problemas. No entanto, ele precisaria da ajuda de outras pessoas para produzir vários planos de aula. Explicou: “Eu poderia conseguir a ajuda de outra pessoa duas, cinco vezes ou mais. Mas 200 vezes – como eu poderia abrir a boca e pedir que escrevessem 200 planos de aula para mim?!” Sem outras alternativas, desistiu da pós-graduação.

Além das redes pessoais, no Sri Lanka, quatro professores também apreciaram os seus docentes por ajustarem a sua abordagem de ensino e o formato dos trabalhos. Por exemplo, sobre o primeiro caso, Chathura observou que “eles [os palestrantes] tentaram o seu melhor para transmitir verbalmente de uma forma que nós também pudéssemos compreender”. Neste último caso, Sanhitha achou muito útil quando lhe foi dada permissão para enviar tarefas datilografadas em vez de manuscritas, enquanto Buddika também foi autorizado a não produzir os materiais didáticos que de outra forma seriam exigidos. No Brasil, Analu também apreciou seus treinadores por vários ajustes por meio de plataformas online, que incluíam adicionar legendas e ajustar a iluminação para que ver o movimento dos lábios pudesse ajudá-la a entender. No entanto, essas adaptações foram disponibilizadas por formadores de professores individuais que o fizeram por boa vontade, em vez de serem incorporadas nos programas de formação.

Em termos da experiência dos participantes com a formação de professores, mais professores com deficiência física relataram receber pouco ou nenhum apoio em comparação com professores com deficiência visual. Isso pode ser atribuído à gravidade da deficiência. Por exemplo, Nkurunziza no Ruanda, que tem deficiências físicas, indicou que “a minha deficiência não era muito elevada”. Com o tempo, muitas vezes após negociação e autorrepresentação, os professores com deficiência física recordaram ter recebido apoio específico. A mudança no apoio, na experiência da Mar na Espanha, foi atribuída à melhoria dos requisitos legais. Nas suas palavras, “as leis mudaram e eram mais inclusivas”. Quatro em cada cinco professores com deficiência visual que receberam apoio eram do Sri Lanka. Isso não foi atribuído a mudanças legais, mas sim motivado pela disposição de seus professores em atender às necessidades individuais. Por exemplo, Dayani observou que os palestrantes durante a formação de professores:

***Nos deram tempo extra para concluir nossas tarefas, pois levamos mais tempo. Aí eles nos colocam na frente da turma, pois precisamos ouvi-los [palestrantes]. Além disso, permitem-nos realizar o trabalho da forma que preferirmos, de uma forma que nos seja fácil.***

Notavelmente, embora se tenha descoberto que os professores com deficiência visual recebem mais apoio da comunidade escolar e também durante a formação de professores, isso não está necessariamente relacionado com as oportunidades percebidas de avanço na carreira.

## Caminhos de avanço

Ao refletir sobre os percursos de avanço na carreira disponíveis para professores com deficiência, quinze participantes sentiram que, devido às suas deficiências, não conseguiam avançar nas suas carreiras ou assumir funções de liderança. Asiri (Sri Lanka) resumiu bem os sentimentos expressados na amostra quando observou “na verdade, isso não existe”. Amina, na Jordânia, queria lecionar no nível universitário, mas não tinha certeza sobre a perspectiva, pois destacou que “algumas pessoas são rejeitadas por causa da deficiência”.

Outros professores também estavam menos otimistas quanto à possibilidade de se tornarem dirigentes escolares, dada a falta de acomodação e a inflexibilidade do sistema regular. Os professores com deficiência visual na Jordânia e no Sri Lanka foram particularmente expressivos a esse respeito. Por exemplo, na Jordânia, três professores destacaram pela primeira vez as dificuldades práticas que enfrentam no desempenho das funções esperadas dos dirigentes escolares: “É preciso ter uma boa visão para controlar todas as situações” (Chadia). Latifa e Amina também mencionaram as dificuldades no preenchimento da papelada, e a mesma preocupação foi levantada por Sanhitha no Sri Lanka, que descreveu que “a visão é importante”. Em termos de gestão da disciplina, Chaminda questionou: “Não tenho essa capacidade. Como posso controlar 1.200 [alunos]?” Na Espanha, dois professores duvidaram igualmente da possibilidade de se tornarem dirigentes escolares. O relato de Pablo foi elaborado no Quadro 4 do estudo de caso. Da mesma forma, Latifa (Jordânia) salientou que nem todas as pessoas podem aceitar professores com

deficiência na gestão ou em funções de liderança: “eles não acreditam que podemos fazer isso, ou que podemos participar, ou que podemos fazer como os outros professores podem fazer”. O nível de discriminação percebido em relação ao avanço na carreira foi maior entre os professores com deficiência visual.

Dez participantes, especificamente os residentes em Ruanda e com deficiência física, sentiram que tinham oportunidades iguais de avanço na carreira. Nas palavras de Ganza, atualmente o *imihigo* («contrato de desempenho») assinado por professores com deficiência são “igual aos das pessoas sem deficiência”. Ele acreditava que “não estão avaliando a deficiência, avaliam o desempenho”. Para os dois professores com deficiência física na Espanha, essa igualdade percebida foi apoiada pela lei.

Para quatro professores, a preferência foi em grande parte continuar na sua atual função docente em vez de progredir para níveis mais elevados. Isso foi inicialmente atribuído às responsabilidades gerenciais, altamente exigentes. Nas palavras de Chadia: “Não gosto dessas responsabilidades, gosto apenas de ensinar”. Chathura, no Sri Lanka, que tem a mesma opinião, expressou que a sala de aula era o espaço preferido. Nas palavras dele, “o que mais gosto é de estar com os alunos”. Além disso, as barreiras estruturais encontradas pelos professores com deficiência também podem ter levado a aspirações adaptadas. Destacando a influência da comunidade, o estudo de caso de Dayani no Quadro 6 explica as decisões relativas ao seu avanço na carreira.



## QUADRO 6 DE ESTUDO DE CASO

## Dayani – Sri Lanka

Dayani é professora de história de nível avançado há quase vinte anos e é a professora responsável pela unidade de mídia da escola em uma escola regular no Sri Lanka. Ela é totalmente cega desde a infância. Usa o sistema Braille, que aprendeu na escola da aldeia, onde atualmente leciona. É mãe de três filhos e esposa de um marido com deficiência visual, defensor dos direitos sociais. Era seu sonho de infância ser professora ou locutora. Ela não via que a sua deficiência tivesse qualquer impacto no seu funcionamento, "não tenho grandes problemas", dado que "todos sabem que sou deficiente visual, e os alunos também me ajudam... por isso não tenho um problema".

Dayani enfatiza o valor de estar mais "ativamente envolvida" na escola e de iniciar novas ideias que beneficiem a escola, como a abertura de uma unidade de mídia, com apoio da administração. Ela é responsável pelo funcionamento diário da unidade em colaboração com outro professor. Isso inclui a rotina matinal diária de entoar estrofes de felicidades (*Jayamangala gatha*) para toda a escola, incluindo a aldeia (por alto-falantes), alunos lendo as notícias, "pensamentos para o dia", lendo cartas e anúncios, fazendo discursos em inglês ou tâmil, cantando canções ou recitando rimas. Está ativamente envolvida na supervisão do planejamento e implementação de anúncios e programas especiais quando os professores se reformam ou são transferidos, incluindo o planejamento dos programas anuais de final de ano da escola. Oferece treinamento e prática para 26 alunos de nível avançado (12ª e 13ª séries) matriculados na unidade

de mídia, para fazer anúncios públicos em cingalês, inglês e tâmil. Para apoiá-la nestas tarefas, é-lhe atribuído um funcionário não docente. Ela administra bem suas funções de professora por meio de pequenas modificações, como os alunos vindo até ela em vez de ela ir às salas; não usa o quadro negro e tarefas específicas, como fazer e explicar diagramas etc., que são dadas aos alunos ou a outros professores.

Dayani falou muito sobre a importância de ter sistemas de apoio fortes no trabalho e em casa. Explicou: "Não há nada de especial. Todo mundo me levava para todo lugar, para o banheiro, para as salas. Até as crianças pegam na minha mão e me guiam. Eles não me deixam ficar sozinha". Enfatizou uma interdependência mútua ao observar "isso se deve à maneira como sou com eles. Apoio todo o mundo no trabalho, converso com todo o mundo, não magoo ninguém. Daí se formam esses laços, relacionamentos e amizades".

Ela se sente valorizada na escola: "O diretor não quer que eu vá embora... Porque se eu for embora, ele diz que não tem ninguém para compensar minha perda. Mesmo os outros professores não gostariam que eu fosse embora". Ela se descreve como uma "mulher muito bem-sucedida" e fala sobre enfrentar a vida "com muita determinação e apoiar-se mutuamente. Dou apoio e recebo apoio de outras pessoas. Então por causa disso, minha profissão e minha vida são bem-sucedidas". Deseja "continuar a exercer a profissão docente", continuar com as suas tarefas atuais e permanecer numa escola que conhece, pois não tem "planos de ir mais longe".

## Recomendações para promover a inclusão efetiva de professores com deficiência

Durante as entrevistas, os professores foram convidados a refletir sobre o que poderia ser melhorado para que tivessem uma vida profissional mais rica e eficaz. Alguns dos *insights* emergentes desses dados são poderosos.

### Melhorar a inclusão para todos

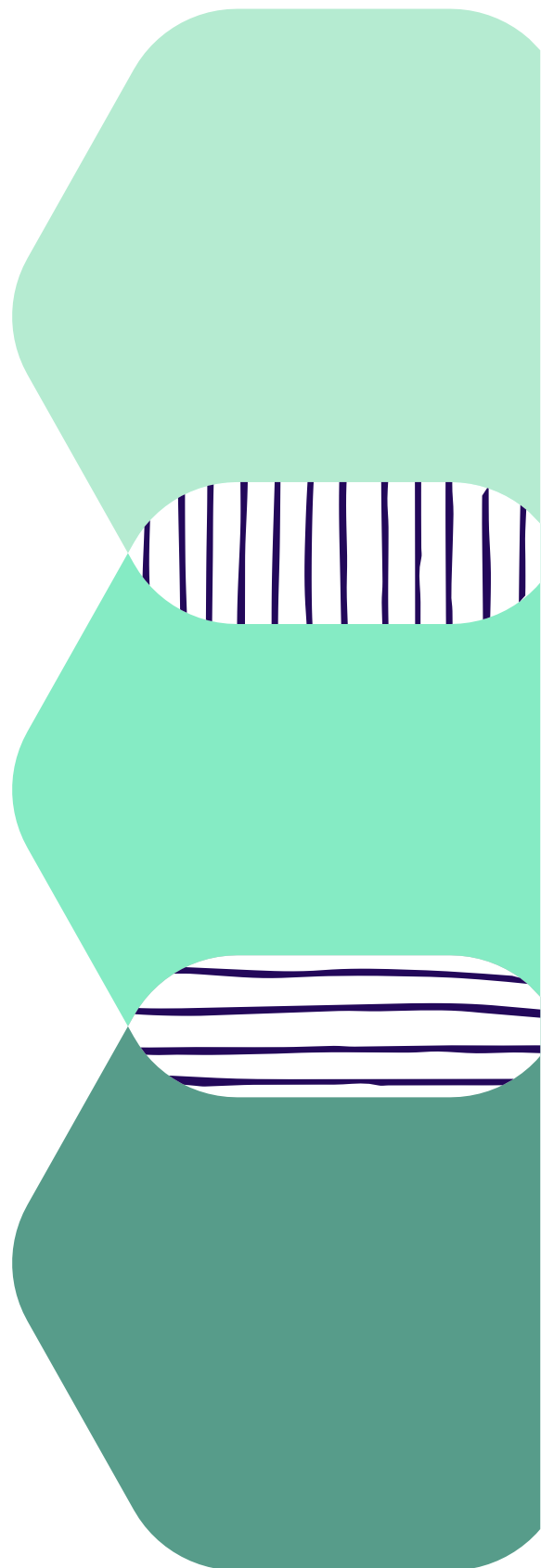
Treze participantes, de vários países, recomendaram a necessidade de melhorar a inclusão de todas as pessoas com deficiência, e não apenas dos professores. Isso foi discutido primeiro em torno da necessidade de remover barreiras à participação inclusiva na sociedade. Espelhando a abordagem dupla (combinar a integração da deficiência com apoio personalizado para indivíduos com deficiência), os professores recomendaram a oferta de melhores serviços inclusivos para todos e, especificamente, a promoção de professores com deficiência:

***Acho que temos o direito... Gostaria de trabalhar nas mesmas condições que os meus colegas.*** (Lucia, Espanha)

***Se eu tiver minhas necessidades atendidas [como pessoa com deficiência], posso ensinar bem. Quando elas não são atendidas, não consigo ensinar bem.*** (Uwamahoro, Ruanda)

Dois professores no Sri Lanka deram exemplos concretos para melhorar os serviços cotidianos, por exemplo observando que as pessoas com deficiência não recebem seguro. Uma convicção semelhante se aplicava à votação. Chathura descreveu a dependência de uma autoridade ou outro funcionário público da aldeia para votar em nome de uma pessoa com deficiência.

O argumento apresentado por muitos destes professores foi simples – trabalhar nas necessidades e direitos básicos de todas as pessoas com deficiência, e isto por si só será benéfico para elas. Assim, concentrar-se na inclusão de todas as pessoas com deficiência na sociedade em geral, ao mesmo tempo que se realizam intervenções específicas para a deficiência para apoiar a inclusão de professores com deficiência em ambientes escolares.



## Infraestrutura inclusiva para todos

Em termos de melhoria dos recursos nas escolas e nas salas de aula, quinze professores de todos os países levantaram a importância das políticas e do financiamento, que podem permitir que todas as escolas sejam equipadas com uma infraestrutura inclusiva e com recursos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, Ganza, do Ruanda, recomendou que as políticas de alocação de professores deveriam considerar se a infraestrutura escolar existente pode satisfazer as suas necessidades. Chamou isso de “um desafio muito grande” quando as escolas não tinham recursos suficientes para uma mobilidade inclusiva, como a falta de corrimãos nas escadas. Falou sobre a falta de fundos no nível escolar para atender a essas necessidades básicas. Da mesma forma, Fadel (Jordânia) destacou a necessidade de “banheiros e vagas de estacionamento acessíveis”, que atualmente não existem. Lucia (Espanha) falou sobre como “a maioria das escolas são muito antiquadas, tipo não têm elevadores, é preciso subir e descer escadas o tempo todo”. A necessidade de tornar a infraestrutura inclusiva para os professores terá, sem dúvida, um impacto direto na melhoria da acessibilidade também para as crianças.

## Melhorar o apoio financeiro

Oito professores, a maioria deles baseados no Ruanda e com deficiências físicas, falaram sobre a necessidade de melhorar o bem-estar dos professores, especialmente no que diz respeito à satisfação das suas necessidades financeiras. Ao se comparar com colegas sem deficiência, quatro participantes do Ruanda e um da Jordânia expressaram os seus desafios financeiros quando se sentiram incapazes de realizar outras atividades geradoras de rendimento. A maioria desses professores falou sobre os custos adicionais com que tiveram de arcar para atuarem eficazmente. Por exemplo, Shyaka, do Ruanda, que precisa de muletas para andar (ver Figura 8), mencionou na sua atividade de foto-elicitção a frequência com que estas eram inacessíveis. Descreveu isto como “um grande problema” e desejou que os professores com deficiência pudessem ser apoiados com ajudas de mobilidade adaptadas às suas necessidades.



**Imagem 8:** Foto de uma das muletas que a professora usa © Shyaka

Discutindo vários problemas com seus aparelhos auditivos (Figura 9), Haniya falou sobre o incômodo e a inflamação que sentiu e expressou sua incapacidade de comprar novos por causa dos custos.



**Imagem 9:** Aparelhos auditivos que causam problemas © Haniya

Quatro professores recomendaram aumentar o apoio financeiro para cobrir os custos incorridos com a utilização de transportes (privados ou públicos). Keza (Ruanda), por exemplo, destacou que era necessário apoio financeiro para comparecer às consultas médicas. Essa questão foi igualmente levantada por Nshuti (Ruanda), que não consegue caminhar longas distâncias e discutiu a necessidade de um subsídio de viagem.

Na Espanha, embora os professores com deficiência recebam cursos gratuitos e benefícios fiscais, Lucia descreveu esse apoio como “apenas coisas muito, muito, muito pequenas” e, portanto, recomenda fortemente o reforço do apoio sistêmico para todos.

Os “custos adicionais” da deficiência têm sido bem documentados na literatura, tanto no nível individual como familiar. É geralmente reconhecido que as pessoas com deficiência têm de desviar parte dos seus rendimentos para pagar produtos e serviços especializados, bem como para pagar bens básicos. Assim, têm de pagar muito mais para alcançar a mesma qualidade de vida que os seus pares sem deficiência. Portanto, não é surpreendente que muitos professores tenham mencionado essas injustiças estruturais e defendido o apoio financeiro por meio de empréstimos, subsídios etc., para satisfazer as suas necessidades básicas e atuar eficazmente.

## Atribuição equitativa de funções e responsabilidades na escola

Seis professores, na Jordânia e no Sri Lanka, recomendaram a necessidade de atribuir funções e responsabilidades de forma equitativa aos professores com deficiência. Como normalmente são atribuídos aos professores com deficiência funções secundárias, nas palavras de um professor, “recomendo que o professor com deficiência esteja na sua posição [primária] e chame outro professor apenas para ajudar os professores com deficiência” (Amina, Jordânia). Da mesma forma, Chathura, no Sri Lanka, levantou a necessidade de garantir que todos os professores recebam horários, para terem um papel mais significativo e legítimo, além de serem meramente “professores substitutos”.

Essa é uma recomendação importante, dado que esta pesquisa destacou como os professores com deficiência por vezes não são vistos como professores “reais”, e lhes são atribuídas disciplinas que não são vistas como parte integrante da aprendizagem das crianças e, em muitos países, não lhes são atribuídos contratos adequados.

## Necessidade de mudar atitudes em relação às pessoas com deficiência: “Deficiência não é incapacidade” (Ganza, Ruanda)

Além da necessidade de melhorias tangíveis em termos de políticas e infraestruturas, 12 participantes destacaram a necessidade da defesa de direitos. Isso foi considerado crucial para melhorar as atitudes em relação às pessoas com deficiência e promover a inclusão. Por exemplo, Gilberto no Brasil recomendou uma abordagem respeitosa e acolhedora em relação às diferenças: “Acho que as pessoas não precisam de um diagnóstico para serem respeitadas e atentas às limitações dos outros. As pessoas deveriam aceitar melhor as diferenças”. Da mesma forma, na Espanha, Lucia falou sobre a necessidade de empatia: “os outros precisam entender como você se sente quando tem uma deficiência”.

Observando a existência de uma atitude bastante negativa e de pena em relação às pessoas com deficiência no Sri Lanka, Chathura destacou que a sociedade precisa de ir além de “dizer *ane pau*, ‘coitado’”. Em vez disso, as pessoas sem deficiência precisam de compreender que as com deficiência têm potencial para ter um desempenho tão bom como os outros, e o que é necessário é “apoiá-las para avançar”. Da mesma forma, no Ruanda, Uwamahoro criticou que a percepção típica das pessoas com deficiência é a de que são “muito pobres” e incapazes de fazer coisas, e essa visão precisa de mudar.

Os professores sentiram que uma maior visibilidade das pessoas com deficiência no currículo escolar, nos livros escolares, nos meios de comunicação social e em outros canais teria um impacto positivo significativo:

***No campo da educação, muito pouca atenção é dada à deficiência. No currículo escolar, se algum componente for incluído, seria bom. Isso vai fazer muito bem... teria sido bom se pudessemos ensinar Braille, linguagem gestual aos alunos que precisam... na verdade, a todos os alunos, só um pouquinho.***  
(Chathura, Sri Lanka)

## Treinamento para dirigentes escolares para entenderem as necessidades dos professores com deficiência

Abordando as barreiras atitudinais e o tratamento injusto dos professores com deficiência na escola, nove participantes centraram-se na necessidade de melhorar as atitudes dos dirigentes escolares. Foram recomendados programas obrigatórios de desenvolvimento profissional para preparar melhor os dirigentes escolares para apoiar a inclusão de pessoas com deficiência. Especificamente no que diz respeito à abordagem de preconceitos e à promoção de uma compreensão concreta da prática inclusiva na escola, Latifa, na Jordânia, recomendou que, antes de contratar professores com deficiência, todos os dirigentes escolares “precisam aprender”. Da mesma forma, Dayani, no Sri Lanka, recomendou ao Ministério da Educação que iniciasse programas semelhantes. Enfatizou que, com atitudes negativas, “muito pouco pode ser feito”, quando os dirigentes escolares tinham outras prioridades além de abraçar o potencial dos professores com deficiência. Atualmente, sem esse treinamento formal, “só associando pessoas como eu é que eles conseguem uma compreensão” (Chathura, Sri Lanka).

## Oportunidades inclusivas de desenvolvimento de professores

Abordando a falta de adaptação que os professores com deficiência recebem durante a sua preparação inicial e para o avanço na carreira, todos os participantes fizeram recomendações sobre a necessidade de aproveitar oportunidades inclusivas de desenvolvimento profissional contínuo. Além de recomendarem um aumento na frequência da formação regular, os professores também indicaram a necessidade de melhoria de competências. Mar (Espanha) observou que a formação é importante para ajudar os professores a melhorar a sua autoconfiança, enquanto Mutoni (Ruanda) acrescentou que a formação daria um impulso crucial à motivação dos professores, se fosse acessível. Além das competências para o ensino, quatro professores (Gilberto no Brasil, Mugisha e Nkurunziza no Ruanda e Chadia na Jordânia) também mencionaram o desejo de prosseguir estudos para obter certificados ou diplomas que lhes permitiriam ensinar em um nível de ensino superior.

Em termos do conteúdo e do foco da formação de professores, quatro participantes recomendaram um maior foco na inclusão da deficiência. Enfatizaram a necessidade de formação na vertente prática, para demonstrar como diferentes métodos de ensino poderiam ser adaptados às necessidades e capacidades dos professores. Isso ajudaria os professores com deficiência a atuar de forma independente nas suas salas de aula, sem depender de professores ou assistentes de ensino adicionais. Na Jordânia, Amina expressou o desejo de aprender como os professores com deficiência visual poderiam utilizar diferentes ferramentas de forma eficaz como alternativa à escrita no quadro. Nas palavras dela, “precisamos ficar sozinhos na sala, não precisamos de professores auxiliares”. No Sri Lanka, Chaminda também recomendou que os professores com deficiência visual aprendessem métodos de ensino que pudessem funcionar especificamente para eles. Da mesma forma, no Ruanda, Mugisha desejava aprender sobre uma gama mais ampla de estratégias para resolver a dificuldade de ensinar por meio de atividades ou jogos que não são adaptáveis.

Além disso, cinco professores também recomendaram formação para melhorar as competências de todos os professores na utilização de linguagem e meios de comunicação inclusivos que seriam úteis não apenas para professores com deficiência, mas também para alunos com deficiência. Por exemplo, professores com deficiência visual, como Asiri e Chathura no Sri Lanka, discutiram a necessidade de o Braille ser ensinado na escola, para ajudar a apoiar a independência dos alunos. Nas palavras de Asiri, “tudo o que colocarmos no quadro negro ou no quadro branco, se puder ser dado em Braille, seria muito mais fácil para nós. Se não, dependemos de outra pessoa”. Essa mudança necessitaria ainda de apoio político em termos de integração da inclusão da deficiência na estrutura existente de formação de professores e no currículo escolar. Embora Chathura tenha iniciado os seus próprios esforços para ensinar Braille aos alunos, salientou que “não há tempo atribuído para ensinar isso oficialmente”.

## Investir em infraestrutura tecnológica

Para responder às necessidades individuais e de ensino, 15 participantes recomendaram igualmente mais investimentos e melhorias em infraestrutura tecnológica. Ngoga (Ruanda) captou o potencial da tecnologia ao observar que “a melhor coisa que temos agora é a tecnologia”. Alguns professores discutiram a necessidade de aumentar o acesso a computadores portáteis e a uma conexão à Internet (Nkurunziza no Ruanda, Fadel e Latifa na Jordânia). Os professores com deficiência visual enfatizaram o papel dos projetores e dos smartboards na exibição de conteúdos e materiais, o que poderia apoiar os professores quando a escrita fosse difícil. Além de exibir conteúdo, os dispositivos tecnológicos também apoiam os professores no uso da pedagogia interativa no apoio à aprendizagem dos alunos. Fadel, na Jordânia, recomendou da mesma forma a necessidade de aumentar a disponibilidade de smartboards e tablets, o que seria importante para “trocar informações com os alunos dentro da sala de aula”.

Dois professores no Sri Lanka também recomendaram recursos tecnológicos para ajudá-los a “acessar novos conhecimentos e ensinar” (Dayani, Sri Lanka). A professora Asiri foi mais longe e destacou uma questão importante sobre as necessidades específicas do contexto. Observou como o software utilizado para leitura de textos só pode ser utilizado para o idioma inglês e é insuficiente:

*...para ler um livro em inglês, isso poderia ser feito de alguma forma. Assim, uma vez digitalizada uma página, o software lerá o texto. Precisamos digitalizá-lo página por página... bem, tudo bem... pelo menos há alguma maneira. Se alguém realmente desenvolve um aplicativo ou algo para ajudar a ler os livros cingaleses, seria muito valioso... agora, mesmo na nossa vida profissional, para ler um documento oficial, não há oportunidade de lermos quando queremos. Ter que contar com outra pessoa para isso tem sido um dos maiores problemas que temos.*

O estudo de caso de Chadia no Quadro 7 fornece um relato da sua tentativa de utilizar a tecnologia no ensino.



## QUADRO 7 DE ESTUDO DE CASO

## Chadia – Jordânia

Chadia é uma professora da Jordânia com deficiência visual adquirida. Com o sonho inicial de ser advogada, aos poucos passou a ser professora de inglês, pois sentia que o inglês não era bem ensinado. Tem 17 anos de experiência, trabalhando em diversos ambientes.

Chadia teve vários *insights* sobre os benefícios da tecnologia. Explicou as diferentes estratégias de base tecnológica que incorporou no ensino de inglês nas suas aulas e estendeu para casa, trazendo suas próprias estratégias para o ensino de gramática e vocabulário:

*Uso vídeo, por exemplo, temos uma coisa chamada integração horizontal, aqui eu conecto a nossa matéria de inglês com outras matérias, quando você quer falar sobre... digamos o Norte da Jordânia, aí eu pergunto para o professor de geografia, para o professor de história vir e nos contar sobre isso na nossa língua, para mostrar-lhes onde está... Depois, mostro um vídeo para eles ouvirem em inglês. Uso uma plataforma, especificamente para mim é uma sala de aula. Mostro o vídeo para eles, mando para casa, o vídeo tem algumas perguntas que eles têm de responder depois de assistir o vídeo, e eles podem ser marcados, podemos jogar, muita brincadeira. Eles podem me contar histórias imaginárias... Eu fiz para eles algo que não é facilmente esquecido. Não acredito em ensinar gramática isoladamente.*

Chadia vê a tecnologia como o seu ponto forte. No entanto, o pouco conhecimento de outras ferramentas importantes, como os smartboards, é algo que ela lamenta, e observou como isso resultou na perda de um "grande emprego numa grande escola onde eu sonhava trabalhar".

Suas aspirações são fortemente determinadas pelo que ela pensa que é capaz de fazer ou não como pessoa com deficiência:

*Com certeza tenho deficiência e não tenho oportunidade de fazer muitas coisas, como ser diretora. No fundo não gosto destas responsabilidades, gosto apenas de ensinar... Acredito em ser formadora, esse é o meu sonho... Ser diretora seria algo difícil para mim como pessoa com deficiência.*

Como professor, a gestão da sala de aula – tendo em conta que há de 35 a 40 alunos na sala de aula – é um desafio. Ela recebe apoio do Ministério, pois conta com um assistente. No entanto, ela levanta questões importantes em torno da consciência social e da aceitação das pessoas com deficiência: "O diretor pediu ao Ministério da Educação que me oferecesse um professor assistente e é um dos meus direitos. Mas tenho problemas para lidar com eles, eles me veem como alguém menor".

Apesar de todos os desafios, Chadia está confiante nas suas competências:

*Acredito em mim, confio em mim mesma, posso fazer muitas coisas... Me vejo como uma professora criativa. Mesmo com a minha deficiência, porque meus alunos estão melhorando, ou se desenvolvendo. Desenvolvo os meus alunos, afeto os meus alunos.*

## Networking e construção de comunidades de prática

Ao discutir se os participantes estavam conectados a outros professores com deficiência, a maioria (17 em 25) destacou a escassez de oportunidades e redes para esse fim. Apenas três professores (Ganza no Ruanda, Chathura e Sanhitha no Sri Lanka) discutiram extensamente as várias redes em que estão envolvidos ou das quais se beneficiam, que visam pessoas com deficiência nos seus respectivos países. No entanto, essas conexões foram valorizadas. Por exemplo, Amina na Jordânia descreveu-as como “muito úteis” quando falou com os seus amigos que compartilhavam condições semelhantes, “porque os problemas são semelhantes, discutimos algumas soluções para eles”. No entanto, apenas dois participantes (Chadia na Jordânia, Pablo na Espanha) tinham colegas com deficiência na mesma escola, enquanto outros participantes relataram que tinham interações limitadas, ou nenhuma, com outros professores com deficiência.

Cinco professores no Brasil e na Espanha foram particularmente expressivos sobre essa questão. Por exemplo, na Espanha, Lucia lembrou-se de ter conhecido outros professores com deficiência apenas durante o vestibular, enquanto Pablo descreveu o isolamento profissional como “solidão no trabalho... Acho que não conheço nenhum professor socialmente”. Sem muito apoio dos pares, ele considerou abandonar o ensino depois de ter ido “o mais longe que pude no ensino regular... e é apenas um trabalho, então não há realmente nada que me mantenha aqui” (Pablo, Espanha). Da mesma forma, relatando a sensação de estar “sozinha”, Mar, na Espanha, descreveu que embora conhecesse outras pessoas com o seu tipo de deficiência, “é difícil encontrar, se encontrar com outros professores com deficiência. Não existe nenhum tipo de rede para entrar em contato com outros professores com deficiência.”

Em reconhecimento do valor de estabelecer conexões mais estreitas entre professores com deficiência, esses participantes defenderam iniciativas futuras para desenvolver alianças nos países e entre eles para promover comunidades de prática. Estas foram concebidas para permitir aos professores identificar experiências e práticas comuns, fortalecendo a autorrepresentação e aprendendo sobre possibilidades de mudança mediante a ação coletiva. Mar (Espanha) observou que tal rede seria “motivadora” e ela ficaria “orgulhosa de fazer parte dela e de compartilhar a minha vida com outras pessoas”. Da mesma forma, em Ruanda, Nkurunziza recomendou o desenvolvimento de mais círculos e centros para compartilhar ideias como pessoas que vivem com deficiência. Isso significa que algo pode ser feito por eles”. A história de Ganza (Ruanda) no Quadro 8 capta o poder da autorrepresentação.



## QUADRO 8 DE ESTUDO DE CASO

## Ganza – Ruanda

Ganza é um professor experiente de Ruanda, com 19 anos de experiência docente. Tem ensinado inglês (no nível normal) e estudos gerais e competências de comunicação (no nível avançado) numa escola secundária em Kigali. A poliomielite o afetou desde muito jovem e levou à paralisia da perna direita, impactando significativamente sua mobilidade diária. Para qualquer deslocamento além da escola, ele conta com motocicletas alugadas. Isso não só representa riscos para a sua saúde e segurança devido ao trânsito intenso e às más condições das ruas, mas também representa um encargo financeiro substancial, dado o seu baixo salário de professor. Tudo isto tem um impacto significativo na sua saúde e bem-estar, e na da sua família.

Ganza inicialmente não pretendia se tornar professor: "Nunca tive a intenção de me tornar professor, mas simplesmente me encontrei nessa carreira e simplesmente adorei por causa do que descobri". Mais tarde, achou a profissão valiosa e agradável, pois lhe dava a oportunidade de se atualizar continuamente com novos conhecimentos e de fazer mudanças em ambientes da vida real. Ganza é um forte defensor de direitos e assume a responsabilidade de provocar mudanças nas suas circunstâncias. Observou que nada teria acontecido sem a defesa dos seus próprios direitos. Primeiro, não recebeu acomodação no instituto de treinamento de professores. Lembrou que "o responsável [pelo alojamento] me perguntou: 'Por que você precisa de alojamento?' ...alguém não consegue reconhecer que tenho um problema de deficiência". Quando Ganza tentou explicar as suas necessidades, o administrador "pensou que eu estava brincando". Da mesma forma, na escola, a direção não considerou as suas necessidades de mobilidade e não lhe atribuiu salas no piso térreo. Ele conseguiu uma sala de aula com projetor e laptop para reduzir a necessidade de escrita à mão no quadro negro.

Também se lembra de muitas experiências desagradáveis que o fizeram sentir-se humilhado. Quando ainda era estudante,

ficava incomodado com as regras escolares que tornavam obrigatórias as calças curtas como parte do uniforme escolar. Nas suas palavras: "Pus calças curtas e esta [perna] é menor que esta [a outra perna]. Senti que não sou como os outros. Não estava me enquadrando na sociedade e decidi sair da escola". Como professor na sua escola atual, ele descreve os seus colegas como respeitosos e gentis, mas também mencionou casos de desrespeito que sofreu, principalmente moldados por experiências negativas na sociedade. Além de ter sido rejeitado em um emprego numa fase inicial da sua carreira devido à sua deficiência, ele observou que alguns alunos muitas vezes riem dele ou olham para ele de uma forma particular devido à sua deficiência. No entanto, ao longo dos anos, "eu me aceitei". Inspirado pela sua própria trajetória e capacidade de se defender, ele está determinado a aproveitar ativamente as experiências vividas e a ajudar os outros.

Sendo o único professor com deficiência na sua escola, ele serve regularmente como primeiro ponto de ligação entre os alunos com deficiência e a administração escolar. Com a sua intervenção, alguns alunos com deficiência física obtiveram vagas no internato da escola para minimizar os deslocamentos. Também conseguiu acomodações para os exames, por exemplo um aluno sem braços conseguiu um escrivão para ajudá-lo na redação das provas. No entanto, ele observa que muito mais deve ser feito para apoiar professores e alunos com deficiência, especialmente aqueles com múltiplos tipos de deficiência. "Estão falando de inclusão, mas há algumas crianças... que não se enquadram em nenhuma categoria, você descobre que não há escola onde elas possam se encaixar", disse Ganza. Como resultado, ele está ativamente envolvido nos esforços de defesa de direitos. Ele está positivo quanto à melhoria progressiva que o país tem feito no apoio às pessoas com deficiência, especialmente nas áreas legislativas. No entanto, permanecem muitas complexidades antes de se concretizar plenamente o espírito de inclusão para todos.

## A pesquisa como empoderamento

Os professores participantes expressaram inequivocamente o seu apreço por terem tido a oportunidade de discutir e refletir sobre a sua vida profissional. Notavelmente, quatro participantes indicaram que os professores – especialmente os professores com deficiência – raramente têm as suas vozes ouvidas ou valorizadas. Gostaram porque foi a primeira vez que tiveram espaço para falar e refletir sobre as experiências vividas sem julgamento. Por exemplo, apesar de repetidamente encontrar experiências desagradáveis e injustiças em vários níveis, Gilberto (Brasil) indicou que "na verdade nunca falei sobre isso... esta é na verdade a primeira vez que coloco as minhas ideias em ordem em relação a esse tema". Achou isso muito útil para aprofundar sua reflexão. Da mesma forma, na Espanha, Pablo apreciou a conversa reflexiva que "me ajudou a pensar sobre o meu próprio contexto", enquanto Lucia expressou ainda a sua grata surpresa ao perceber que as pessoas com deficiência "importam" – "Acho que as pessoas com deficiência não importam para ninguém. Só a sua família ou os seus amigos. Então, quando li o anúncio, disse: 'OK, tenho de estar lá. Quero falar'".

Além disso, todos os participantes valorizaram igualmente esta pesquisa pelo seu potencial para iniciar mudanças relevantes do contexto, tanto no nível do sistema como no individual. Buddika (Sri Lanka) começou por reconhecer a importância de documentar não só experiências anedóticas, mas experiências em comum sobre "como nós [como professores com deficiência] somos realmente tratados". Mar (Espanha) destacou que "compartilhar com outros é sempre uma boa oportunidade e um enriquecimento mútuo".

Essas narrativas são altamente fortalecedoras, mas também destacam a necessidade de pesquisas como esta serem utilizadas ativamente para a defesa de direitos e a mudança, especialmente quando a agenda da educação inclusiva ignorou o papel e a necessidade de uma força de trabalho na educação inclusiva, particularmente do ponto de vista da deficiência.



## Visões gerais de países

### Brasil

Há uma falta significativa de visibilidade dos professores com deficiência nos documentos oficiais revistos para este projeto e em relação às evidências da pesquisa. Apesar dos numerosos esforços, como a circulação do cartaz de recrutamento pelos escritórios do British Council e outras plataformas de mídia social, apenas dois professores do Brasil se apresentaram para participar. Os dois têm deficiências e histórias de vida contrastantes e ensinavam várias disciplinas, inclusive inglês. Os temas principais que emergiram dos dois participantes foram vários casos de exclusão das estruturas formais de educação e no interior delas. A professora com deficiência auditiva havia abandonado a escola regular, dada a incapacidade de lidar com o ruído e a falta de adaptações oferecidas. O professor com TDAH lutou com sua identidade de deficiência – tendo consciência disso, mas sem querer enfatizá-la, e ciente do fato de acreditar que ela não era reconhecida no Brasil. Ele falou sobre o número significativo de reclamações dos alunos com as quais teve que lidar em relação ao seu estilo de ensino, pois não se sentia à vontade em grandes grupos e palestras. Falou sobre o isolamento na escola, por não conseguir se conectar com os colegas. O que emergiu dessas reflexões foi o ônus significativo da responsabilidade de atuar eficazmente como professor que recai sobre o indivíduo, com pouco ou nenhum apoio estrutural.

### Jordânia

Entre os países selecionados para esse projeto, a Jordânia destaca-se como o único país que tem referência explícita a professores com deficiência em um dos seus documentos oficiais. Na *Estratégia de dez anos para a educação inclusiva*, co-desenvolvida pelo Ministério da Educação do Reino Hachemita da Jordânia e pelo Conselho Superior para os Direitos das Pessoas com Deficiência, são identificados nove componentes estratégicos. Os professores com deficiência são reconhecidos no âmbito do sexto componente sobre “Recursos Humanos e Capacitação”, que serão recrutados para conceber e ministrar formação em educação inclusiva. Isso demonstra um compromisso claro em promover o apoio aos professores com deficiência, não só na formação, mas também na mudança de “atitudes comportamentais em relação à inclusão” (MdE-Jordânia e CDH, 2020: 29). Contudo, os cinco participantes da Jordânia (quatro com deficiência visual e um

com deficiência auditiva) expressaram desafios significativos ao ensinar no ensino regular. Os professores notaram experiências desagradáveis, em graus variados, com dirigentes escolares, outros professores e alunos. Isso deveu-se em grande parte à falta de sensibilização para as deficiências e à exposição limitada da sociedade em geral às experiências vividas pelas pessoas com deficiência. Todos observaram que outros expressaram dúvidas sobre sua capacidade de ensinar, preocupação que não estava relacionada ao conhecimento da disciplina de inglês. Isso resultou em um cenário interessante onde, embora o sistema fornecesse formalmente assistentes de ensino (AEs) para apoiar os professores com deficiência em diversas funções, os participantes notaram como esse acordo resultou em serem menosprezados pelos próprios AEs e foram involuntariamente relegados para o papel de professor extra, cujas capacidades não eram plenamente reconhecidas.

Refletindo sobre o que pode apoiar o seu avanço no ensino e na carreira, os participantes expressaram o desejo de desafiar o preconceito enraizado na sociedade em geral e apreciaram o papel da tecnologia. Smartboards, projetores e computadores portáteis com suporte para Braille foram citados como exemplos que poderiam ajudar os professores com deficiência a ministrar aulas de forma eficaz. Além disso, os participantes enfatizaram fortemente a necessidade de apoio financeiro para frequentar programas de formação para obter mais qualificações em inglês e melhorar as competências de ensino. Esses esforços, entre outros, foram considerados cruciais para garantir que os professores com deficiência pudessem atuar de forma independente nas suas salas de aula.

### Ruanda

Apesar do forte compromisso do Ruanda com a educação inclusiva, tem havido um foco limitado nos professores com deficiência no discurso oficial. Essa falta de visibilidade dos professores com deficiência foi confirmada numa entrevista com um alto funcionário da educação, que falou sobre a falta de qualquer oferta oficial. Todos os nove participantes ruandeses tinham deficiências físicas e eram principalmente homens. O impacto da sua deficiência no ensino em sala de aula foi menos pronunciado, mas enfrentaram grandes desafios de mobilidade dentro e fora da escola. Um tema-chave que emergiu dos relatos dos participantes foram as interações amplamente positivas com todos os membros da comunidade escolar, especialmente os dirigentes escolares. Por exemplo, alguns professores indicaram que os seus dirigentes escolares garantiram que os professores com

deficiência não fossem discriminados e fossem tratados da mesma forma que outros professores sem deficiência. No entanto, todos os participantes também falaram sobre o apoio formal limitado que receberam ao longo das fases da sua carreira, desde a formação de professores, ao trabalho na escola, até as oportunidades de progressão na carreira. Olhando para o futuro, os participantes enfatizaram a necessidade de maior apoio material, dado que todos notaram um impacto desproporcional da sua deficiência nos seus recursos financeiros. Por exemplo, a maioria teve de utilizar transportes caros para o seu deslocamento para a escola devido a problemas de mobilidade, o que estava exercendo uma pressão significativa sobre os seus recursos financeiros. Todos os professores esperavam que as escolas estivessem mais bem equipadas com recursos pedagógicos, como livros didáticos e computadores, para poderem fornecer anotações aos alunos sem depender da escrita no quadro negro. O apoio pessoal, como ajudas à mobilidade e assistência financeira direta, também foi muito bem recebido.

## Espanha

O número de pessoas com deficiência que ingressam no ensino superior na Espanha é superior ao de outros países analisados. No entanto, há pouca informação sobre a sua participação no mercado de trabalho da educação. Apesar dos numerosos esforços no recrutamento de participantes para esse estudo pelo escritório nacional do British Council e de outras plataformas de redes sociais, apenas três participantes se apresentaram para participar. Todos os três eram professores de inglês, além de outras disciplinas como comunicação digital e língua espanhola. Um professor lecionava nos primeiros anos do ensino primário, enquanto os outros dois lecionavam nos anos primários e secundários. Os três tinham deficiências diferentes, que iam desde dificuldades físicas de atuação, como paresia adquirida dos membros inferiores e acondroplasia, até uma grave deficiência auditiva adquirida. Os temas principais que emergiram de dois dos três participantes giraram em torno de histórias de exclusão das estruturas formais de educação e no interior delas, resultando em limitações no desempenho e na motivação para avançar na profissão. No entanto, a professora com uma deficiência de desenvolvimento causada por acondroplasia (nanismo) falou longamente sobre como a legislação formal

e as adaptações que recebeu como estudante e como professora a ajudaram a trabalhar eficazmente. Nesse processo, ela também destacou o forte sentido de autorrepresentação e autodeterminação que ela nutriu. Em contraste, os dois professores com deficiência adquirida ficaram “perdidos” no sistema, com uma delas “esperando” por um diagnóstico formal e, enquanto isso, fazendo pedidos informais de adaptações, enquanto o outro professor parecia estar progressivamente retirando-se do sistema, pois lutava para se autogerir e não desejava fazer exigências informais. O que emergiu dessas três narrativas foi o forte contraste na forma como o tipo de deficiência criou experiências completamente contrastantes de ser professor para os três participantes.

## Sri Lanka

No Sri Lanka há uma falta significativa de visibilidade dos professores com deficiência em documentos oficiais e em evidências de pesquisa. Seis participantes (cinco professores e uma professora) tinham deficiência visual e ensinavam diversas disciplinas, como música, budismo, TIC, meios de comunicação e comunicação. Um tema constante que emergiu nos seus relatos foi a noção de ser um professor periférico – muitos falaram sobre não terem recebido deveres formais de professor ou terem sido convidados a ensinar disciplinas consideradas periféricas em relação às mais sérias. Embora a motivação pessoal e a coragem os tenham ajudado durante a formação, lamentaram a significativa falta de provisões e adaptações necessárias para continuar o seu trabalho diário ou fazer qualquer progresso nas suas carreiras. O conhecimento e as atitudes em relação às deficiências entre os que controlavam o acesso, especialmente os diretores das escolas, foram um determinante significativo na forma como os professores se sentiam incluídos (ou excluídos) e quais as oportunidades que lhes estavam disponíveis para desempenharem as suas funções. Também destacado pelos participantes da pesquisa foi o imenso valor e significado dos sistemas de apoio informais, como a família imediata, amigos, colegas e, em alguns casos, a comunidade. Por exemplo, os professores que lecionavam na escola do seu bairro tiveram muitas experiências positivas com a comunidade. Na ausência de pouco ou nenhum apoio formal, esses professores perseveraram em um sistema de ensino regular que basicamente os manteve à margem.

## SEÇÃO 5

# Próximos passos

Com base na análise das políticas nacionais, da literatura acadêmica e da pesquisa empírica realizada com professores com deficiência nos cinco países selecionados, descobrimos que existe uma grande margem para melhorar a inclusão de professores com deficiência em todas as fases da carreira. Isso requer mudanças em diferentes níveis do sistema, incluindo o reforço das políticas e da legislação nacionais, a implementação de percursos inclusivos de recrutamento e formação de professores, dotar as escolas de materiais de ensino e aprendizagem adequados e também aumentar a sensibilização para a deficiência entre os dirigentes escolares.

Tendo em consideração as evidências recolhidas nesta pesquisa, este relatório faz as seguintes recomendações para os próximos passos.

## Recomendações para governos nacionais

**Desenvolver políticas de recrutamento claras para professores com deficiência.** Embora a maioria dos governos tenha políticas gerais muito fortes para reconhecer os direitos das pessoas com deficiência no emprego, isso é insuficiente para atender especificamente às necessidades dos professores com deficiência. É necessário que os governos nacionais desenvolvam, fortaleçam e priorizem vias oficiais claras para o recrutamento de pessoas com deficiência para a profissão docente. Devem ser fornecidas orientações claras para garantir que haja uma compreensão uniforme das responsabilidades e funções dos professores, incluindo aqueles com deficiência. Isso visa a garantir que todos os professores qualificados sejam reconhecidos na escola e que os professores com deficiência sejam vistos como profissionais iguais, conscientes das suas qualificações e formação.

**Investir em programas inclusivos de formação de professores.** Isso é crucial, dado que esta é a primeira experiência que muitas pessoas com deficiência têm do sistema educativo, na perspectiva do prestador de serviços, e não na do usuário/aluno.

Isso significaria ter estruturalmente os recursos para fazer acomodações e adaptações ao programa de formação, incluindo na sua ministração, processos de avaliação e apoio social, emocional e espiritual. Estes podem incluir o fornecimento de tecnologia para apoiar o envolvimento na sala de aula; adotar estratégias de avaliação inclusivas para que os professores com deficiência possam procurar qualificações mais elevadas; e disponibilização de regimes de bolsas que possam oferecer apoio financeiro a formandos necessitados devido às suas deficiências, por exemplo para a aquisição de dispositivos e/ou para fazer face aos custos adicionais decorrentes da sua deficiência.

Além disso, é necessário garantir que os formadores de professores e facilitadores de programas de desenvolvimento profissional sejam sensíveis às necessidades dos professores com deficiência que frequentam esses programas, como os tipos de práticas inclusivas ou ajustes para diferentes tipos de deficiência. Incorporar a inclusão em programas de formação de professores pode ser um modelo útil para professores estagiários sem deficiência compreenderem formas de apoiar a pedagogia inclusiva nas suas salas de aula no futuro.

**Capacitar os dirigentes escolares para tomar decisões flexíveis.** Os dirigentes escolares devem ser apoiados e monitorados para apoiar os professores com deficiência no desempenho das suas funções. Incluir uma componente de formação de sensibilização para a deficiência nos programas de formação de diretores, que lhes proporcione a oportunidade de adquirir as atitudes, conhecimentos e competências necessárias sensíveis à deficiência, seria um caminho útil a seguir. Embora idealmente todas as escolas devam estar equipadas com infraestruturas físicas e tecnologia inclusivas, como computadores e projetores, para apoiar o ensino, isso pode continuar a ser um desafio prático em contextos com poucos recursos. Assim, os dirigentes escolares precisam ser capacitados para fazer adaptações específicas a cada pessoa para necessidades relacionadas com a inclusão. Isso pode incluir a realocação dos orçamentos escolares existentes, a divisão de recursos com outras escolas e a tomada de medidas internas, como incentivar os professores a dividir responsabilidades de forma colaborativa. Isso também é crucial para o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva.

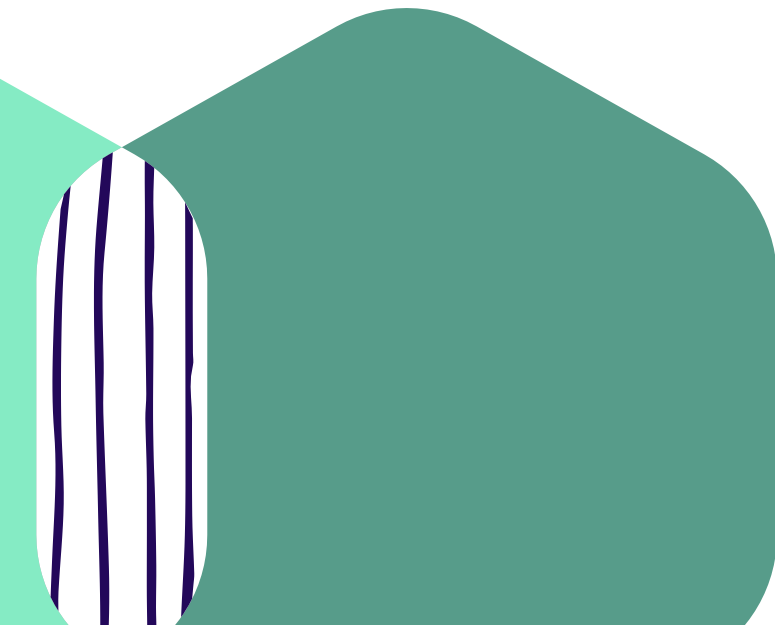
## Recomendações para a concepção de programas educacionais

**Recrutar professores com deficiência em todos os programas.** As organizações que concebem e ministram programas educativos podem desempenhar um papel muito importante, liderando a inclusão de professores com deficiência nos seus programas. Esses programas precisam reconhecer e priorizar as necessidades específicas dos professores com deficiência. Isso ajudará a incorporar a agenda de inclusão nos contextos regulares e permitirá que todos os grupos de partes interessadas reconheçam as capacidades dos professores com deficiência.

**Obrigar treinamento de conscientização sobre deficiência.** Isso se deve aplicar a todos os programas implementados, para garantir que as pessoas que executam esses diferentes programas sejam sensíveis às questões da deficiência e possam modelar boas práticas. Da mesma forma, seria significativo considerar o desenvolvimento da sensibilização e da formação em matéria de deficiência para escolas e professores. Essas ideias podem ser eficazmente desenvolvidas não apenas como programa autônomo sobre deficiência, mas como um módulo mais abrangente que aborde práticas de ensino inclusivas, analisando, portanto, variáveis que se cruzam, como o gênero, a etnia etc.

**Capacitar professores com deficiência para usar EdTech.** Os professores com deficiência muitas vezes sentem-se despreparados e não têm confiança no ensino com tecnologia, pelo que é necessário desenvolver a sua capacidade (e a de outras pessoas na escola). Isso poderia implicar uma abordagem individual, em que o objetivo seja atender a necessidades individuais específicas, ou poderia também incluir uma abordagem que abrangesse toda a escola. Isto poderia significar avaliar a infraestrutura tecnológica existente e a capacidade das escolas e dos professores, e depois apropriar-se de qualquer tecnologia que seja implementada, assegurando ao mesmo tempo que as intervenções tecnológicas sejam mais úteis para os que corram maior risco de serem marginalizados. Por exemplo, smartboards interativos podem ser extremamente úteis para muitos professores com deficiência que têm dificuldades para escrever no quadro. No entanto, o seu potencial como ferramenta pedagógica também pode ser aproveitado garantindo que todos os professores da escola recebam formação sobre como utilizá-los de forma eficaz, trazendo assim benefícios para todos os professores (e alunos).

**Oferecer mentores profissionais para professores com deficiência.** Podem ser as próprias pessoas com deficiência ou aquelas que, independentemente do seu estatuto de deficiência, são fortes defensoras de direitos. Estes mentores podem ser importantes para garantir que, se necessário, os direitos dos professores com deficiência sejam defendidos. Podem também aproveitar as suas próprias experiências para ajudar os professores com deficiência a ter um desempenho eficaz nas suas salas de aula, compartilhando abordagens pedagógicas e ajudando na implementação de diversas acomodações e adaptações. Uma atribuição sistêmica de mentores também é importante no reconhecimento da falta de rede social e de apoio profissional para professores com deficiência, que estão muitas vezes isolados na sua escola. Assim, o acesso a mentores é importante para garantir que os professores com deficiência tenham um espaço seguro para conversas sem julgamento com uma pessoa experiente para ajudá-los a enfrentar os desafios na escola e fora dela.





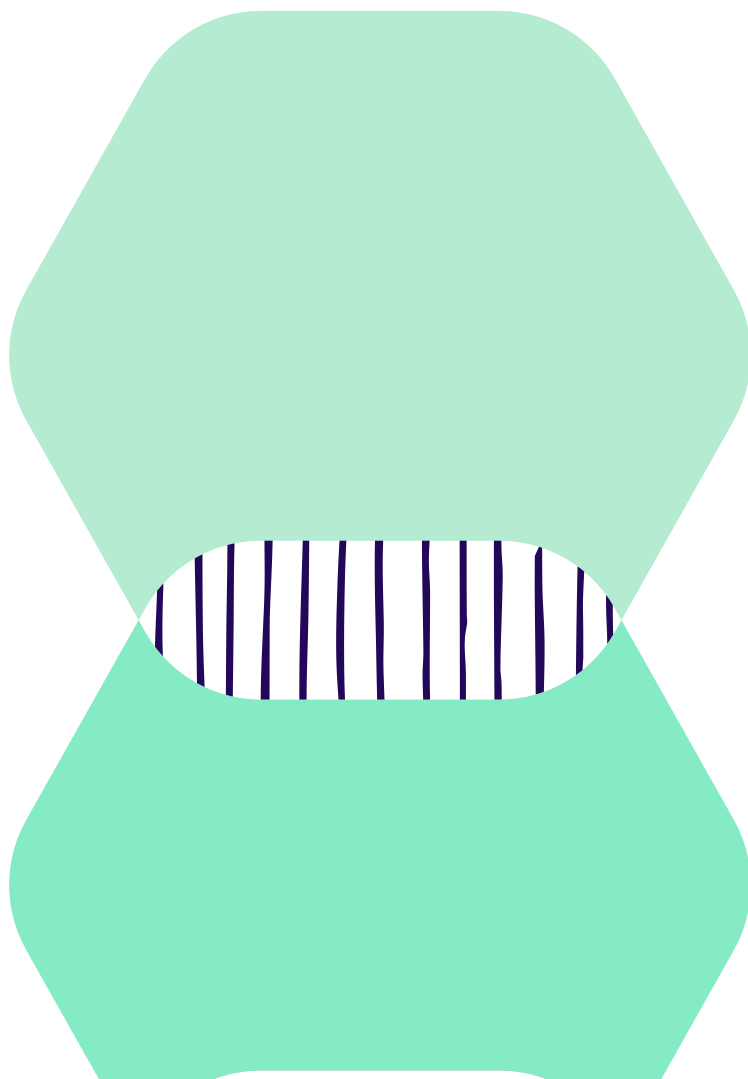
**Aproveitar o poder de convocação das organizações educativas para conduzir várias consultas às partes interessadas.** Além do mais, isto também pode ajudar a desenvolver mecanismos de responsabilização internacional, o que pode oferecer uma forma de reforçar a implementação de políticas, programas e legislação para professores com deficiência. Isso poderia significar que, ao conceber programas de formação de professores, as consultas às partes interessadas poderiam ser facilitadas, o que deveria incluir professores com deficiência. Uma vez que a inclusão requer uma colaboração de todo o sistema, é importante garantir que todas as partes interessadas envolvidas tenham uma compreensão em comum dos seus papéis e responsabilidades e que existam fortes mecanismos de responsabilização, assegurando ao mesmo tempo que os interesses e perspectivas das diversas partes interessadas tenham sido levados em conta. Outro grupo de partes interessadas chave com o qual se envolver seria o dos sindicatos de professores, que têm permanecido em grande parte silenciosos sobre questões que afetam os professores com deficiência.

## Recomendações para monitoramento, avaliação, pesquisa e aprendizagem do programa

**Desenvolver abordagens multiníveis e multiestágios para a mudança.** A inclusão é um processo contínuo. Requer um plano eficaz que defina o impacto em termos mais sustentáveis em programas que vão além de uma única intervenção. Os programas ou intervenções financiados externamente tendem a ter uma duração bastante curta e não capacitam suficientemente as comunidades locais para recorrerem aos seus ricos recursos e redes para apoiar professores com deficiência. Assim, com base no programa de mentoria supramencionado, um impacto de longo prazo poderia ser a construção de comunidades de prática (CdP) para professores com deficiência nos diferentes programas e contextos. Vários temas comuns de exclusão de professores com deficiência do sistema e dentro dele surgiram nesta pesquisa. As CdP podem incentivar a conversas de apoio sobre as necessidades dos professores com deficiência, o que também pode promover o desenvolvimento de competências, reunir boas práticas e estimular inovações. Isso também capacitará os professores com deficiência a tornarem-se pioneiros ativos da mudança, em vez de receptores passivos de apoio.

**Realizar mais pesquisas com foco específico na deficiência.** Os programas futuros devem considerar a coleta de dados desagregados sobre o estatuto de deficiência dos professores. Adicionalmente, para todos os participantes inscritos em diferentes programas, devem ser recolhidas informações sobre as acomodações desejadas e as adaptações necessárias e o tipo de apoio oferecido. Isso ajudará as organizações a desenvolver um conjunto de ferramentas centrado na deficiência para reunir boas práticas, que pode ser utilizado para facilitar a concepção de programas futuros. Esses dados também podem ajudar a desenvolver políticas e programas baseados em evidências para o setor da educação em geral.

**Trabalhar com professores com deficiência na avaliação de impacto.** É necessário reconhecer que os professores com deficiência são especialistas na sua experiência profissional e na defesa da inclusão. Pesquisas e avaliações futuras podem considerar ir além da pesquisa *sobre* professores com deficiência como participantes, para colaborar *com* eles para que concebam ciclos de avaliação para verificar se esses programas abordaram com sucesso as barreiras à inclusão de pessoas com deficiência. Isso ajudará a fornecer perspectivas mais diferenciadas sobre as oportunidades e os desafios da mudança.



# Referências

- Anderson, R.C. (2006). Teaching (with) disability: Pedagogies of lived experience. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 28(3–4), 367–379. doi:10.1080/10714410600873258.
- Antilla-Garza, J. (2015). Embodying justice: Supporting teacher candidates with disabilities. *AILACTE Journal*, 12(1), 73–91. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092025>.
- Antoninis, M., April, D., Barakat, B., Bella, N., D'Addio, A.C., Eck, M., Endrizzi F., Joshi P., Kubacka K., McWilliam A., Murakami Y., Smith W., Stipanovic L., Vidarte R. e Zekrya L. (2020). All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring (GEM) report on inclusion. *Prospects*, 49, 103–109. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09505-x>
- Bellacicco, R. e Demo, H. (2019). Becoming a teacher with a disability: A systematic review. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(3), 186–206. <https://doi.org/10.13128/form-7720>
- Bellacicco, R., lanes, D. e Macchia, V. (2022). Teachers with disabilities: A systematic review of the international literature. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(1), 64–88. <https://doi.org/10.36253/form-12138>
- Braun, V. e Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.
- Brulle, A.R. (2006). Teacher candidates with disabilities: Guidance for teacher educators. *Action in Teacher Education*, 28(3), 3–10. doi:10.1080/01626620.2006.10463415.
- Bryant, L.G. e Curtner-Smith, M.D. (2008). Impact of a physical education teacher's disability on elementary pupils' perceptions of effectiveness and learning. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(2), 118–131.
- Bryant, L.G. e Curtner-Smith, M.D. (2009a). Effect of a physical education teacher's disability on high school pupils' learning and perceptions of teacher competence. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 311–322. doi:10.1080/17408980802225800.
- Bryant, L.G. e Curtner-Smith, M.D. (2009b). Influence of a physical education teacher's disability on middle school pupils' learning and perceptions of teacher competence. *European Physical Education Review*, 15(1), 5–19. doi:10.1177/1356336X09105209.
- Burns, E. e Bell, S. (2010). Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings. *Teachers and Teaching*, 16(5), 529–543. doi:10.1080/13540602.2010.507964.
- Burns, E. e Bell, S. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 952–960. doi:10.1016/j.tate.2011.03.007.
- Catalani, C. e Minkler, M. (2010). Photovoice: A review of the literature in health and public health. *Health Education and Behavior*, 37(3), 424–451. <https://doi.org/10.1177/1090198109342084>
- Cenci, A., Lemos, M.F., Bôas, D.F.V., Damiani, M.F. e Engeström, Y. (2020). The contradictions within inclusion in Brazil. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100375.
- Duquette, C. (2000). Examining autobiographical influences on student teachers with disabilities. *Teachers and Teaching*, 6(2), 215–228.
- EUROsociAL (2021). Increasing labour inclusion and employability of people with disabilities in Brazil. Active employment policies in Brazil. [https://eurosociAL.eu/wp-content/uploads/2021/11/7\\_BRASIL\\_ENG\\_experiencia-destacada.pdf](https://eurosociAL.eu/wp-content/uploads/2021/11/7_BRASIL_ENG_experiencia-destacada.pdf)
- Ferri, B.A., Connor, D.J., Solis S., Valle, J. e Volpitta, D. (2005). Teachers with LD: Ongoing negotiations with discourses of disability. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 62–78. doi:10.1177/00222194050380010501.
- Glazzard, J. e Dale, K. (2015). 'It takes me half a bottle of whisky to get through one of your assignments': Exploring one teacher educator's personal experiences of dyslexia. *Dyslexia*, 21(2), 177–192. doi:10.1002/dys.1493.

- Griffiths, S. (2012). 'Being dyslexic doesn't make me less of a teacher': School placement experiences of student teachers with dyslexia: Strengths, challenges and a model for support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2): 54–65. doi:10.1111/j.14713802.2011.01201.x.
- Hankebo, T.A. (2018). Being a Deaf and a teacher: Exploring the experiences of deaf teachers in inclusive classrooms. *International Journal of Instruction*, 11(3), 477–490. doi:10.12973/iji.2018.11333a.
- Haselden, P.G., De Loach, P.K., Miller, J., Campbell, M., Boyer, L. & Anderson, N. (2007). Systems of support: The educators with disabilities caucus and its mentoring program. *Educational Considerations*, 34(2), 7.
- Hayashi, R. & May, G.E. (2011). The effect of exposure to a professor with a visible disability on students' attitudes toward disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 10(1), 36–48. doi:10.1080/1536710X.2011.546300.
- Humanity & Inclusion (2021, 31 May). Disability-inclusive education in Jordan factsheet – May 2021. Obtido em 24 de fevereiro de 2024 em: <http://www.hi.org>
- Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2018). *Labour market inclusion of people with disabilities*. Obtido de: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---inst/documents/publication/wcms\\_646041.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---inst/documents/publication/wcms_646041.pdf)
- Keane, E., Heinz, M. e Eaton, P. (2018). Fit(ness) to teach?: Disability and initial teacher education in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 819–838.
- Knight, D. & Wadsworth, D.E. (1996). Preparing preservice teachers with disabilities for the student teaching experience. *The Teacher Educator*, 31(4), 313–324.
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P. e Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review. *Education Sciences*, 11(2), 58. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Lamichhane, K. (2016). Individuals with visual impairments teaching in Nepal's mainstream schools: A model for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 16–31. doi:10.1080/13603116.2015.1073374.
- Lee, MN, Abdullah, Y. e Mey, SC (2011). Employment of people with disabilities in Malaysia: Drivers and inhibitors. *International Journal of Special Education*, 26(1), 112–124.
- Ministério da Educação – Jordânia (MdE) e Conselho Superior para os Direitos das Pessoas com Deficiência (HCD) (2020). *The 10-year strategy for inclusive education*. Obtido de [https://moe.gov.jo/sites/default/files/the\\_10-year\\_strategy\\_for\\_inclusive\\_education\\_0\\_0.pdf](https://moe.gov.jo/sites/default/files/the_10-year_strategy_for_inclusive_education_0_0.pdf)
- Moore, A., Kern, V., Carlson, A., Vaccaro, A., Kimball, E.W., Abbott, J.A., Troiano, P.F. e Newman, B. M. (2020). Constructing a sense of purpose and a professional teaching identity: Experiences of teacher candidates with disabilities. *The Educational Forum*, 84(3), 272–285.
- Morgan, E. e Burn, E. (2000). Three perspectives on supporting a dyslexic trainee teacher. *Innovations in Education and Training International*, 37(2), 172–177.
- Neca, P., Borges, ML e Pinto, P.C. (2022). Teachers with disabilities: A literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1192–1210. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776779>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. doi:10.1080/08856257.2020.1754547
- Parker, CE e Draves, T.J. (2018). Tensions and perplexities within teacher education and P-12 schools for music teachers with visual impairments. *Arts Education Policy Review*, 119(1), 42–52. doi:10.1080/10632913.2016.1201028.
- Pope, C.A., Bowman, C.A. e Barr, K. (2001). Conversations from the commissions: Negotiating the tensions in the preparation of teachers with disabilities. *English Education*, 33(3), 252–256. <http://www.jstor.org/stable/40173070>
- Riddick, B. (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 389–402. doi:10.1080/1360311032000110945.
- Roberson, J.L. e Serwatka, TS (2000). Student perceptions and instructional effectiveness of deaf and hearing teachers. *American Annals of the Deaf*, 256–262.

Saltes, N. (2020). 'It's all about student accessibility. No one ever talks about teacher accessibility': Examining ableist expectations in academia. *International Journal of Inclusive Education*. doi:10.1080/13603116.2020.1712483.

Singal, N. e Ware, H. (2021). *English language teachers with disabilities: An exploratory study across four countries*. Obtido de: [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/BC\\_English\\_language\\_teachers\\_and\\_disabilities\\_Screen\\_Reading.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/BC_English_language_teachers_and_disabilities_Screen_Reading.pdf)

Subrayen, R. e Suknunan, S. (2019). Learning communities for teaching practice school placements: A higher education initiative to promote equity for students with disabilities. *Journal of Student Affairs in Africa*, 7(2), 27–39.

Tal-Alon, N. e Shapira-Lishchinsky, O. (2019). Ethical dilemmas among teachers with disabilities: A multifaceted approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102881.

The Education Commission (2019). *Transforming the education workforce: Learning teams for a learning generation*. Obtido de: <https://educationcommission.org/transformingtheeducationworkforce/>

UNESCO (2020). *2020 Global education monitoring report, inclusion and education: All means all*. 3ª edição. UNESCO – Paris. Obtido em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNESCO e Grupo de Trabalho Internacional sobre Professores para a Educação 2030 (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO – Paris. Obtido em [https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2024-03/2349-23\\_GlobalReportonTeacher\\_rev%20130324.pdf](https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2024-03/2349-23_GlobalReportonTeacher_rev%20130324.pdf)

UNICEF (2021). *Disability-inclusive education practices in Sri Lanka*. Escritório Regional do Fundo das Nações Unidas para a Infância para o Sul da Ásia, Katmandu. <https://www.unicef.org/rosa/media/17016/file/Country%20Profile%20-%20Sri%20Lanka.pdf>

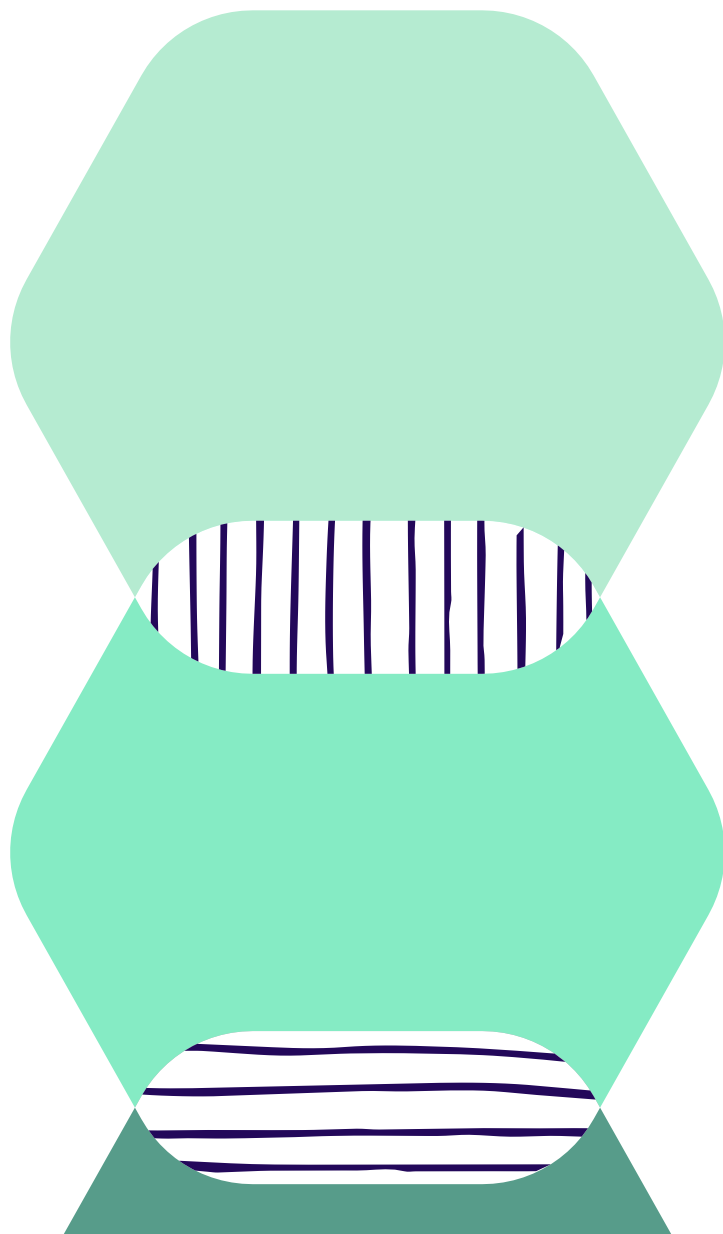
Valle, JW, Solis, S., Volpitta, D. e Connor, D.J. (2004). The disability closet: Teachers with learning disabilities evaluate the risks and benefits of 'coming out'. *Equity & Excellence in Education*, 37(1), 4–17.

Vogel, G. e Sharoni, V. (2011). 'My success as a teacher amazes me each and every day': Perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 479–495. doi:10.1080/13603110903131721.

Ware, H., Singal, N. e Groce, N. (2022). The work lives of disabled teachers: Revisiting inclusive education in English schools. *Disability & Society*, 37(9), 1417–1438.

Wilson, A., Sokal, L. e Woloshyn, D. (2018). (Re)defining 'teacher': Preservice teachers with disabilities in Canadian teacher education programs. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 17–29.

Wormnæs, S. e Sellaeg, N. (2013). Audio-described educational materials: Ugandan teachers' experiences. *British Journal of Visual Impairment*, 31(2), 164–171.



# Anexo 1

## Exemplo de pôster usado para recrutamento





## ARE YOU A TEACHER WITH DISABILITIES IN SPAIN?

**Be part of our advocacy for disability inclusion!**  
 This British Council funded research aims to explore lived experiences of teachers with disabilities. Understanding their professional journeys, perspectives and practices can be a powerful mechanism for positive change.

**Criteria:**

- Self-identified as persons with disabilities
- Teach in mainstream schools in Spain

**What is involved?**

- One online interview in English
- Reflective participatory activities
- Group discussion with peers across five countries

**How to participate?**

Please fill in this form  
<https://forms.gle>

 WhatsApp

OR




@CaNDER\_Research


See our previous work:  
canderresearch.wordpress.com

## Anexo 2

### Políticas e documentos oficiais examinados nos cinco países

Ministério	Ano	Política/legislação
<b>Ruanda (8)</b>		
Ministério da Educação de Ruanda (MINEDUC)	2018	Necessidades especiais e plano estratégico de educação inclusiva 2018/19–2023/24
Ministério da Educação de Ruanda (MINEDUC)	2018	Política revisada de necessidades especiais e educação inclusiva
Instituto Nacional de Estatísticas de Ruanda (NISR)	2021	Anuário Estatístico
Instituto Nacional de Estatísticas de Ruanda (NISR)	2021	Pesquisa com a força de trabalho
Ministério da Justiça de Ruanda (MINIJUST)	2007	Lei n.º 01/2007 de 20/01/2007 Relativa à Proteção das Pessoas com Deficiência
Ministério de Governos Locais (MINALOC)	2021	Política nacional de pessoas com deficiência e plano estratégico quadrienal (2021–2024)
Universidade de Ruanda	2015	Política e diretrizes sobre serviços de aprendizagem e ensino inclusivos
Ministério da Educação de Ruanda (MINEDUC)	2007	Política de desenvolvimento e gestão de professores
<b>Jordânia (8)</b>		
Conselho Superior dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Ministério da Educação	2022	Declaração da Jordânia sobre inclusão e diversidade na educação
Ministério da Educação e Conselho Superior dos Direitos das Pessoas com Deficiência (HCD)	2020	Estratégia decenal para a educação inclusiva
Ministério da Educação	2018	Plano estratégico de educação
Reino Hachemita da Jordânia	2017	Lei n.º (20) para o ano de 2017 Lei sobre direitos das pessoas com deficiência
Reino Hachemita da Jordânia	1952	Constituição do Reino Hachemita da Jordânia
Departamento de Estatística	2020	Anuário Estatístico 2020
Reino Hachemita da Jordânia	2007	Estratégia nacional para deficiências do Reino Hachemita da Jordânia
Reino Hachemita da Jordânia	2015	Educação para a prosperidade: entregando resultados Uma estratégia nacional para o desenvolvimento de recursos humanos 2016–2025

<b>Ministério</b>	<b>Ano</b>	<b>Política/legislação</b>
<b>Brasil (2)</b>		
Congresso Nacional	2015	Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015
Ministério da Educação	2008	“Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (National policy on special education from the perspective of inclusive education)
<b>Espanha (1)</b>		
Governo da Espanha	2003	O Real Decreto Legislativo 1/2013, a Lei Geral dos Direitos das Pessoas com Deficiência e sua Inclusão Social (consolidada, Lei Geral 13/1982 sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e sua Integração Social, Lei 51/2003 sobre Igualdade de Oportunidades e a Lei 49/2007 Lei da Igualdade de Oportunidades)
Instituto Nacional de Estadística (INE) – (Instituto Nacional de Estadísticas)	2022	Emprego de Pessoas com Deficiência (EPD) – Ano 2022
<b>Sri Lanka (7)</b>		
Ministério dos Serviços Sociais e da Assistência Social	1996	Lei de Proteção dos Direitos das Pessoas com Deficiência nº 28 de 1996
Ministério do Bem-estar Social – Sri Lanka	2003	Política Nacional de Deficiência – para Sri Lanka
Ministério do Bem-estar Social – Sri Lanka	2006	Lei dos direitos das pessoas com deficiência – Novo projeto (DRB 2006)
Ministério dos Serviços Sociais e da Assistência Social	2006	Regulamento de acessibilidade para pessoas com deficiência, nº 01 de 2006
Ministério do Bem-estar Social – Sri Lanka	2016	Lei reformulada dos direitos das pessoas com deficiência – 2016 (RDRB 2016)
Ministério da Administração Pública – Sri Lanka	1988	Circular da Administração pública n.º 27/88
Departamento de Censo e Estatística, Ministério das Finanças e Planejamento – Sri Lanka	2012	Relatório do Censo da População e Habitação – 2012

Este relatório pretende fornecer uma visão sobre os desafios, oportunidades, políticas, práticas atuais e redes de apoio que os professores com deficiência encontram nos sistemas educativos. Traz perspectivas sobre as experiências vividas por professores de língua inglesa e de outras disciplinas com deficiência nos sistemas educacionais nacionais do Brasil, Jordânia, Ruanda, Espanha e Sri Lanka.

O relatório apresenta dados primários de entrevistas com 25 professores que se identificaram como tendo deficiências visíveis ou não visíveis nesses cinco países, e apresenta resultados de uma revisão de políticas e literatura.

O relatório pretende fornecer informações e recomendações às organizações envolvidas no desenvolvimento internacional para conceberem e implementarem projetos e programas de educação mais inclusivos; aumentar a conscientização sobre os desafios e oportunidades para professores com deficiência; inspirar dirigentes, professores e pesquisadores; e influenciar positivamente a elaboração de políticas para sistemas educativos mais inclusivos.

