

PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS: NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS DE DOCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE IDENTIDADES PROFESIONALES: NARRATIVAS DE TRAYECTORIAS DE DOCENTES COM DISCAPACIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

PROFESSIONAL IDENTITIES PRODUCTION PROCESSES: NARRATIVES OF TRAJECTORIES OF PROFESSORS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION

Vanderlei Balbino da COSTA¹
Alexandra GARCIA²

RESUMO: A pesquisa resulta da investigação realizada no estágio pós-doutoral na UERJ, no ano de 2020. A questão foi: Como os docentes com deficiência vem (re)construindo suas identidades no ensino superior? Objetivos: Compreender como os docentes com deficiência vem produzindo sua identidade profissional no ensino superior; Analisar se os programas de formação inicial e permanente tem contribuído para que os docentes com deficiência possam produzir suas identidades; Avaliar as razões políticas, pelas quais, os docentes com deficiência encontram dificuldades para produzir suas identidades na universidade. A metodologia foi qualitativa, priorizando as narrativas dos sujeitos com deficiência no ensino superior. Discutimos (auto)biografia, narrativas e produção de identidades. As narrativas demonstraram que há dificuldades para a produção da identidade, considerando que quase não há professores com deficiência no ensino superior. Nossas considerações nos fizeram perceber que é necessário ações políticas inclusivistas capaz de oportunizar o ingresso do docente com deficiência no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Produção da identidade. Docentes com deficiência. Ensino superior.

RESUMEN: *La investigación resulta de la investigación realizada en la práctica post-doctoral en la UERJ, en el año 2020. La cuestión planteada fue: ¿Cómo los docentes con discapacidad han construyendo sus identidades en la enseñanza superior? Objetivos: Comprender cómo los docentes con discapacidad han producido su identidad profesional en la enseñanza superior; Analizar si los programas de formación inicial y permanente han contribuido para que los docentes con discapacidad puedan producir sus identidades; Evaluar las razones políticas, por las que los docentes con discapacidad encuentran dificultades para producir sus identidades en la universidad. La metodología fue cualitativa, priorizando las narrativas de los sujetos con discapacidad en la enseñanza superior.*

¹ Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí – GO – Brasil. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/REJ). Pós-Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação (PROPED/UERJ). Bolsista PNPd/CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1330-747X>. E-mail: vanderleibalbino@gmail.com

² Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professora do PPGEduc-FFP e do PROPEd-UERJ - Diretoria ABdC (Secretaria Geral - Biênio 2018-2020) Comitê Científico da ANPEd. Áreas: Currículo e Formação de Professores. Doutorado em Educação (UERJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8285-471X>. E-mail: alegarcialima@hotmail.com

Nuestras consideraciones muestran que se necesitan acciones políticas e inclusivas capaces de proporcionar el ingreso del docente con discapacidad en la enseñanza superior.

PALABRAS CLAVE: *Producción de la identidad. Docentes con discapacidad. Enseñanza superior.*

ABSTRACT: *The research results from the investigation carried out in the post-doctoral internship at UERJ, in 2020. The question was: How professors with disabilities been (re)building their identities in higher education? Goals: Comprehend how professors with disabilities have been producing their professional identity in higher education; To analyze whether initial and permanent formation programs have been contributing to professors with disabilities being able to produce their identities; Assess the political reasons why professors with disabilities find it difficult to produce their identities at the university. The methodology was qualitative, prioritizing the narratives of subjects with disabilities in higher education. We discussed (auto) biography, narratives and identity production. The narratives demonstrated that there are difficulties in the production of identity, considering that there are almost no professors with disabilities in higher education. Our considerations made us realize that there is a need for inclusive political actions capable of providing opportunities for professors with disabilities to enter higher education.*

KEYWORDS: *Identity production. Professors with disabilities. Higher education.*

Notas (In)rodutórias

A constituição da humanidade atravessou diversos momentos históricos em que as experiências e arranjos sociais produziram múltiplos arranjos culturais, políticos e mesmo religiosos. Ao longo dos processos experienciados pelas diferentes culturas e sociedades, em diferentes épocas as pessoas com deficiência viveram os mais diversos processos de exclusão social, traços de discriminação, sofreram preconceitos, com a produção de estereótipos e com a expressão de estigmas. De modo geral, esses processos, independentemente da época ou grupos sociais guardam em comum a existência de porque padrões de "normalidade e perfeição" nos quais as pessoas com deficiência não se encaixavam.

Esses processos, com maior ou menor intensidade e guardadas as diferenças históricas e culturais, permanecem presentes na sociedade. Ainda enfrentamos a presença de modelos e representações que têm efeitos sobre as dinâmicas e sujeitos na sociedade, e em diferentes espaços nos quais estamos socialmente inseridos, dentre eles, as escolas. É obvio que a inclusão escolar das pessoas com deficiência bateu ontem as nossas portas, nos tirou da zona de conforto, enfim, mexeu com os arranjos existentes. Em relação à ideia de "identidade

profissional do docente com deficiência”³, os efeitos dos processos de exclusão se tornam mais ofuscados ainda, considerando os processos invisíveis desses sujeitos que estão tentando produzir suas identidades no ensino superior.

Os processos de produção identitários e de alteridade têm trazido à tona inúmeros conflitos de caráter étnico-racial, religioso ou nacionalista. De acordo com Oliveira, (2009, p. 418), isso ocorre porque "O outro, aquele que possui crenças, valores e formas de comportamentos diferentes é, ao mesmo tempo, identidade negada e identidade que nega os padrões convencionalmente aceitos como legítimos". Essa premissa é partilhada por Meyer, (2000), citado por Oliveira (2009, p. 418), ao afirmar que "A negação do outro traz, subjacente, o desejo de erradicar a alteridade presente no próprio eu, que quer se afirmar como uno em um mundo fragmentado, onde o reconhecimento da diferença parece ser uma perigosa ameaça". Essa postura nos faz reafirmar que nossas identidades não são únicas, fixas, prontas e acabadas. Elas são tecidas e destecidas permanentemente nos diversos espaços formativos. Tal como os docentes tecem cada momento, a cada dia em suas práticas pedagógicas cotidianas, esse tecer também os tece a eles próprios, dando tons aos seus saberes e colocando em movimento a tessitura de sentidos de docência, que muitas vezes é o que convencionalmente chamamos de "Identidades docentes". Investigando os processos formativos em diferentes momentos e espaços-tempo em que esses processos se dão, começamos a notar como são fluidos e móveis esses sentidos e como estão em permanente composição-recomposição. Estudando esses processos e considerando também as discussões que tensionam o conceito de identidade, dentre as quais a mais comumente referida é a de Stuart Hall (2006) que chama atenção para o descentramento da ideia de sujeito cartesiano que leva a pensar as identidades como abertas e inacabadas. No campo da Formação, ao mesmo tempo que o debate em torno da identidade profissional se constitui como uma questão relevante, não podemos deixar de realizá-lo sem a devida ponderação no uso do termo "identidade". Nesse sentido, acreditamos que acrescentar o plural contribui para marcar a multiplicidade própria daquilo que caracteriza as diferentes performatizações dos saberes e do exercício profissional docente. Também, no sentido das ponderações pertinentes, cabe acrescentar a ideia de processos, para lembrar que estamos tratando de algo em movimento de composição e recomposição tão contínuo quanto necessário à docência. Fazemos esse alerta, inclusive

³ Para efeitos desse artigo, entendendo que o foco da discussão aqui desenvolvida é quanto aos processos formativos profissionais dos Docentes com deficiência, utilizaremos o termo identidade para facilitar a comunicação. No entanto, colocamos a expressão entre aspas para destacar os limites que o termo identidade traz e que se trata de um termo que precisa ser tensionado frente às questões da fragmentação e multiplicidade que os processos identitários carregam. Assim, mantemos o termo propondo que o leitor o considere sob rasura.

para situar o leitor que encontrará ao longo do texto o uso das expressões “processos identitários” que expressa nossa compreensão, mas também “construção da identidade docente”, quando dialogarmos com referências da área que utilizam esse termo. Ainda nesse último caso, o sentido que buscamos imprimir na discussão é de que estamos tratando de processos múltiplos, ainda que ligados ao exercício profissional.

Pensar os processos identitários do docente com deficiência nos motiva este estudo considerando a perspectiva de que é possível construir e (re)construir as identidades no ensino superior. Essa perspectiva nos faz crer que a produção dos processos identitários docentes em uma perspectiva inclusiva irá exigir que se estabeleça uma relação de dependência entre identidade e diferença. O pressuposto nos convida a dialogar com os escritos de Silva (2000), ao pontuar que a construção de uma identidade docente inclusiva não está reduzida à inserção de novas disciplinas relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência, mas está muito mais relacionada com novas posturas e novos objetivos que devem informar os conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento. Na nossa concepção o que importa é a forma que as diferenças vão ser tratadas nos cursos de formação, uma vez que estão "incluídos", nestes o outro, o diferente/deficiente.

Nossa proposta neste estudo tem a intenção de descobrir como os docentes com deficiência constrói suas identidades no ensino superior? Partindo dessa premissa, Connelly e Clandinin (1995, p. 11), assinala que "As narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo que se fazem veículos, compõem os condutores". Para os autores, a razão principal para o uso das narrativas em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas. Por isso, pode-se afigurar que o estudo das narrativas são o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo.

No espaço universitário nossas percepções vêm nos revelando que não é fácil produzir nossa identidade profissional no ensino superior, considerando a pequena quantidade de profissionais atuando na universidade. Nesse sentido, propomos como questão dessa pesquisa: Como os docentes com deficiência vem construindo e (re)construindo suas identidades no ensino superior?

Nossos objetivos nessa pesquisa, consistiram em construir propostas que possam garantir uma formação consistente nos espaços formativos nas universidades. Posto isso almejamos: Compreender como os docentes com deficiência tem produzido sua identidade profissional no ensino superior; Analisar se os programas de formação inicial e permanente tem contribuído para que os docentes com deficiência possam produzir suas identidades no

ensino superior; Avaliar as razões políticas, pelas quais, os docentes com deficiência encontram dificuldades em produzir suas identidades na universidade.

Nossa opção nessa investigação foi pela pesquisa qualitativa. No intuito de compreender como os docentes com deficiência constroem e reconstróem sua identidade profissional no ensino superior, lançamos mão da roda de conversas tendo como técnicas as narrativas que nos possibilitem identificar este fenômeno. Desse modo, utilizamos a abordagem biográfica, enfatizando as narrativas como técnica de coleta junto aos docentes com deficiência que estão na universidade. Neste sentido, Souza (2006, p. 39), assinala que "a abordagem biográfica tanto é método, porque logrou no seu processo histórico vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, porque também gozou de conflitos, consensos e implicações teórico-metodológicas sobre a sua utilização".

Partilha também dessa premissa, Clandinin e Connely (2011, p. 51), ao acentuar que "pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas". Isso quer dizer que pesquisa narrativa é uma forma de colaboração entre pesquisador e pesquisados dialogando sobre as histórias e experiências que compuseram as vidas das pessoas em um determinado espaço. Compreendemos, pois, que escutar o outro, o diferente, o estranho, enfim, o deficiente, nos espaços escolares é para nós momentos de formação, uma vez que vidas, experiências, histórias... São narradas espontaneamente.

Nossas aproximações com os docentes serão por meio de roda de conversas. Isto posto, utilizaremos a técnica das narrativas para conhecer suas trajetórias no ensino superior. Desse modo, Suárez e Dávila (2004), assinalam que a pesquisa narrativa se constitui como um importante parâmetro no que se refere às potencialidades engendradas no âmbito da formação quando voltada à produção de uma teoria pessoal sinergicamente a uma teoria profissional, ambas inseridas em determinado contexto histórico.

Reflexão teórica

Nossa intenção nesta pesquisa foi discutir como os docentes com deficiência vêm construindo e (re) construindo suas identidades no ensino superior? Neste sentido, cumprenos acentuar que o termo "Identidade" é polissêmico, sendo, portanto, abordado em diversos campos do conhecimento, em especial, nas ciências humanas e sociais. Frente ao exposto, encontramos uma certa dificuldade em conceituá-la, considerando que há uma dimensão pessoal da identidade, uma vez que é por nós compreensivo que a formação identitária consiste obviamente em uma articulação entre os processos biográfico e relacional.

No que concerne a constituição da identidade, apoiamos nos escritos de Ciampa (1987), o mesmo concebe a identidade como um processo de constante transformação e diretamente relacionado com o desenvolvimento do indivíduo e suas relações sociais com o homem e o meio histórico, social e cultural no qual está envolvido. O autor faz uma metáfora da identidade, comparando-a como uma metamorfose, ou seja, a mesma está em constante transformação, sendo, portanto, resultados provisórios da interação entre a história das pessoas, inseridas em um determinado contexto histórico social e cultural.

Se lançarmos mão dos escritos de Silva (2000, p. 96-97), o mesmo acentua que identidade não é: “Uma essência, não é um dado ou fato, seja de natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tão pouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental”. Queremos ver que os processos identitários são produções sociais e coletivas e que se dão em diferentes espaçostempos em que os docentes estão inseridos ao longo de suas trajetórias.

Ao lançarmos mão da literatura que discute a formação dos processos identitários do professor, vemos em Dubar (1997), relevância para pensar os processos de produção identitários profissionais e sociais nos *espaçostempos* formativos, em especial, quando nos referimos ao ensino superior. Dubar (1997, p. 105), é incisivo em afirmar que:

A identidade é um produto de sucessivas socializações, portanto, a construção da identidade corresponde ao processo de comunicação ou de socialização que a produz, enquanto resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização.

O autor acentua que: “As identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas que se impõe a partir de cima, elas são construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistemas de formação”.

Revisitando a literatura que enfatiza questão dos processos de produção identitários profissionais docentes nos diversos espaços formativos – comumente referidos como “construção da identidade Profissional docente” –, dialogamos com Nóvoa (1992), ao advertir que a identidade (ser e sentir-se professor), não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto, mas a identidade é um lugar de lutas e conflitos. São um espaço de produção de maneiras de ser e estar na profissão. Ao se referir a questão dos processos de produção identitários profissionais do docente com deficiência, o desafio torna-se maior ainda, uma vez

que nos processos formativos, seja no âmbito da chamada formação inicial ou nos processos permanentes e contínuos de formação, os programas ou propostas voltados para a formação não dispensam investimentos qualitativos para esses novos profissionais.

Nos processos inclusivos, evidencia-se a necessidade de lutar por espaços formativos que favorecem essa presença do professor com deficiência perceptível no ensino superior. Frente ao exposto, Gatti (1996, p. 86), assinala que: “A identidade do professor é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressões sócio psicológicas que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos”. Essa premissa nos leva a fazer a seguinte reflexão: sem a participação nos diversos espaços inclusivos de formação não é possível produzir nossas identidades se a nós não for permitido nossa inserção no ensino superior.

Ao se referir os docentes com deficiência no ensino superior, vivemos, pois, processos invisíveis, considerando que a leitura social que é feita das diferenças tem resultado em atitudes preconceituosas, expressão de estereótipos, manifestação de estigmas contra aqueles que não se encaixam nos padrões de normalidade e perfeição. Frente ao exposto, Goffman (1988, p. 11), acentua que “estigma é um valor negativo atribuído a uma condição existencial e gerado na trama das relações sociais a partir do que é construído ideologicamente acerca do outro”. Posto isso, pensamos ser difícil construir nossas identidades em uma sociedade que erroneamente nos rotulam afirmando que somos todos iguais, sem que seja respeitada as nossas diferenças. Ou mesmo, sem que sejam percebidas as potencialidades profissionais desses docentes. Muitas vezes são as crianças na escola que percebem e melhor se relacionam com essas potencialidades. Especialmente quando é possível que crianças com deficiência convivam e identifiquem em docentes em semelhante condição esse lugar de potencialidades frente às práticas sociais que as invisibilizam ou excluem. É um pouco do que podemos pensar a partir da discussão trazida por Garcia e Emilião (2018) quanto às cegueiras epistemológicas e a preponderância cultural do sentido da visão em nossas práticas que nos “cegam” às percepções e outros sentidos.

*Seria a primeira vez que o menino deficiente visual, teria uma professora igualmente privada da visão. Logo ele, que negava a cegueira como destino e clamava dia e noite pelo milagre divino da alfabetização em tinta. Porém, o infante desconserta os adultos quando afirma:
- “Vai ser ótimo, pessoal! Eu e ela vemos o mundo do mesmo jeito.”
(Vida de Professora)*

[O trecho destacado faz parte] de uma narrativa docente sobre um episódio ocorrido em uma escola pública da região metropolitana do Rio de Janeiro e nos provoca a pensar, ao iniciar esse artigo, sobre nossa capacidade de ver,

perceber e compreender o que ocorre nas escolas, na sociedade e no mundo. O contraste entre a percepção da criança e da equipe remete ao deslocamento das expectativas negativas inicialmente criadas sobre a situação. Essa expectativa, construída com base na preponderância da visão como sentido operado na interação com o mundo e a suposta incapacidade de perceber o mundo por outros sentidos foi culturalmente cultivada pela centralidade atribuída à interação mediada pela visão e já foi colocada em xeque pelo documentário “Janela da Alma”. O documentário de João Jardim e Walter Carvalho (2001) entrevista diferentes pessoas com deficiência visual e mostra ao espectador suas formas de interação com o mundo, o modo como seu “ver”, ao ser constituído por outros sentidos, abre outras-novas janelas de percepção daquilo que nos cerca. A narrativa fílmica mostra nossa própria cegueira, aquilo que não “vemos” ou não podemos “ver” por estarmos habituados a enquadramentos e limitações dos nossos modos de ver e da premissa da onipotência da visão.

Pensando em nossas “cegueiras” aprendidas culturalmente e voltando à narrativa, interrogamos quantas outras situações atravessam os cotidianos escolares indicando a multiplicidade de vivências, percepções e entendimentos sobre a vida ali presentes? Que experiências e saberes são comumente invisibilizados por uma forma de conhecer e reconhecer os conhecimentos herdeira de modelos universalizantes da racionalidade científica moderna que, sobretudo no processo de escolarização, influencia o olhar cultural sobre o que pode ser considerado válido enquanto conhecimento? Que outros modos de perceber o mundo e de produzir conhecimentos com esse mundo existem além dos limites estabelecidos pelo paradigma dessa racionalidade? De que maneira nossa capacidade de percepção e de diálogo com o que as escolas produzem como conhecimento é afetado pela existência de um modelo epistemológico, que nega a racionalidade de outros modos de conhecer e perceber o mundo? (GARCI; EMILIANO, 2018, p. 326, grifos do autor).

Os movimentos sociais pela inclusão não são apenas pelo (re)conhecimento da deficiência, até porque, ela já é vista, percebida, “tolerada” nos espaços sociais, mesmo que seja pela força da legislação. Na concepção de Silva, (2005, p. 129), O problema é que:

A diferenciação e individuação, que dão substância à emancipação humana, são apenas promessas, pois o indivíduo que se diferencia é um outro negado socialmente, frequentemente perseguido para ser moldado, incluído e adaptado.

Partilha também dessa premissa, Horkheimer e Adorno, (1973, p. 39), ao assinalar que:

O que parece estar 'de fora' mantém-se nessa sua extraterritorialidade, mais como algo que é tolerado ou que se situa num plano mais amplo, do que em virtude de uma autêntica e indiscutível manutenção do 'exótico'.

Ao que nos parecem nesta sociedade que somos muito mais tolerados pela imposição das leis, do que respeitados enquanto o outro, o diferente, enfim, o deficiente que busca ocupar os mesmos espaços na sociedade.

Conforme já mencionamos, os sujeitos da nossa pesquisa foram docentes com deficiência no ensino superior. Nesse sentido, lançamos mão das narrativas, considerando que a mesma permite que os indivíduos podem (expressar, narrar, dizer, negar, omitir, silenciar, organizar, selecionar o que quer falar). Desse modo, por meio das narrativas propomos ler, ouvir, escutar, sentir, partilhar, vivenciar e experienciar suas histórias e trajetórias de vida na universidade. Frente essa assertiva, Clandinin e Connelly, (2011), acentuam que experiências são as histórias que as pessoas vivem, as pessoas vivem histórias no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias.

O estudo pretende revelar as vozes de docentes com deficiência, ainda silenciadas no ensino superior. Deste modo, apoiamos em Bueno, Catani e Sousa (1998, p. 29), ao refletir que "O prazer de se narrar favorece a construção da memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar". O que queremos reafirmar é que sem a possibilidade de inserção nos diversos espaços formativos, seguramente será muito difícil construir e (re)construir nossas identidades no ensino superior.

No contexto da formação, seja a nível inicial, seja na esfera da formação permanente, nossos processos formativos não se dão isoladamente. Neste sentido, a indagação que se faz é: como se forma o sujeito professor? Essa indagação pode ser observada nos escritos de Oliveira (2006, p. 51), ao acentuar que "O sujeito professor se constitui historicamente, despojando-se de uma identidade fixa, uma vez que esta não é um dado imutável, externo, a ser adquirido, mas, sim uma diferença produzida no e pelo indivíduo numa complexa rede de relações de força". Partilha dessa ideia Cardoso (2003), citado por Paiva (2003, p. 13), ao assinalar que "Nós professores estamos sempre nos modificando, nos atualizando. Somos um produto sempre inacabado, cuja fabricação se dá no centro de múltiplas relações localizadas no interior da história do tecido social [...]". Os autores são incisivos em afirmar que só podemos construir nossas identidades a partir das múltiplas relações nos e entre indivíduos.

Obviamente, não nos parece fácil (re)conhecer que os preconceitos estão presentes em nossos cotidianos. Sem nos restringirmos à condenar ou denunciar essa presença, é importante considerarmos que ela se constitui como um obstáculo nos processos de produção das nossas identidades profissionais docentes no ensino superior, uma vez que de forma estigmatizante esses professores são percebidos como "o outro" no espaço educativo. Frente ao exposto,

Amaral, (1991, p. 190-191), indaga: "quem é o outro? O outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa a própria imperfeição daquele que vê, espelha a suas limitações, suas castrações". Representa também o sobrevivente, aquele que passou pela catástrofe e a ela sobreviveu com isso acenando com a catástrofe em potencial, virtualmente suspensa sobre a vida do outro. Representa também uma ferida narcísica em cada profissional, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável, explícito em cada dinâmica de inter-relações.

Diálogos, identidades e narrativas dos docentes com deficiência no ensino superior

A presente pesquisa foi realizada com três docentes: o primeiro tem 50 anos, graduado em Letras/Libras, mestre em Educação, professor concursado no ensino superior federal e é surdo congênito. O segundo tem 36 anos, especialista em direitos humanos, concursado em uma fundação municipal de educação de direito privado, professor da faculdade de direito e é deficiente físico. A terceira docente tem 30 anos, psicóloga, especialista em teoria do comportamento cognitivo, mestre em educação, concursada como docente do ensino superior e usuária de cadeira de roda desde bebê.

Ao iniciar nossa roda de conversa, pedimos a eles que relatassem, qual o caminho percorrido por eles para chegar à docência no ensino superior: se haviam enfrentado barreiras, como tinham sido a aceitação deles nesse espaço, se haviam vivenciado preconceitos, etc.

Docente 1

O docente 1 relatou: "Minha vida profissional começou como instrutor de libras. Em minha primeira oportunidade, trabalhei por nove anos através de contrato em uma escola especial do Estado (ensino básico ao médio) onde realizava a adaptação da língua portuguesa para a língua de sinais. Era extremamente desafiador, uma vez que, os alunos surdos mal sabiam a linguagem de sinais. Após fui concursado por sete anos na Secretaria Estadual de Educação, onde inicialmente trabalhei com educação infantil, com as crianças e formação dos professores. Tive oportunidade também de realizar várias viagens para o ensino de libras em parceria com a Caixa Econômica Federal, e por fim, ser aprovado no concurso público para atuar como docente no ensino superior, onde leciono há seis anos e até a presente data, somente para alunos ouvintes".

Nessa narrativa inicial, no momento da roda de conversa, esse docente fez uma breve exposição oral de sua história de vida, aqui caracterizada por Glat e Pletsch (2009, p. 141), "as

histórias de vidas são as únicas fontes de dados ou relato de vida conforme narrada pelo sujeito durante o diálogo". As autoras nos alertam que ao narrar suas histórias de vida, precisamos dar vez e voz aos sujeitos, deixando que eles falem por eles e não, nós por eles.

Prossegue o docente: "Eu não tinha sonhos para o futuro, mas após trabalhar como instrutor pelo estado, e também, concluir a licenciatura em letras/libras, eu vislumbrei que o surdo pode ter o mesmo espaço na sociedade, assim como os ouvintes".

Ao analisar o depoimento desse docente, constatamos que o mesmo fala da conquista de espaços, caracterizado por Certeau (1994, p. 201-203), como: "Espaço é o efeito produzido pelas operações que orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais".

Prosseguindo, ele diz: "me sinto realizado como professor do ensino superior. Na universidade que trabalho além da questão de acessibilidade, o que encontro de dificuldade são as respostas demoradas sobre meus questionamentos. Além do fato de participações em reuniões, pois não tenho um intérprete devidamente qualificado, o qual possa traduzir com coerência minhas falas".

Nesse relato, o docente 1, aponta para as barreiras sistêmicas-pedagógicas e comunicacionais que ainda há no ensino superior. Por ser surdo, o docente aponta como obstáculo a comunicação, alertando para a falta de profissionais habilitados na Língua de Sinais para acompanhá-lo nas atividades de ensino, administrativas e pedagógicas na universidade. Essa lacuna é partilhada por Oliveira, (2006, p. 52), ao acentuar que "saber ensinar pressupõe experiências, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos didáticos[...]". Oliveira assinala que na análise da história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados de forma fragmentada, desarticulada, ou seja, conforme a época um saber se sobressai em relação ao outro, prioriza-se e mais determinado saber em detrimento de outro.

Ao considerarmos que no ensino superior registra-se ainda a ausência ou uma presença ainda insuficiente de formação para atuar com as diferenças, em especial, quando se refere à inclusão das pessoas em situação de deficiência, vemos como um dos obstáculos nos processos de produção das identidades profissionais docentes, essa insuficiência na formação. Nesse sentido, a universidade espaçotempo de legitimação das diferenças não pode ocultar, reduzir e rejeitar a produção das identidades. Falamos em identidades porque elas não são únicas, prontas e acabadas. O pressuposto é partilhado por Bhabha, (1998, p. 85), ao acentuar que: "a identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade".

No que se refere aos processos inclusivos esse docente relata que: a inclusão e a língua de sinais têm avançado, a própria língua portuguesa e de sinais têm acontecido. Mas a inclusão ainda não é favorável para uma aprendizagem significativa, mas já avançou muito.

Em seu depoimento oral quando da roda de conversa, o docente 1, alertou para a falta de comunicação que existe dentro da instituição onde atua, uma vez que, quase não há professores que se comunica em Língua de sinais. Esse fenômeno pode ser observado nas palavras escritas de Oliveira, (2006, p. 59), ao acentuar que "se queremos saber que tipo de identidade tem sido construída nos cursos de formação através dos saberes docentes do professor-formador, é importante antes de tudo compreender como se constrói uma identidade inclusiva, ou seja, que saberes poderiam garantir a formação dessa identidade".

Esse docente queixa da falta de comunicação na universidade onde trabalha, mesmo que nessa há um curso de licenciatura em Língua Brasileira de Sinais/Letras-Libras, há essa falta de diálogo com os demais professores de outros cursos. Ao enfatizar as ações de preconceito que ainda há nas instituições de ensino superior, o docente relata que não sente "nenhum tipo de preconceito em relação a outros professores ou alunos, sinto a falta de contato e diálogo, e compreendo esta distância por não terem vivência na língua de sinais. A inclusão tem alcançado muitos espaços, as informações na mídia, nas salas. A troca de informações hoje é muito mais intensa do que antes. Isso promove o avanço".

Embora que em seu depoimento, o docente 1, não expressou nenhum registro de preconceito, ação de estereótipo e traços de estigmas, em sua narrativa, o mesmo demonstrou uma certa insatisfação em relação aos diálogos no interior da instituição que trabalha, considerando que sua língua materna é a Língua Brasileira de Sinais e, nesse sentido, há poucos profissionais nas instituições de ensino superior que se comunica utilizando Libras. Isso se explica a nosso ver, considerando que há pouco mais de uma década que foi aprovado o Decreto Federal 5626/2005 (BRASIL, 2005) que instituiu a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

E síntese, nessa narrativa, o docente 1, demonstrou uma certa dificuldade em construir sua identidade no ensino superior, considerando como maior barreira, a comunicacional uma vez que, a Língua Brasileira de Sinais ainda é pouca difundida dentro da universidade. Em seu depoimento oral, o docente expressa algo que vê, sente e percebe no cotidiano, vendo aquilo que os outros não viram como essencial aos processos produção das identidades no ensino superior. Frente ao exposto, Certeau (2005 p. 69) acentua que, viver as experiências e participar delas, "é preciso viver com o cotidiano, conviver com suas experiências, estar atento a tudo o que se passa em seu interior".

Docente 2

O docente 2 inicia relatando que sua “carreira docente sempre foi em âmbito de faculdades particulares. Comecei através de um processo seletivo para contrato temporário em uma universidade, e após o término deste, entrei em outra exercendo a profissão de advogado. Após seis meses, me tornei docente em duas disciplinas as quais leciono até a presente data”.

Em seu relato inicial, o docente expressa sua história de vida quando da sua inserção no ensino superior. Caracterizamos essa trajetória, lançando mão dos escritos de Glat e Pletsch (2009, p. 143), ao acentuar que "Esses relatos originais possibilitam conhecer e entender suas trajetórias escolares e/ou laborais, aspirações e desejos, como se dão suas relações com seus familiares, professores, colegas e demais integrantes de seu convívio social, sob o ponto de vista do próprio sujeito".

Ao analisar o relato do docente 2, percebemos que o mesmo não vem encontrando dificuldades para produzir sua identidade no ensino superior, considerando que em seu depoimento, não houve por nós registros e obstáculos para ingressar na universidade, onde está atuando aproximadamente quatro anos.

O docente relata também que se sente “bastante valorizado, sendo professor no ensino superior até mesmo pela ascensão em me tornar Coordenador do Núcleo de Prática Jurídica da instituição que estou vinculado”.

Dialogando com o docente 2, no momento da roda de conversa, em seu relato o mesmo denuncia que as maiores barreiras encontradas em sua profissão, são as adaptações de recursos didáticos para o preparo das aulas, tais como adaptações de manuseio de projetores, computadores; bem como a acessibilidade para chegar até a sala de aulas passando pelas escadas.

Em sua narrativa, durante nossos diálogos o docente 2, aponta como um dos obstáculos no ensino superior as barreiras físicas, arquitetônicas, sistêmicas-pedagógicas e atitudinais que ainda persiste nos espaços educativos. Essas barreiras além de física, são apontadas por Carvalho (2000), também como atitudinal, uma vez que para que sua remoção seja feita depende de nós, do nosso comportamento pessoal, social e profissional dentro dos espaços onde circulamos.

Ao analisar a narrativa do docente 2, lançamos mão dos escritos de Queiroz, (1991, p. 19), ao pontuar que "O relato do narrador sobre a sua existência ocorre através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu". Nesse sentido, o docente 2, aponta como barreiras as dificuldades que encontra

para circular livremente nos espaços da universidade. Espaços esses apontados por Certeau (2005, p. 67) "O espaço é modificado pelas transformações devido a proximidades sucessivas. Não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um lugar".

Este docente diz acreditar que "a universidade brasileira está se preparando para receber esses profissionais, pois muito já evoluiu, mas ainda há muito o que melhorar ainda. Em minha como vivência como professor de ensino superior com deficiência, não percebi preconceito, mas sinto que as coisas que faço tem uma proporção maior, até em forma de elogio. Por exemplo, o nosso Núcleo de Prática Jurídica teve nota 4 do MEC, e isso foi exaltado em grande proporção pelo fato de eu ser o coordenador".

No decorrer da roda de conversa que tivemos com o docente 2, é possível perceber que os estereótipos apontados por Glat (2004); Glat e Pletsch (2009) e a expressão de estigma descrito por Goffman (1988), não foi registrado em sua trajetória profissional, quando a questão se refere aos processos de produção identitários profissionais dos docentes com deficiência no ensino superior.

Considerando que nossa investigação se refere aos processos de produção identitários dos docentes com deficiência no ensino superior, vemos nas narrativas expressas pelos nossos docentes, importante elemento na produção do conhecimento, desenvolvimento pessoal, profissional e atitudes positivas frente aos processos inclusivistas capazes de denunciar no espaço escolar quais quer forma de estereótipo, preconceitos, estigmas e discriminação contra os que ainda são considerados diferentes e estranhos na universidade. Falamos em estranhos porque, os que estão aí, ainda são vistos como o outro, o diferente e que deve ser invisibilizado, silenciado. Essa premissa é partilhada por Bauman, (1998, p. 37), ao denunciar: "O que faz certas pessoas estranhas e, por isso, irritantes, enervantes, desconcertantes e, sob outros aspectos, 'um problema', ou os alvos de ironias e sarcasmos é vamos repetir sua tendência a obscurecer e eclipsar as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas".

Docente 3

A docente 3 inicia sua narrativa dizendo que "ainda no último ano da graduação comecei a pós-graduação lato sensu, assim que terminei a pós fui chamada para substituir uma professora. Com a ajuda de recursos tecnológicos os empecilhos se tornaram mínimos".

Em seu relato, a docente com deficiência narra sua história, apontando os caminhos que trilhou para ingressar na universidade. Sua história pode ser vivenciada nos escritos de Reis (2008, p. 6), ao pontuar: "Os professores, quando contam histórias sobre algum

acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento, [...]. Através da produção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino, aprendizagem e os seus percursos de formação". Prossegue a docente 3: Sinto que a relação com alunos e demais professores pode colaborar para a produção de uma universidade anti-capacitista. As maiores barreiras que encontro em minha profissão, enquanto deficiente é a locomoção de um bloco para o outro.

Dialogando com essa docente, pude perceber que um dos obstáculos que mais dificulta o direito de ir e vir das pessoas com deficiência são as barreiras físicas, arquitetônicas e atitudinais ainda presentes nos diversos espaços sociais, inclusive, dentro da universidade.

A docente 3, aventa para a ausência de políticas públicas para assistir as pessoas com deficiência, como ocorre em Portugal por exemplo, o que acarreta maiores gastos para o profissional com deficiência. Outra barreira está presente nas situações comuns do dia a dia quando as pessoas se referem à minha acompanhante e não a mim (situação que acontece com funcionários da universidade cujo contato não é tão frequente quanto o contato com os alunos).

A narrativa dela aponta para um grande obstáculo que ainda está presente nas universidades, as barreiras atitudinais expressas no comportamento estereotipado das pessoas "normais", que vê as pessoas com deficiência como estranhas no espaço escolar. A expressão de estereótipo sofrida pela docente, usuária de cadeira de roda no espaço universitário é caracterizada por Batista (1993, p. 5), ao acentuar que:

Os estereótipos são formados a partir da distorção de impressões inadequadas dos outros. Essas percepções seriam incompletas e geradoras de grandes generalizações resultantes de processos sócios cognitivos implicados na produção dos estereótipos como representação social.

Essas barreiras, obvia, de cunho atitudinal, dificulta sobremaneira os processos de produção identitários docentes no espaço escolar, uma vez, que não há o (re)conhecimento das diferenças no espaço universitário.

A docente 3 dá sequência a sua narrativa dizendo que “na universidade em que atuo a acessibilidade tem ficado cada vez melhor, há uns dois anos, quando eu ainda era aluna, a acessibilidade era um sério problema ali. Além da melhora da acessibilidade do ambiente físico, treinamento para funcionários seria de grande valia, além de mais fiscalização em relação às vagas de estacionamento para pessoas com deficiência, por exemplo. Com os alunos e professores que mantenho contato frequente não ocorrem situações de discriminação. Situações desagradáveis acontecem com alunos e professores de outros cursos, com os quais

eu não tenho contato direto. Por exemplo: olhar fixamente para o meu crachá em seguida para a cadeira de rodas e novamente para o crachá. Uso indevido das vagas de estacionamento. Fazer perguntas sobre mim para minha acompanhante”.

Assim, essa docente revelou sua insatisfação em relação ao comportamento das pessoas, quando demonstra um certo descrédito, parece duvidando de sua atuação enquanto professora da universidade. Essa velada ação de preconceito se evidencia nas palavras escritas de Goffman, (1988, p. 13), ao denunciar estigma como: "um atributo considerado profundamente depreciativo pelo meio social, que conduz o indivíduo ao descrédito de forma intensa. O indivíduo estigmatizado é visto como defeituoso fraco ou em situação de desvantagem em relação aos demais". Expressão dessa natureza conduz a sociedade a pensar de que o problema da deficiência é nosso e não dela, a sociedade, incapaz de eliminar as barreiras físicas, arquitetônicas, sistêmicas-pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que estão presentes nos diversos espaços sociais, impedindo por conseguinte o nosso direito de ir e vir com liberdade.

Posto isso, pensamos ser difícil construir nossas identidades em uma sociedade que erroneamente nos rotulam como incapaz, atribuindo-nos estereótipos, aqui entendido nos escritos de (LIMA, 1997; GLAT, 1998), citado por Magalhães e Cardoso, (2010, p. 58), como: "Do ponto de vista psicossocial, estereótipos são produtos das relações sociais que se traduzem, como crença generalizada, abusiva "porque aplicada uniformemente a todos os membros de um grupo), atribuída de forma superlativa e, geralmente, com viés negativo". Esses estereótipos acabam por reduzir nossas expectativas, enquanto cidadãos de direitos em uma sociedade composta por (des)iguais.

As narrativas expressas nesses depoimentos quando da nossa, conversa com esses três docentes demonstraram que os processos de produção identitária dos docentes no ensino superior ainda encontra dificuldade para se efetivar, considerando que nos espaços concebidos, nos momentos vividos e nos diálogos (con)sentidos, as relações ainda são de (des)confiança em relação as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

A partir das narrativas expressas pelos três docentes, quando da nossa roda de conversa, foi possível afirmar que os processos de produção identitários dos docentes com deficiência no ensino superior, não se constitui em tarefa fácil, considerando os traços de preconceitos, a expressão de estereótipos e as ações veladas de estigmas contra aqueles que se encontram e situação de deficiência, visto ainda como estranho nos espaços das instituições, sejam elas, sociais ou educacionais.

Notas (in)conclusivas

No decorrer da nossa trajetória, em especial, nas considerações inconclusivas dessa pesquisa percebemos que os processos de produção identitários no ensino superior requer mudanças de comportamentos, atitude profissional e respeito as diferenças, considerando que há poucos docentes com deficiência inseridos na universidade. O sentir professor/formador é um tanto quanto difícil de ser construída, uma vez que a investidura no cargo profissional não se configura em uma ação recorrente.

No ensino superior, talvez um dos entraves para produzir nossa identidade enquanto docente com deficiência esteja no sistema educacional, ainda celetista, excludente e conservador. Nesse sentido, registra-se dois problemas (social e pedagógico/curricular), que dificulta a questão da identidade, da diferença e do outro. Silva (2000), citado por Oliveira (2006, p. 61-62), acentua que "É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico porque as crianças e os jovens vão interagir com o outro no espaço da escola.". Isso quer dizer que em um mundo heterogêneo, composto pelas diferenças, não é possível viver e conviver, construir e (re)construir nossas identidades sem a mediação com o outros nos diversos espaços formativos.

Nos últimos anos, temos percebido que uma das dificuldades em produzir nossa identidade social e, por conseguinte profissional no ensino superior, provêm da própria escola que ainda é celetista, excludente e conservadora caracterizando o, portanto em espaço contraditório. Essa constatação é observada por Oliveira (2004 p. 102) ao acentuar que:

A escola, portanto, é um espaço contraditório, apresentando tanto práticas de discriminação como de conscientização. Entretanto, a escola que temos, a que seleciona, estipula rótulos, culpa os indivíduos pelos fracassos e justifica sua organização injusta e nega seu papel de educadora.

Frente ao exposto, pensamos não ser possível produzir nossas identidades se nossos processos formativos não estiverem ladeados de ação educativa, libertadora, humana e humanizante.

Nessas reflexões podemos perceber que ainda é pequena a presença no ensino superior do professor com deficiência. Não é comum também as discussões que envolvem os processos de produção identitários profissionais desses docentes na universidade. Em nossa compreensão, isso ocorre porque há muitos processos de invisibilidades que dificultam o ingresso das chamadas minorias, termo a se problematizar posto que envolvem diversos

grupos marginalizados na e pela sociedade, dentre eles o das pessoas com deficiência. Isso reforça a veemente necessidade de que em pleno século XXI, discutir a inclusão escolar requer um olhar para além das deficiências, uma vez que excluídas neste processo estão muitos sujeitos alijados de direitos.

A problemática recorrente que temos percebido não se refere ao número de crianças, jovens, adolescente e adultos acessando à escola, até porque, isso é uma questão de direito. As reflexões que ora não quer calar são: A universidade pública está preparada para receber esses novos sujeitos sociais? Os programas de atendimento educacional especializados estão aptos para incluir e manter com qualidade esses sujeitos com deficiência matriculados? As instituições de ensino superior estão abrindo espaço para que docentes com deficiência possam compor o quadro de professores nas universidades? Finalmente, os processos de produção identitários profissionais dos docentes com deficiência vem sendo garantidos nos diferentes espaços formativos? Essas indagações nos incomodam, na medida em que percebemos uma quase ausência de docentes com deficiência incluídos e atuando no ensino superior.

Obvio que a formação inicial é fundamental para a promoção da inclusão dos minorizados historicamente excluídos na sociedade ao longo de séculos. A formação do professor para incluir os diferentes passa para além da formação inicial, uma vez que no mundo globalizado, sem fronteiras, competitivo, é necessário investirmos na formação permanente do profissional que irá trabalhar com as diferenças na e para a diversidade. Talvez um equívoco que ainda cometemos é acreditar que apenas incluir disciplinas nas grades curriculares seja suficiente para a redução das desigualdades. A nosso ver, o processo é bem mais complexo, considerando que atuar na diversidade requer mudança de comportamento e ação atitudinal frente às diferenças que se fazem presentes hoje no contexto da educação superior.

AGRADECIMENTOS: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - código Brasil n° 001.

REFERENCIAS

AMARAL, Ligia A. Integração Social e Suas Barreiras: representações culturais do corpo mutilado. **Revista de Terapia Ocupacional**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 188-195, 1991.

BATISTA, Maria Manuel. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cad. Saúde Pública** [online], v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102311X1993000300017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: abr. de 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BHABHA, Homi K. **Interrogando a identidade**: Frantz Fanon e a prerrogativa pós-colonial. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves, 2003.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: jan. de 2020

BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia Pereira (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão**: docente na atualidade. Vitória: EDUFES, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 11. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. Disponível em: <https://gambiarre.files.wordpress.com/2010/09/michel-de-certeau-a-invinc3a7c3a2o-do-cotidiano.pdf>. Acesso em: abr. de 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1363>. Acesso em: nov. de 2019.

CIAMPA, Antonio, Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, Jean D. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

GARCIA, Alexandra; EMILIÃO, Soymara Vieira. Redes de compartilhamento de saberes docentes: possíveis alternativas à cegueira epistemológica? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/download/4964/47964897>. Acesso em: maio de 2020.

GATTI, Bernadete A. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS, 1996, Universidade de Aveiro, Portugal. **Linhas de Rumo em Formação de Professores**. Universidade de Aveiro, Portugal. 1996.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

GLAT, Rosana; Pletsch, Marcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre auto percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor, W. **Temas básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cad. Pesquisa**. [online], v. 40, n. 139, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742010000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: set. 2019.

NÓVOA, Antônio (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça. **A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador Recife**. Orientadora: Clarissa Araújo. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. CE, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4462>. Acesso em: jan. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível: www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf. Acesso em: dez. 2019.

OLIVEIRA, Renato José de. Identidade, alteridade e educação: pensando problemas contemporâneos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, n. 8, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1593>. Acesso em: fev. 2019.

PAIVA, Edil V. de. A formação do Professor crítico-reflexivo. *In*: PAIVA, Edil V. de (Org.). **Pesquisando a formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da**

informação viva. São Paulo: Ed. T A Queiroz, 1991.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/70619766.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas**. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SUAREZ, Daniel; OCHOA, Liliana. Formación de docentes y relatos pedagógicos: Formación de docentes y relatos pedagógicos. Hacia las reconstrucciones narrativas de formación. *In*: SUAREZ, Daniel; OCHOA, Liliana. **La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una estrategia para la formación de docentes**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2005. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

Como referenciar este artigo

COSTA, Vanderlei Balbino; GARCIA, Alexandra. Processos de produção de identidades profissionais: narrativas de trajetórias de docentes com deficiência no ensino superior. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 593-613, maio/ago. 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13741>

Submetido em: 10/01/2020

Revisões requeridas: 20/02/2020

Aprovado em: 30/03/2020

Publicado em: 09/04/2020