

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Luciane Maria Molina Barbosa

**TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES CEGOS E AS
PRÁTICAS ESCOLARES INCLUSIVAS**

Taubaté – SP

2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Luciane Maria Molina Barbosa

**TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES CEGOS E AS
PRÁTICAS ESCOLARES INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza.

Coorientadora: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Taubaté – SP

2019

SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi UNITAU
Biblioteca Setorial de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

B238t Barbosa, Luciane Maria Molina
Trajetórias de estudantes cegos e as práticas escolares
inclusivas. / Luciane Maria Molina Barbosa. - 2019.
222. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza,
Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação.
Coorientação: Profa. Dra. Suelene Regina Donola
Mendonça, Departamento de Pedagogia.

1. Inclusão. 2. Cegueira. 3. Trajetória. 4. Escolarização.
I. Título.

CDD – 371.9

LUCIANE MARIA MOLINA BARBOSA

Trajetórias de estudantes cegos e as Práticas Escolares Inclusivas

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Coorientadora: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza -

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça –

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Motta Barreto -

Universidade de São Paulo

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me deu o dom da vida e que me abençoa todos os dias com Seu amor infinito.

Aos meus pais, que nunca mediram esforços para apoiar-me e acompanhar-me durante todos os momentos da minha vida, especialmente em todo o meu percurso formativo.

A todos os professores, da educação básica à pós-graduação, se dedicaram a me ensinar para que eu conquistasse meu desenvolvimento acadêmico.

A todos os colegas de turma, aos amigos de perto ou de longe, às parcerias que firmei em todos os lugares em que tive a honra de trabalhar e nos quais minha identidade profissional foi sendo constituída.

A minha tia paterna, que diretamente permitiu que eu caminhasse rumo ao Mestrado, ao proporcionar-me, lá atrás, a minha formação em magistério e, sequencialmente, em Pedagogia.

Ao meu padrinho do coração, que ocupa um lugar especial nessa conquista, por oferecer-me ajuda e incentivo sempre que necessitei.

À professora Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, a grande responsável por eu ter ingressado no Programa de Pós-graduação em educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

À Universidade de Taubaté, que ao longo dessa etapa ofereceu um ambiente de estudo agradável, motivador e repleto de oportunidades, e também à Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviço da Universidade de Taubaté, por oportunizar-me essa formação.

À Orientadora desta dissertação, Dra. Mariana Aranha de Souza e à Coorientadora Dra. Suelene Regina Donola Mendonça, por me disponibilizarem sua sabedoria, seu tempo e sua experiência.

Aos professores que participaram da banca de Qualificação e Defesa, pelas ricas contribuições oferecidas ao meu trabalho.

Enfim, agradeço fortemente a todos os meus alunos, aqueles que direta e indiretamente fazem parte da minha vida, conduzindo-me pelos caminhos que desbravamos juntos, pois cada qual que caminha em seu tempo tem papel de destaque e de protagonismo ao cruzarem com o outro.

*A mente que se abre a uma nova ideia
jamais voltará ao seu tamanho original.*

(ALBERT EINSTEIN)

RESUMO

A presença de estudantes com deficiência visual nos espaços escolares é o resultado do processo de inclusão deflagrado no final do século XX e início do século XXI. A possibilidade de acesso desses estudantes ao Ensino Superior fez surgir a necessidade de uma reflexão acerca dos elementos facilitadores ou dos entraves que marcam seu percurso escolar, considerando as diferentes modalidades de acessibilidade física, comunicacional e atitudinal. São sujeitos desta pesquisa seis estudantes cegos que ingressaram no Ensino Superior em cursos de graduação ou de pós-graduação em universidades localizadas em três diferentes municípios do vale do Paraíba paulista, nas duas últimas décadas. Objetivou-se investigar a trajetória desses estudantes cegos que vivenciaram na prática diversas faces e situações do processo de inclusão. Especificamente, houve o intuito de conhecer o percurso histórico da escolarização das pessoas cegas e os recursos facilitadores de seu acesso ao conhecimento, e de compreender o que consideram como entraves ou como conquistas ao seu processo de formação. Além disso, procurou-se analisar quais são suas percepções acerca da sua escolarização até o Ensino Superior. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como instrumento de coleta de dados a entrevista de história oral, realizada individualmente, observando as percepções dos estudantes cegos a partir das narrativas. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da Análise de Conteúdo. Considerou-se o que os sujeitos falaram, o contexto vivido por eles e o aporte teórico, para contextualizar as influências dos recursos utilizados, apoios recebidos, as formas de registro para a avaliação e a transição para os níveis mais elevados de ensino. Como resultado, verificou-se que a trajetória desses estudantes apresenta elementos facilitadores e dificultadores quanto à aprendizagem escolar, relacionados aos materiais usados pelos professores e pelas escolas, à postura do professor durante as aulas, à existência ou não de algum acompanhante para o aluno, aos mecanismos de avaliação, à forma de a Instituição de Ensino compreender o trabalho com a diversidade. A maioria dos sujeitos afirmou que percebe pouca mudança nas formas de gestão de sala de aula, considerando a inclusão, em comparação a todo o seu percurso escolar. Apontam como possibilidades de avanço uma postura mais ativa do docente em compreender a diversidade e de conhecer as peculiaridades de cada aluno, por meio do diálogo e da abertura ao novo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Cegueira. Trajetória. Escolarização.

ABSTRACT

The presence of students with visual impairment in school spaces is the result of the inclusion process that was initiated at the end of the 20th century and beginning of the 21st century. The possibility of access of these students to Higher Education has raised the need for a reflection on the facilitating elements or obstacles that mark their school course, considering the different modalities of physical, communicational and attitudinal accessibility. Six blind students enrolled in Higher Education in undergraduate or postgraduate courses in universities located in three different municipalities of the Paraíba Valley of São Paulo in the last two decades are the subjects of this study. The objective was to investigate the trajectory of these blind students who experienced in practice several faces and situations of the inclusion process. Specifically, it was intended to know the historical course of schooling of blind people and the resources facilitating their access to knowledge, and to understand what they consider as obstacles or as achievements to their training process. In addition, we sought to analyze what are their perceptions about their schooling up to Higher Education. The research, of a qualitative nature, had as an instrument of data collection the oral history interview, carried out individually, observing the perceptions of the blind students from the narratives. The interviews were transcribed and analyzed through Content Analysis. It was considered what the subjects talked about, the context lived by them and the theoretical contribution, to contextualize the influences of the resources used, supports received, the forms of registration for the evaluation and the transition to the higher levels of education. As a result, it was verified that the trajectory of these students presents facilitating and difficult elements regarding the school learning, related to the materials used by the teachers and the schools, the teacher's position during the classes, the existence or not of some companion for the student, evaluation mechanisms, the way in which the Teaching Institution understands working with diversity. Most of the subjects stated that they perceive little change in the forms of classroom management, considering inclusion, in comparison to their entire school course. They point out as possibilities of advancement a more active attitude of the teacher to understand the diversity and to know the peculiarities of each student, through dialogue and openness to the new.

KEY WORDS: Inclusion. Blindness. Trajectory. Schooling.

LISTA DE SIGLAS

BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIF	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONDEFI	Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
–	Scientific Electronic Library Online
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITAU	Universidade de Taubaté

QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos quanto à residência, curso e IES78

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto ao gênero, idade e
situação de visão79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Problema	13
1.2 Objetivos	14
1.2.1 Objetivo Geral	14
1.2.2 Objetivos Específicos	14
1.3 Delimitação do Estudo	15
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	16
1.5 Organização do Trabalho	17
2 PANORAMA HISTÓRICO SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: da Exclusão ao Pertencimento	19
2.1 A cegueira através dos tempos	24
2.1.1 A primeira escola para cegos no mundo: um novo diálogo com o aprender	29
2.2 Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Brasil: percurso rumo a uma escola inclusiva	31
2.3 Da Declaração de Salamanca à atual Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva	36
2.3.1 Um diálogo sobre as minorias na escola: integração e inclusão	37
2.3.2 O conceito de escola inclusiva em contraposição à integração	41
2.3.3 Como chegamos ao modelo de Atendimento Educacional Especializado: as Políticas Públicas adotadas no Brasil a partir da Constituição de 1988	46
2.3.3.1 O Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica	51
2.3.3.2 Acessibilidade e o contexto atual de Inclusão Escolar no Ensino Superior	54
2.4 Os Recursos Comunicacionais que possibilitam o diálogo das pessoas cegas com o mundo dos videntes	58
2.4.1 A Deficiência Visual e o Reconhecimento do Mundo: o percurso por meio de caminhos alternativos	59
2.4.2 Sistema Braille, Audiodescrição e Tecnologias a serviço da inclusão dos estudantes cegos	63
3 METODOLOGIA	68
3.1 Tipo de Pesquisa	68
3.2 População	69
3.3 Instrumento de Pesquisa	70
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	73
3.5 Procedimentos para Análise de Dados	75
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
4.1 Caracterização dos sujeitos	79
4.2 Trajetórias na Educação Básica: entre entraves e conquistas	83
4.2.1 Trajetórias no Ensino Fundamental: o início da escolarização e a situação de visão	83

4.2.1.1 O ingresso na escola e a baixa visão	86
4.2.1.2 O ingresso na escola e a cegueira	91
4.2.2 Sobre os recursos e apoio no Ensino Fundamental	95
4.2.3 Registros e avaliação no Ensino Fundamental	104
4.2.4 Fatores positivos no Ensino Fundamental	110
4.2.5 Fatores Negativos no Ensino Fundamental	114
4.2.6 Trajetórias no Ensino Médio	119
4.2.6.1 Do Ensino Fundamental ao Ensino Médio: mudanças ou permanências?	119
4.2.6.2 Recursos e apoio no Ensino Médio	124
4.2.6.3 Registros e avaliação no Ensino Médio	129
4.2.6.4 Fatores positivos e negativos no Ensino Médio	133
4.3 Trajetórias no Ensino Superior	139
4.3.1 Sobre o ingresso no Ensino Superior e o uso de tecnologias ..	139
4.3.2 Recursos e serviços de apoio na IES	152
4.3.3 Facilidades nas aulas.....	161
4.3.4 Dificuldades nas aulas	166
4.4 Refletindo sobre Práticas Escolares Inclusivas	171
4.4.1 A aula inclusiva na perspectiva dos entrevistados	171
4.4.2 Projetando o futuro	183
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICES	200
APÊNDICE A – Instrumentos pra Coleta de Dados – Roteiro para Entrevista	200
APÊNDICE B – Memorial	202

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de pessoas com deficiência visual é um assunto bastante complexo na esfera educacional, principalmente por suscitar discussões acerca dos elementos facilitadores ou dos entraves que marcam o processo de aprendizagem de estudantes cegos e com baixa visão. Essa discussão, na perspectiva do aluno cego, traz uma abordagem mais direta, no sentido de entender, de fato, as influências do ambiente externo e da mediação docente para que o conhecimento não seja negligenciado pela falta de acessibilidade comunicacional, física ou atitudinal.

Na perspectiva da pessoa cega, as modalidades de acessibilidade traduzem-se nas possibilidades de interação com os diversos elementos do cotidiano, por meio da apresentação de textos em formato Braille, áudio ou digital, eliminação de obstáculos nos trajetos, além das formas pelas quais suas condições são vistas por outrem, a fim de perpetuar estigmas ou incentivar os seus alcances.

Embora o tema da inclusão tenha ganhado certo destaque no meio acadêmico, tais questões percebem a pessoa com deficiência mais como objeto de pesquisas do que como sujeitos que pertencem a esse processo formativo. De fato, ainda há certa dificuldade dos professores em lidarem com as especificidades geradas pela deficiência, e isso inclui a deficiência visual. Tal condição decorre da falta do conhecimento sobre as maneiras pelas quais pessoas cegas apreendem os conceitos, já que a soberania da visão é comprovada pela visualidade presente nos materiais didáticos, nos apontamentos, nos gestos e nas falas dos professores. Além disso, os recursos de acessibilidade para atender estudantes com deficiência precisam ser pensados antes mesmo da chegada desse aluno, oportunizando práticas mais coerentes e planejadas para contemplar essa diversidade.

Por outro lado, encontram-se no diálogo docente/discente contribuições muito positivas para a perpetuação de práticas inclusivas, considerando que esses estudantes, ao longo de sua vida, já tenham participado de inúmeras atividades de ensino em vários níveis da Educação Básica e que, por esse motivo, imprimiram em suas trajetórias experiências de sucesso e de fracasso, envolvendo as três modalidades de acessibilidade (comunicacional, física e atitudinal). Sendo assim, considera-se que esses estudantes podem trazer contribuições positivas ao contarem suas histórias, por também vivenciarem todo esse processo de construção de uma escola inclusiva.

É nesse sentido que surge o objeto de estudo deste trabalho, a partir das concepções do estudante cego que vivenciou experiências formativas ao longo de seu processo de escolarização, em diversos níveis da Educação Básica, e que ingressa no Ensino Superior, seja ele no formato presencial ou na Educação a Distância, em cursos de Graduação ou Pós-graduação. O intuito é perceber, por meio de suas narrativas, os desafios e possibilidades de se construir práticas inclusivas no ambiente escolar.

A opção de estudo e de pesquisa do tema desta dissertação envolve questões de natureza e interesse pessoal, profissional e social.

Pessoal por ter como motivação a história de vida da pesquisadora que, na condição de pessoa cega, vivencia na prática as diversas faces e situações do processo de inclusão. Um dos elementos marcantes em sua trajetória escolar foi o fato de sempre contar com a parceria dos colegas de turma, dos professores, enquanto mediadores de um processo em construção, da família, que adaptou grande parte do acervo de materiais pedagógicos e, principalmente dela mesma, que não considera sua cegueira como entrave à conquista das etapas mais elevadas de escolarização. Entretanto, ela ainda se depara com algumas dificuldades de ordem estrutural, comunicacional e atitudinal que dificultam ou impedem os avanços desses estudantes e, em consequência, o acesso e a permanência deles no Ensino Superior, por exemplo. Pode-se dizer, então, que durante todo o percurso escolar da pesquisadora a experiência foi a de estar sempre se deparando com o enfrentamento das barreiras e a superação dos limites, do Ensino Fundamental à Pós-graduação.

A questão profissional, por sua vez, diz respeito a uma formação pautada nas possibilidades de atuação do estudante cego após ter concluído a Educação Básica e o Ensino Superior, impactando na sua qualificação para o trabalho. A atuação profissional de pessoas com deficiência visual é também consequência de uma escola inclusiva, visto que o desempenho na prática laboral tem relação com as oportunidades formativas e, para que tais condições sejam oportunizadas, há de se considerar os diferentes níveis de acessibilidade aos conteúdos, aos espaços e às relações interpessoais.

Já a questão social está ligada ao empoderamento e à conquista da cidadania, sua presença enquanto sujeito ativo na relação com a diversidade que tem início no espaço escolar e perpassa os muros da escola.

1.1 Problema

Sabe-se que a deficiência não é, por si só, a única questão marcante em uma pessoa. Isso porque, mesmo dentro de uma diferença, com destaque para a cegueira, também existem níveis de categorização diferentes, necessidades distintas, prioridades que dependem de um conjunto de fatores clínicos, sociais, culturais e históricos que não podem estar evidenciados somente pelo estigma da cegueira. Esse estigma é considerado como sendo o olhar das pessoas acerca das condições específicas advindas da cegueira, como a imagem simbólica dessa condição, associada à bengala branca, ao Braille, ao mito do herói ou do coitadinho e da superação, por exemplo. Nesse cenário, há de ser considerada a quebra de expectativa em relação à imagem esperada, quando a cegueira deixa de ser a característica principal para figurar como atributo secundário.

Esse posicionamento apoia-se na necessidade de se oportunizar espaços de escuta para os estudantes com deficiência visual, entendendo as relações que estabelecem com o espaço de aquisição de saberes, a escola.

Nesse sentido, o problema a ser investigado visa responder a esta questão:

- Como se deu o percurso dos estudantes cegos, que atualmente ingressam no Ensino Superior, durante todo o seu processo formativo?

Será que, assim como os fatores que contribuíram para o sucesso acadêmico da pesquisadora, todos os estudantes cegos vivenciam percursos favoráveis para a continuidade de seus estudos? Será que todos tiveram professores que buscaram mediar ao invés de desencorajar? Será que todos os estudantes cegos precisaram superar dificuldades de acesso? Quais as contribuições das falas desses estudantes para maior compreensão das práticas a serem adotadas pelos professores, da Educação Básica ou do Ensino Superior, a fim de que contemplem as diferenças?

Outra inquietação da pesquisadora surge a partir do momento em que ingressa no mercado de trabalho, atuando diretamente com pessoas com deficiência visual, motivo pelo qual precisou também valer-se de experiências formativas, conquistadas no Ensino Superior e, sequencialmente, em Programas de Pós-graduação. Tais experiências foram sempre marcadas por certos elementos dificultadores para o acesso aos conteúdos escolares, tendo ela que se valer de caminhos alternativos e do seu próprio esforço. Percebe-se, também, que a baixa adesão das pessoas com deficiência visual ao Ensino

Superior pode ser resultante da visão da comunidade científica sobre esses estudantes, que foram muito vistos como objeto de estudo em contraste à superação dos mecanismos de exclusão. Esse fenômeno impacta diretamente nas ações e nas práticas docentes dos professores que encontram dificuldades em lidar com a cegueira no dia a dia da sala de aula.

O interesse por pesquisar sobre o tema surgiu, então, de observar que muitos não tiveram as mesmas oportunidades formativas que a pesquisadora teve. Tal constatação é comprovada principalmente pela dificuldade em encontrar sujeitos que pudessem contribuir para esta pesquisa. Isso porque, embora a presença de estudantes cegos tenha se alargado nos últimos anos, ainda não aparecem em número expressivo nas Instituições de Ensino Superior (IES). Essas oportunidades estariam ou não relacionadas sobre como a escola e como os professores enxergam o aluno cego em seu processo formativo? Numa sala de aula de um curso superior, por exemplo, muitas vezes o rendimento escolar do estudante cego fica a cargo de sua família e do seu próprio esforço”.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- ✓ Investigar a trajetória de estudantes cegos que ingressaram no Ensino Superior, com foco nas práticas escolares vivenciadas por eles durante o seu processo formativo.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Conhecer o percurso histórico da escolarização de pessoas cegas;
- ✓ Compreender o que os estudantes cegos consideram como entraves ou como elementos facilitadores na conquista de sua formação.
- ✓ Analisar as percepções do estudante cego acerca dos seus processos de escolarização até o Ensino Superior.
- ✓ Discutir, a partir das experiências desses sujeitos, quais práticas escolares são qualificadoras de uma aula inclusiva.

1.3 Delimitação do Estudo

Conforme o último Censo do Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE), no Brasil havia, em 2010, 45.606.048 pessoas com deficiência, o que representava 23,9% da população, sendo 6.585.308 pessoas com deficiência visual. Deste total, 582.624 pessoas têm cegueira, e 6.056.684, baixa visão.

No campo da educação, os dados sobre alunos com deficiência matriculados em classes regulares são coletados pelo Censo Escolar. Porém, não se sabe exatamente quantos são os alunos cegos que ingressam e que permanecem no Ensino Superior, nem as causas do abandono dos cursos em andamento. Para o que é coletado no Censo Escolar, trata-se de um levantamento de dados nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De acordo com o Censo, incluindo escolas estaduais e municipais de áreas urbanas e rurais, havia 745.363 matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica, em 2015. O levantamento também informa que, em 2014, eram 698.768 estudantes com deficiência matriculados em classes comuns da Educação Básica.

Embora os índices de matrícula de estudantes com deficiência cresçam a cada ano, notou-se que o ingresso deles no Ensino Superior ainda é tímido. Em 2004, o total de estudantes que se matricularam em cursos superiores presenciais e a distância, no Brasil, foi de 4.223.344, e, no mesmo período, o número de pessoas com deficiência matriculadas nessa modalidade foi de 5.395, o que representou somente 0,12%, segundo o Inep.

Já em 2014, por conta de um conjunto de fatores, como criação de novas instituições e cursos e, ainda, estímulo ao acesso por meio de iniciativas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), o número de matriculados no Ensino Superior teve um aumento expressivo, e o ingresso de pessoas com deficiência também cresceu, atingindo 33.377 matrículas. Mesmo assim, o percentual representa um crescimento de apenas 0,42%, frente ao total de matrículas nesse mesmo ano, que foi de 7.828.013.

Assim, os índices revelam que, para promover a transformação dos atuais sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, é preciso muito mais do que

prover o ingresso desses estudantes em cursos superiores. A política de acessibilidade no Ensino Superior tem como estratégias a garantia do acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, por meio de ações que visem à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação. Outra estratégia compreende a acessibilidade atitudinal, com foco na promoção da autonomia, no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e na igualdade de direitos de todos os alunos. Isso inclui não restringir a participação deles em determinados ambientes e atividades.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Para discutir e compreender a realidade estudada, no que tange a deficiência visual, é preciso primeiramente repensar um dos objetivos das escolas, qual seja, o de instigar a curiosidade das crianças para que possam perceber a correlação entre os saberes e os valores, como preconiza a LDB 9394/96. Não se trata de ensinar princípios e valores, mas de oportunizar experiências nas relações sociais, que são estabelecidas no espaço escolar, marcando o território das diferenças e da diversidade em meio à completude do processo educativo. De acordo com Morin (2003), enquanto o sistema educativo não incorporar essas discussões, ignorando a multiplicidade e a diversidade, a escola estará longe de cumprir seu real papel. A partir dessa perspectiva, a capacidade dos sujeitos de conviver com a pluralidade está diretamente ligada com as formas pelas quais eles captam as manifestações do contexto, reproduzindo estigmas ou incorporando possibilidades.

É visível também nas obras de Freire (1992) sua preocupação em situar o sujeito como criador da história, inserindo-o no contexto da pluralidade. Assim, o processo educativo caracteriza-se pelo diálogo como instrumento que impulsiona as classes oprimidas a compreender criticamente sua realidade. No caso dos sujeitos desta pesquisa, será por meio do diálogo que eles terão refletidas as suas necessidades e, por conseguinte, conquistarão sua visibilidade, no que aparece na análise como sendo uma relação dialógica ativa.

Freire (1992) argumenta que a educação tem conexões fundamentais com a ideia de emancipação humana, e que qualquer prática educativa que tenha como objetivo a eficácia deverá ter como princípio a participação livre dos sujeitos por meio do diálogo. Esse diálogo vem carregado de experiências vividas e de referências às situações e

experiências. É dessa postura de diálogo que as novas necessidades de ensino vão surgir. Ao professor cabe atendê-las, pois todo conhecimento novo surge a partir da necessidade da compreensão de um novo momento.

A Pedagogia do Diálogo de Freire (1992) oferece, ainda, um eixo analítico fundamental no debate atual sobre a importância da educação no fortalecimento de ações fundadas na ética, nos valores e na solidariedade. Os elementos fornecidos são importantes para encontrar um caminho coerente para as novas concepções de ensino e aprendizagem, do tempo e do espaço de aprendizagem, do tratamento do conteúdo e da informação, das linguagens e das especificidades inerentes a cada grupo.

Nesse sentido, a ideia de dar voz aos estudantes cegos permite justificar a importância de um estudo voltado para a análise do processo escolar pautado no diálogo, visto que são eles que vivenciam o paradigma da inclusão. Certamente suas falas contribuirão para apontar para a comunidade científica alguns caminhos possíveis e favoráveis para a inclusão. Sabe-se que não é suficiente apenas uma decisão política, pois o conceito de acessibilidade como forma de promoção da igualdade de condições entre todos indistintamente deve ser incorporado por toda a sociedade, visando assegurar às pessoas com deficiência a participação plena em todos os aspectos da vida e, dentre eles, na educação.

1.5 Organização do Trabalho

Esta dissertação está organizada em seções: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise e Discussão e Resultados Esperados. Apresenta, também, listagem das Referências Bibliográficas, Apêndices e Anexos.

A Introdução está dividida em cinco subseções: Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho, e também apresenta a motivação que levou a pesquisadora a escolher o tema deste projeto.

Na Revisão de Literatura são expostas as fundamentações iniciais do trabalho, considerando o panorama das pesquisas acerca da integração e da inclusão na perspectiva da diversidade. Posteriormente, pretende-se situar o leitor, descrevendo o percurso histórico da deficiência visual no Brasil e no mundo e os recursos comunicacionais que permitem estreitar as relações entre cegos e pessoas que

enxergam. Por fim, uma discussão sobre as ferramentas de acesso ao currículo, para verificar se as escolas estão preparadas para lidar com as diferenças.

Apresenta-se, na sequência, a Metodologia da Pesquisa, que se subdivide em cinco subseções: Tipo de Pesquisa, População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta e Análise de Dados.

A seção seguinte está dedicada à Análise e Discussão dos Dados, apresentando as decorrências e suas discussões em torno da pesquisa realizada.

Por fim, apresentam-se as Considerações Finais. As Referências indicam a bibliografia utilizada para a construção deste trabalho, e nos Apêndices e Anexos situam-se todos os instrumentos elaborados que deram subsídios a realização da pesquisa.

2 PANORAMA HISTÓRICO SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: da Exclusão ao Pertencimento

Para que se possa compreender como se deu o pertencimento da pessoa com deficiência à escolarização, foco desta pesquisa, é preciso analisar sociologicamente como funcionou a evolução do reconhecimento da diversidade dentro dos grupos de relações sociais. Aqui foi dada ênfase àquelas pessoas cujas diferenças produziam marcas nas identidades, para demonstrar que as adequações aos espaços de relações, incluindo os escolares, ainda se fazem urgentes, a fim de garantir-lhes maior participação social.

Os estudos aqui apresentados, iniciam-se a partir da relatividade e dos significados ideológicos, simbólicos e culturais da deficiência, que se atribuía ao fenômeno da falta e da ausência. A deficiência é tão antiga quanto a humanidade. Mazzotta (1996) afirma que desde a Pré-História os seres humanos tiveram que decidir o que fazer com os membros mais vulneráveis do grupo, tais como as crianças, os idosos e as pessoas com deficiência, que precisavam de ajuda para obter alimento, abrigo e segurança.

Assim, a deficiência apresenta-se como um fenômeno construído socialmente. Ser ou estar "deficiente" é quase sempre relativo a outras pessoas que são consideradas sem "deficiências" e às relações estabelecidas com o entorno que, de certa forma, é pensado para atender aos padrões de normalidade vigentes, como afirmam Vygotsky (2011) e Amiralian (1986). Corroborando os estudos sobre o reconhecimento das pessoas com deficiência, Goffman (1988) trabalha a noção de exclusão sob o enfoque da diversidade e dos estigmas em oposição a uma normalidade construída socialmente.

Para Goffman (1988), os estigmas, ora apresentados como um ponto de vista que evidencia um atributo depreciativo, coloca a pessoa estigmatizada sob uma condição de dominação. No seu entender, essas pessoas experimentam os mesmos preconceitos utilizados contra aqueles estigmatizados sob outros pontos de vista, e tal processo, o da estigmatização, pode ser entendido como uma forma de controle social, por meio do qual grupos dominantes removem outros (negros, mulheres, pobres, crianças, pessoas com deficiência, etc.) dos espaços sociais competitivos.

Nesse contexto, Goffman (1988) ainda aponta que faz todo sentido a afirmação de que o estigma deve ser visto como uma etimologia que faz referência a um atributo profundamente depreciativo da pessoa. Contudo, o mesmo atributo que estigmatiza

alguém pode confirmar a normalidade do outro, na medida em que o estigma nada mais é do que um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo.

Nesse sentido, a questão da normalidade ligada à aparência reforça o aspecto do estigma abordado por Goffman (1988). Como se percebe, nos estudos que seguem, em grande parte das sociedades primitivas não havia pessoas com deficiência, pois, juntamente com as enfermas, era mortas ou abandonadas. A eliminação dos considerados inválidos não se dava somente pelas difíceis condições de vida da época.

Mazzotta (1996) e Caiado (2003) afirmam que nas sociedades primitivas acreditava-se que as pessoas com deficiência, por exemplo, as pessoas cegas, eram possuídas por espíritos malignos, e relacionar-se com elas significava manter uma relação com um espírito mau. Algumas tribos nômades abandonavam seus doentes, velhos e pessoas com deficiências em lugares inóspitos, expostos a confronto com animais ferozes e/ou com tribos inimigas.

O estigma, então, entendido por Goffman (1988) como uma marca que denota inferioridade moral, era o atributo que tornava essas pessoas desacreditadas e desacreditáveis na constituição de interações sociais, portanto, interferindo ativamente na constituição das sociedades em diferentes períodos da história. Aliás, mais do que isso, a incredibilidade materializada pelos estigmas negava a humanização plena das pessoas a que foram conferidos os rótulos depreciativos, retirando delas a possibilidade de apropriação do patrimônio histórico-cultural da humanidade.

Em contrapartida, Vygotsky (2011) afirma que a mobilidade das formas culturais de comportamento, no que se refere às pessoas com deficiência, mostra que elas podem acessar o aparato cultural disponível pela humanidade por meio de caminhos alternativos de desenvolvimento. Mas o entendimento sobre essa forma de compensação pelos caminhos alternativos não era bem visto pelos grupos sociais primitivos. Para eles, o grande mecanismo de exclusão era a eliminação, e a centralidade para a aceitação estaria relacionada muito mais com as aparências do que com os aspectos do desenvolvimento potencial. Essa visão ainda percorreu séculos afora, até que se vislumbrasse alguma mudança. Mas ainda hoje os estigmas são percebidos como fortes mecanismos de exclusão em diferentes grupos sociais, quando os atributos da deficiência, por exemplo, são colocados em xeque, no sentido de conferir rótulos que vão de “herói” a “coitadinho”.

Caminhando um pouco mais na história, é possível observar que na Antiguidade, de modo geral, existiam dois tipos de tratamento atribuídos às pessoas que, por alguma

razão, se afastavam dos padrões desejados, aceitos e ditos normais, tais como velhos, doentes e pessoas com deficiências. Pessotti (1994) afirma que, quando não correspondiam às exigências do meio, eram tratadas com tolerância e superproteção, ou com menosprezo e eliminação.

Mazzotta (1996) afirma que em Atenas, na Grécia Antiga, os recém-nascidos com alguma deficiência eram abandonados. Já em Esparta, onde o cidadão pertencia ao Estado, os pais apresentavam seus filhos perante os magistrados em praça pública e as crianças com deficiências eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, atitudes que vinham ao encontro dos ideais atléticos e clássicos que serviam de base à organização sociocultural dos espartanos. Amiralian (1986) afirma que em Roma o procedimento mais comum também era o da eliminação. Nesse sentido, a discriminação e o preconceito foram as respostas sociais ao estigma, na medida em que a sociedade entendia a incompletude da pessoa que apresentava traços diferentes do que se padronizou.

Pessotti (1994) afirma que, durante a Idade Média, a deficiência foi utilizada como castigo ou como um ato de vingança. Com o fortalecimento do Cristianismo, a situação das pessoas com deficiências modificou-se. O homem elevou-se à categoria de valor absoluto e todos os homens, sem exceção, passaram a ser considerados filhos de Deus. Desse modo, atitudes contraditórias desenvolveram-se em relação a pessoa deficiente: ou era uma eleita de Deus, ou um reflexo de pecados. Tinha alma, mas não tinha virtudes.

Segundo Mazzotta (1996), a primeira atitude destinada às pessoas com deficiência era a atenuação do castigo pelo confinamento. Desse modo, segregar essas pessoas era exercer a caridade, pois o asilo lhes garantia um teto e alimentação. No entanto, as paredes também escondiam e isolavam a pessoa considerada um incômodo, ou inútil. A segunda atitude constituía-se na caridade como castigo (PESSOTTI, 1994; MAZZOTTA, 1996; AMIRALIAN, 1986).

A atitude de desatenção e menosprezo a que pessoas com deficiência foram submetidas, principalmente pela sociedade e pelo Estado, só começou a se modificar no período renascentista, representando um marco, um revisar dos preconceitos, normas, estatutos, crenças e práticas sociais no que diz respeito ao modo de se relacionar com a pessoa com deficiência. Foi um marco também quanto aos direitos que ela começou a conquistar (AMIRALIAN, 1986). A ciência passou a definir quem era doente ou saudável. As deficiências passaram a ser entendidas como causas de doenças, e não

como consequências de ações do demônio. A partir daquela época, pelo menos no Ocidente as deficiências passaram a ser vinculadas a anomalias no corpo, e a disciplina exigida pela ciência começou a substituir a repressão religiosa. De acordo com Mazzotta (1996) e Pessotti (1994), foi de maneira segregada, em asilos ou grandes hospitais, que a deficiência passou a ser cuidada e “tratada” por médicos e educadores.

Os avanços do conhecimento, especialmente da área médica, favoreceram o início de atendimentos voltados às pessoas com deficiência, embora, em séculos anteriores, já tivessem sido colocadas em prática algumas tentativas de educar crianças com deficiências por meio de estratégias diferenciadas. Essas atividades foram esparsas, restringindo-se às deficiências sensoriais, como apontam Amiralian (1986) e Caiado (2003). Os autores afirmam que a sociedade começava a dar às pessoas com deficiência condições mínimas de sobrevivência; contudo, ainda as mantinha isoladas, segregadas, por vê-las como dignas de piedade e sem potencialidade. Era preciso estudar uma maneira de educá-las.

Todas as medidas mencionadas refletiam as condições do Estado ao lidar com a diversidade, atravessando as políticas adotadas nesses contextos históricos. Sabe-se que evoluções e retrocessos fizeram parte dos cenários sobre os quais pessoas com deficiência se desenvolveram desde a pré-história até o momento atual. E o que determinava essas relações, ora de negação, ora de superproteção, talvez não fosse a deficiência em si, mas o fato de que essas pessoas, de certa forma, eram tidas como "anormais", fragilizadas e domináveis por conta de marcas externas que as inferiorizava, como aponta Goffman (1988).

Com base nessa constatação, a eliminação dessas pessoas nas sociedades tem mais um caráter social do que biológico, como afirma Vygotsky (2011):

Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos - mão, olho, ouvido - e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo (VYGOTSKY, 2011, p. 5).

Vygotsky (2011) reconhece, em seus estudos sobre a defectologia, que as pessoas com algum tipo de deficiência também incorporam as noções sociais

relacionadas ao desenvolvimento de habilidades que favorecem alguma participação. Porém elas necessitam encontrar caminhos alternativos de acesso que também lhes favoreçam o desenvolvimento e a identificação de estruturas diferentes da que se convencionou como padrão, o que aparece como uma forma de compensação. Isso pode ser observado no caso da educação, por exemplo, quando, por meio de experiências bem sucedidas, a pessoa com deficiência passa a receber as primeiras instruções formais.

Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento (VYGOTSKY, 2011, p.6).

Amiralian (1996), Caiado (2003) e Jannuzzi (2004) revelam que os séculos XVIII e XIX marcaram uma mudança e um avanço na história das pessoas com deficiência, nas tentativas para alargar suas fronteiras, de modo que pudessem receber educação formal. As autoras afirmam que foi na Inglaterra que surgiu a primeira escola para surdos e, posteriormente, o professor português Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780) foi tido como o primeiro professor de surdos na França. Oralizou sua irmã surda e utilizou o ensino de fala e de exercícios auditivos com os surdos.

Em 1784, Valentin Haüy inaugurou, na França, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, a primeira escola do mundo destinada à educação de pessoas cegas, e em 1829 Louis Braille, então aluno desse instituto, inventou o Sistema Braille, um processo de leitura e escrita em relevo, derivada da signografia inventada por Charles Barbier (JANNUZZI, 2004). Ponto comum entre esses educadores, além de acreditarem na capacidade de aprendizado da pessoa com deficiência, é que acreditavam também que essa aprendizagem se dava com o auxílio e a estimulação dos sentidos remanescentes, na busca de caminhos alternativos quando os caminhos de desenvolvimento naturais estavam impedidos, remontando aos estudos mais tarde apontados por Vygotsky (2011) e Caiado (2003).

Mais tarde, porém, outras iniciativas se espalharam na Europa e América. De acordo com Mazzotta (1996), a fundação do "*New England Asylum for the Blind*", atualmente denominado como "*Perkins Institute for the Blind*", nos Estados Unidos, em 1829, foi muito importante, pois despertou a sociedade americana para uma reflexão em relação à obrigação do Estado para com a educação das pessoas com deficiência em geral, sendo um modelo a ser seguido por todo o mundo.

Nesse sentido, é possível compreender que o contexto educacional que a sociedade atual oferece àqueles que apresentam alguma deficiência para se adaptar à expectativa da comunidade em que vivem é fruto de um processo histórico-social que remonta à Idade Antiga. As concepções de diferença são consideradas como formas de interpretação da deficiência predominantes ao longo do tempo, que se caracterizaram como matrizes interpretativas que moldaram e legitimaram a distinção das pessoas com deficiência, tanto na sociedade quanto na escola. Ou seja, as formas de exclusão foram publicamente reconhecidas, o que, sob o enfoque atual implica discriminação e exclusão social, vestindo-se de um discurso de visar o bem-estar da pessoa com deficiência.

Para Freire (1995, p. 60), “[...] qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”. O ato de ensinar, nesse sentido, não deve minimizar o estudante, mas sim lhe proporcionar condições de aumentar sua compreensão sobre a cultura humana, de forma ética e respeitando a dignidade humana de cada ser. Respeitar as diferenças e individualidade de cada um faz parte do pensar e agir certo de um educador. “Não se trata de um favor oferecido a seres desfavorecidos, mas de um compromisso ético que abrange nosso ideal de uma sociedade igualitária e a própria essência da existência humana, como indivíduo” (FREIRE, 1995, p. 120).

Assim, o pertencimento das pessoas com deficiência a todos os espaços sociais deve ser compreendido como o reconhecimento de valores que estão muito mais relacionados aos alcances de desenvolvimento do que aos limites de uma imperfeição marcada por estigmas ou por serem desacreditadas diante da diversidade.

2.1 A cegueira através dos tempos

Ao considerar que os conhecimentos, em grande parte, são adquiridos por meio do sentido da visão, a cegueira tornou-se uma das perdas que acarreta grandes limitações ao sujeito. Desde a Antiguidade, como visto até aqui, são marcantes as referências às pessoas com deficiência visual e a preocupação com a perda da visão, pois a sociedade, exigente em relação a padrões de perfeição e de beleza, descartava as pessoas cegas, as quais eram vítimas de preconceitos e discriminações.

De acordo com Motta (2004, p. 54), as pessoas cegas “[...] foram sempre consideradas como incapazes e dependentes, maltratadas e negligenciadas, sendo que algumas civilizações chegavam mesmo a eliminá-las”. Esse fato ratifica a ideia de que a

exclusão se dá dentro dos contextos sociais, como afirmavam Vygotsky (2011) e Caiado (2003). Para esses autores, as pessoas não nascem excluídas; a exclusão é uma situação decorrente de seu relacionamento com a sociedade, fato que se pode observar por meio da evolução histórica da inclusão da pessoa com deficiência até o surgimento da primeira escola para cegos, criada em Paris, no século XVIII. Esse pertencimento é muito recente, pois somente há pouco mais de 200 anos a sociedade ocidental percebeu que as pessoas cegas e com baixa visão poderiam ser educadas.

Caiado (2003) analisa os três estágios principais que envolvem a evolução histórica da concepção de deficiência visual apontados por Vygotsky (2011): um período místico, um período biológico-ingênuo e um período científico. A autora mostra as contradições encontradas no período místico, que compreende a Antiguidade, a Idade Média e o início da Idade Moderna. Nesse período, entendia-se a cegueira uma desgraça e, ao mesmo tempo, como um dom. “Se, por um lado, a pessoa cega é vista como desamparada e indefesa, por outro lado lhe é conferida a possibilidade de visão interior. A perda da visão biológica lhe concede a predisposição a uma luz espiritual só a ela acessível” (CAIADO, 2003, s/p). Para essa mesma autora, a concepção mística ainda é reproduzida atualmente, quando a pessoa com deficiência visual é vista como incapaz ou como extraordinariamente dotada de habilidades. Na escola, por exemplo, o professor também é suscetível a essa confusão, visto o contexto cultural que impõe essa visão dicotômica. É o reflexo da imagem que se tem do que não é o comum e que, por não representar a realidade, pode levá-lo a certa insegurança quanto às abordagens e suas mobilizações de saberes docentes para solucionar os conflitos provenientes de dificuldades no acesso ao entorno e a toda a visualidade da sala de aula. Por outro lado, Caiado (2003) afirma também que não há nada de extraordinário quando se olha sob a perspectiva da diferença.

Pode-se, então, distinguir várias concepções na história, até chegar ao reconhecimento universal da garantia da escolarização das pessoas cegas e com baixa visão. Motta (2004) revisita os processos sociais que mostram a maneira como a cegueira era tratada nas diversas regiões, naquela época. A autora afirma que, ao se pensar no processo de escolarização como acesso ao trabalho e conquista de uma profissão, olhar para o passado ajuda a compreender porque os diferentes povos associavam algumas profissões, mitos e ideias preconcebidas às pessoas cegas, associação esta que ainda hoje ocupam lugar no imaginário coletivo.

Na Antiguidade, o Egito era conhecido como o país dos cegos, devido à grande incidência da cegueira, que geralmente ocorria devido ao clima quente e à poeira. Por esse motivo, os médicos que cuidavam da cegueira e de outras doenças dos olhos tornaram-se famosos na região mediterrânea (MOTTA, 2004).

Segundo Motta (2004), na Grécia as pessoas cegas eram veneradas, pois seus outros sentidos eram mais desenvolvidos. Tal fato era considerado miraculoso, ou seja, eram pessoas consideradas como “deuses”. Se, por um lado, as pessoas cegas eram vistas como indefesas e desamparadas, por outro lado eram consideradas donas de uma compensação advinda de uma luz interior da qual apenas elas, em decorrência da falta da visão, eram dotadas. Nesse entendimento, para Caiado (2003), o imaginário coletivo desse período considerava a cegueira uma grande desgraça, assim como um dom extraordinário.

Motta (2004) afirma que, em Roma, alguns cegos se tornaram pessoas letradas, advogados, músicos e poetas. Como exemplo, pode-se citar Cícero, orador e escritor romano que aprendeu Filosofia e Geometria com um tutor cego chamado Diodotu. No entanto, essa não era a realidade da maioria dos cegos, que viviam na mais completa miséria, recebendo alimentos e roupas como esmola. Os meninos cegos viviam como escravos, e as meninas se tornavam prostitutas. A mesma autora relata que, na China, a cegueira era comum aos moradores do deserto. A música era o meio pelo qual os cegos ganhavam a vida, mas para isso seus ouvidos e memória precisavam sempre ser exercitados.

Caiado (2003) afirma que, nessa direção, começou-se a pensar que o homem cego seria aquele que não se "distraia" olhando para fora de si, com o empírico ou o mundano. O homem cego teria o privilégio de olhar para dentro de si, de mergulhar em sua essência e, assim, reencontrar-se com o mundo inteligível das ideias ou reaproximar-se de Deus, de quem se afastara no pecado original, como dizia a crença cristã.

Motta (2004) afirma que os japoneses, desde os tempos antigos, enfatizavam a independência das pessoas com deficiência, categoria da qual o cego também fazia parte. Além da música, poesia e religião, o trabalho com massagem era encorajado por essa civilização, e sabe-se que vários cegos se transformaram em contadores de histórias e historiadores, pois se acreditava que eles conseguiam gravar os acontecimentos na memória.

Motta (2004) ainda afirma que no Reino Unido as primeiras referências aos cegos datam do século XII, e mencionam a existência de um “refúgio” criado para eles. Esse local, que foi fundado por William Elsing, ficava perto de Londres, mas era destinado apenas aos homens cegos que, em sua maioria, eram mendigos e viviam da caridade alheia.

Segundo Motta (2004), na Inglaterra mais atenção foi dada às pessoas pobres e deficientes, principalmente devido à lei "*The Poor Law Act*", lavrada em 1601, pela rainha Elizabeth. Essa Lei mencionava, explicitamente, os pobres, os incapazes e os cegos, prevendo abrigo e suporte para eles. A partir de 1601, por mais duzentos anos na Inglaterra os cegos viveram em suas casas ou em instituições, os chamados "*asylums*", e contavam com algum suporte dos governantes.

Cada vez mais, com o passar do tempo, ideias e concepções distorcidas foram se desenvolvendo a respeito da cegueira, como que os cegos fossem incapazes de realizar qualquer atividade produtiva. Assim, todo atendimento criado para pessoas cegas era motivado por sentimento de piedade, para proporcionar-lhe amparo e proteção. Para Amiralian (1986, p. 24), “A atitude de piedade para com o cego tem profundas raízes em nós mesmos e frequentemente se liga aos valores que damos à nossa visão e ao medo de perdê-la.”

Assim, até meados do século XVI, a autora afirma que os cegos tiveram praticar a mendicância. A partir daí, surgiram os asilos para cegos, instituições que não se revestiam, ainda, de caráter educacional. Durante todo esse tempo pensou-se, em geral, que as pessoas com deficiência visual eram incapazes de ser educadas e que, se algumas delas se destacassem pela sua inteligência e cultura, era devido a "poderes sobrenaturais".

O período biológico ingênuo, apontado por Vygotsky (2011), surge no Iluminismo do século XVIII, marcado também pelo desenvolvimento da ciência. Nessa época, não havia mais lugar para interpretações místicas. Conforme aponta Caiado (2003), o pensamento filosófico que recupera o racionalismo faz com que a educação seja um ideal a ser compartilhado com todos, às luzes dos interesses econômicos e políticos do capitalismo.

Desse interesse é que se deu o reconhecimento de que as pessoas com deficiência poderiam ser educadas, recebendo instruções formais. Assim, oferecer-lhes abrigo e mantê-las segregadas do convívio social era uma forma de minimizar os

impactos sociais da deficiência e de atender os ideais econômicos e políticos do capitalismo.

Nessa fase, o cego foi incorporado aos estudos, e a compreensão da cegueira esteve diretamente vinculada à substituição dos órgãos dos sentidos por uma compensação biológica. Caiado (2003) analisa, na perspectiva sociocultural de Vygotsky, que essa concepção era baseada em observações, e não numa comprovação fundamentada em fenômenos científicos. A soberania do tato, a superaudição e o sexto-sentido eram características marcantes dessa etapa.

Entretanto, sabe-se hoje que, pelos estudos de Vygotsky (2011), desenvolveu-se uma nova ideia acerca do que havia sido estabelecido, Apesar disso, os ideais biológicos da época abriram as portas para a inserção do cego na estrutura formal de escolarização. Foram muitas as tentativas de educar a pessoa cega, mas com base nas estruturas táteis é que se conseguiu vislumbrar a linha divisória entre a invisibilidade e o reconhecimento de que poderiam aprender.

Nesse sentido, surge o trabalho do francês Valentin Haüy, que fundou em Paris, no final do século XVIII, uma instituição para cegos que, pela primeira vez, foi concebida como centro educativo, questão que é aprofundada na próxima seção.

Januzzi (2004) aponta que foi essa escola o berço da libertação intelectual das pessoas cegas que, pelo feito de Louis Braille, conseguiram ler e escrever. Assim, conforme aponta Vygotsky (2011), foi preciso compreender a compensação, não no sentido de que os outros órgãos do sentido assumiriam as funções deficitárias, mas no sentido da reorganização complexa de todas as atividades psíquicas. É a criação de uma nova forma de equilíbrio do organismo em função do órgão afetado.

Por fim, o período científico originado na Idade Moderna trouxe a superação do período biológico ingênuo, resultando em grande avanço. Pela primeira vez se abordou o fato de que a cegueira não é só um defeito, uma deficiência, pois incorpora várias forças e novas funções à vida e à atividade, motivando o trabalho criador.

Caiado (2003) pontua que a possibilidade de ler e escrever se mostrou mais valiosa do que a caridade pelo esforço em compreender as diferenças pela compensação fisiológica. Segundo Vygotsky (2011), se algum órgão não cumpre seu trabalho, o aparato psíquico assume a tarefa de compensar esse mal funcionamento, criando caminhos de desenvolvimento alternativos. A compensação aqui é vista por ele como um processo social, e não orgânico, como era entendido no período anterior.

Segundo Caiado (2003), o desenvolvimento e a aprendizagem, nesse enfoque, são atribuídos à relação social exercida pelo sujeito. Todo conhecimento histórico, cultural e social acontece nas relações humanas. Esse enfoque também é feito quando se transpõe a concepção médica para a visão social da deficiência, que entende as incapacidades como decorrentes das barreiras presentes no ambiente (ONU, 2006).

Vygotsky (2001), por sua vez, afirma que os estudantes cegos, ou com baixa visão, conseguem constituir uma aprendizagem semelhante à dos que enxergam, desde que lhes sejam oferecidos os meios favoráveis para essa compensação, nas atividades mediadas pelo educador. Portanto, o desenvolvimento das pessoas cegas em direção à escolarização não advém somente dos sentidos, mas de suas relações sociais, mediadas pelos professores. A comunicação verbal é um importante elemento, uma vez que a linguagem e a palavra, criadas historicamente, são capazes de educar e desenvolver normalmente as pessoas com deficiência visual.

Sob esse enfoque torna-se possível compreender e analisar as falas dos sujeitos desta dissertação, mas antes disso são apresentados aqui outros aspectos da conquista da escolarização para pessoas cegas e da transposição da visão segregacionista para a inclusivista.

2.1.1 A primeira escola para cegos no mundo: um novo diálogo com o aprender

O processo de escolarização da pessoa cega pode ser compreendido por meio dos estudos de Lemos (2000) e Jannuzzi (2004), que revelam a premissa de que a exclusão se configura como um produto das diferenças, visto que as pessoas com deficiência, ao longo da história, eram ideologicamente tratadas como incapazes. As pessoas cegas, para esses autores, eram afastadas da lógica do mundo da produção e sofriam um processo progressivo de exclusão até chegarem às escolas regulares, no modelo que hoje se entende como pautado na premissa da inclusão e do pertencimento.

Em 1784, surgiu na França o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, a primeira escola do mundo destinada à educação das pessoas cegas, fundada por Valentin Haiüy. De acordo com Jannuzzi (2004), no Instituto criado por Haiüy, os cegos utilizavam letras contornadas com alto-relevo. Embora esse método apresentasse certos resultados positivos, era ineficiente porque permitia apenas adaptação dos caracteres para leitura de pequenos textos, impossibilitando o acesso à escrita. Por esse motivo, era comum, naquela época, o método de ensino que consistia em fazer os alunos repetirem

as explicações e textos ouvidos. Foi ainda nesse Instituto que, em 1825, o Sistema Braille se configurou como o método mais eficaz de leitura e escrita para essas pessoas.

Louis Braille, nascido em 1809 em Coupvray, nas proximidades de Paris, havia perdido a visão aos três anos de idade em razão de um acidente na oficina de seleiro de seu pai. Com 10 anos ganhou uma bolsa de estudos no Instituto em Paris, onde foi aluno e depois professor. Sua mente metódica e brilhante levou-o a desenvolver um sistema que permitiria às pessoas cegas representar não apenas o alfabeto, mas também os símbolos científicos e musicográficos (LEMOS; CERQUEIRA, 1999, p. 1).

De acordo com Lemos (2000), o sistema de leitura e escrita criado por Braille passou a ter o nome de seu inventor, Sistema Braille, e foi considerado o mais importante e efetivo recurso inventado para a educação de pessoas cegas. Teve aceitação plena por parte de seus usuários, apesar da grande resistência criada pelos professores videntes do Instituto onde seu inventor estudava. Seu uso foi até mesmo proibido, durante algum tempo, mas era utilizado às escondidas pelos cegos. “A liberação para o emprego do Sistema Braille só ocorrera a partir de 1839, e foi consagrado definitivamente e oficializado em 1854” (LEMOS, 2000, p. 11).

Portanto, é possível afirmar que o grande passo em direção à total inserção dos cegos no mundo da palavra escrita e, por conseguinte, à escolarização, deve-se à obra do francês Louis Braille, que também era aluno do professor Haüy, o idealizador e fundador da primeira escola para cegos do mundo, em Paris. Dentro dessa escola, o Instituto Real dos Meninos Cegos, Louis Braille foi desafiado a tentar criar um método que possibilitasse aos cegos não apenas ler, mas também escrever.

Lemos (2000) aponta que, num primeiro momento, Braille irritou-se, pois acreditava que essa tarefa caberia aos que enxergavam, e não a ele. Posteriormente reconsiderou a ideia, a fim de reverter o método mecânico e superficial de estudo utilizado até então. Isso demonstra que ele não se desanimou diante das dificuldades enfrentadas para estudar, levando o conhecimento até a ponta dos dedos daqueles que, como ele, não conseguiam entrar em contato com a informação impressa em tinta no papel e que não eram vistos como cidadãos com direito à educação. Com sua obra, levou incentivo às pessoas do mundo inteiro e colocou o Instituto de Paris como o pioneiro na educação dos cegos.

Januzzi (2004) afirma que Louis Braille não viveu tempo suficiente para ver seu sistema sendo adotado, pois isso só aconteceu dois anos após a sua morte. Ele morreu

de tuberculose em 6 de janeiro de 1852, com 43 anos. A autora também diz que o principal obstáculo para a implantação do Sistema Braille foi a recusa das autoridades acadêmicas, que pensavam que a utilização desse sistema marginalizaria ainda mais os cegos. Entretanto, eram tantas as vantagens que os próprios cegos se encarregaram de popularizá-lo e conquistar seu reconhecimento, pois, "[...] não fosse pelo processo Braille de ler e escrever, o mundo dos cegos seria inteiramente insípido – pior do que o dos videntes sem livros em tinta." (KELLER, 1952, p. 43).

Lemos (2000, p. 17) afirma que “O Sistema Braille é considerado o mais completo, o mais perfeito, o mais seguro, o mais eficiente meio de acesso à instrução, à cultura e à educação de que se valem as pessoas cegas para sua inserção na sociedade”. A partir daí, os cegos tiveram acesso às escolas, ao mundo exterior, ao lazer, e puderam tecer interpretações próprias dos textos lidos, escrevendo por meio das palavras suas histórias no mundo.

Nesse sentido, pode-se notar uma busca pela superação da visão negativa da “deficiência”, no sentido de aprender a olhar para as pessoas que apresentam tais traços como merecedoras de respeito e dignidade. A escola ocupa um papel importante nesse processo, já que é um espaço, por natureza, consagrado à socialização do conhecimento e do convívio entre as pessoas.

2.2 Iniciativas para a Inclusão Escolar no Brasil: percurso rumo a uma escola inclusiva

No Brasil, a educação das pessoas com deficiência surgiu de forma tímida, numa tentativa de institucionalização, que representava, no fim do século XVIII e início do século XIX, o reconhecimento de que essas pessoas podiam também aprender, embora somente junto com seus pares. Conforme aponta Jannuzzi (2004), a primeira preocupação oficial com a educação das pessoas com deficiência foi o projeto de lei apresentado pelo Deputado Cornélio Ferreira França à Assembleia, em 1835, objetivando a criação do cargo de professor de primeiras letras para ensino de cegos e surdos, na capital do Império e nas capitais das províncias.

D. Pedro II, inspirado no exemplo de José Álvares de Azevedo, jovem cego que havia estudado na França durante 6 anos, baixou o Decreto Imperial número 1.428, de

12 de setembro de 1854, criando o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, no mesmo ano em que o Sistema Braille foi oficializado na França. O Decreto colocou o Brasil como pioneiro na criação de uma escola para cegos entre os países da América Latina. A então capital do Império também foi berço da criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1857, tornando-se um centro de referência no país.

Sequencialmente, segundo Lemos (2000), somente a partir da primeira década do século XX surgiram outras instituições de educação e as primeiras de caráter profissional e de assistência para atender pessoas com deficiência visual. Dentre elas, destacam-se: o Instituto de Cegos de Pernambuco (instituição privada), em 1909, em Recife; o Instituto São Rafael (instituição pública), em 1926, em Belo Horizonte; e, o Instituto Padre Chico, (instituição privada), em 1928, em São Paulo. Além dessas instituições de caráter educacional, surgiram também as primeiras voltadas para profissionalização, trabalho e assistência, como: a Escola Profissional para Cegos, em 1908, e a Liga de Proteção de Cegos no Brasil, em 1920, já extintas, e a União dos Cegos no Brasil, em 1925, todas na cidade do Rio de Janeiro. Todas elas surgiram da iniciativa de ex-alunos do Instituto Benjamin Constant.

Bruno (1997, p. 16) afirma que, em 1928, na cidade de São Paulo surgiu a primeira escola voltada para a formação profissional do cego, que mais tarde passou a chamar-se Instituto Padre Chico, Essa escola “[...] tinha como objetivos a Educação Básica, a formação profissional e a integração do cego na sociedade”.

Para Caiado (2003), também no início do século XX a escola segregada havia se expandido e se consolidado como modelo de atendimento à pessoa com deficiência, mas foi somente na segunda metade desse mesmo século, depois da Segunda Guerra Mundial, e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se passou a pensar na possibilidade de atendimento a esses estudantes na escola regular.

Até então, algumas outras iniciativas da sociedade civil haviam se instalado, como o Instituto Pestalozzi em Minas Gerais, em 1926; a Sociedade Pestalozzi (primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação), em 1945; e, o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, concebidas tendo como parâmetro a organização da *National Association for Retarded Children* dos Estados Unidos da América (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 1996; CAIADO, 2003).

Por sua atuação eficiente, fora das limitações da administração pública, essas instituições foram colocadas em destaque no decorrer da história da Educação Especial brasileira. O número de atendimentos realizados por elas era muito superior ao realizado pelas entidades públicas, e, por essa razão, ganharam muito poder na discussão das políticas públicas junto às instâncias governamentais. De acordo com Jannuzzi (2004), o modelo defendido por essas instituições, cuja atuação era baseada em assistencialismo e filantropia, também preconizava a segregação das pessoas com deficiência, com a premissa de que, devido às suas limitações, não poderiam conviver nos mesmos espaços sociais que as outras pessoas. Deveriam, portanto, estudar em locais separados, e só seriam aceitas na sociedade aquelas que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, sendo capazes de exercer as mesmas funções dos não deficientes.

Bruno (1997, s/p) afirma que em 1946 foram realizados os primeiros atendimentos a estudantes cegos, na antiga Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que atualmente é a Fundação Dorina Nowill: “A primeira classe para estudantes com deficiência visual foi instituída em 1950, sendo que em 1953, por meio da Lei nº 2.287 de 03/09/53 foram criadas 10 classes que utilizavam o sistema Braille”.

Assim, percebe-se que o processo de inclusão começa a ter um significado para a pessoa com deficiência visual, segundo Lemos (1999), quando lhe permite uma “participação ativa junto a um grupo social”. Hoje, o princípio da inclusão escolar já dominou o cenário da educação brasileira, fazendo com que estudantes cegos ou com baixa visão pertençam ao ensino regular ao mesmo tempo em que lhes é ofertado o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais.

De acordo com Bruno (1997), em 1955 firmou-se um convênio entre a Secretaria Estadual de Educação e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, a fim de propiciar capacitação para os professores de Escolas Públicas e atender os alunos cegos. Cinco anos mais tarde, o governador Carlos Alberto de Carvalho Pinto instituiu a aprovação do atendimento especializado, que determinava as seguintes medidas: classes com o sistema Braille, classes de conservação para amblíopes e classes itinerantes.

O Ensino Itinerante era oferecido aos estabelecimentos oficiais e particulares de ensino, pois não tinham número de alunos suficiente para a formação de classes. Apenas os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (considerados professores primários), portadores do certificado de formação para o ensino de cegos, o qual era expedido pelo Instituto Caetano de Campos, podiam assumir as classes, e para tanto

deveriam participar de concursos e provas, para que pudessem exercer a função de regente das classes.

Para Bruno (1997), a criação do Ensino Itinerante proporcionou ao estudante com deficiência visual (cego) a oportunidade de frequentar escolas de sua comunidade e contar com o apoio de profissionais especializados. Impulsionava-se, assim, a sua integração em classes comuns. Com essa tímida política de inclusão escolar, pessoas com deficiência visual passaram a cursar a Educação Básica regular, participando do movimento da escola inclusiva.

Em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, que sustentava que

[...] toda pessoa possui direitos naturais e que não cabe ao Estado garanti-los ou negá-los, mas simplesmente respeitá-los. A educação é um dever da família, que deve escolher dentre uma variedade de opções de escolas particulares. Ao Estado caberia a função de traçar as diretrizes do sistema educacional e garantir, por intermédio de bolsas, o acesso às escolas particulares para as pessoas de famílias de baixa renda (BRASIL, 1961, s/p).

Como consequência dessa política, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 previu o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino. Mas a pressão das associações, entretanto, abriu brechas para que pudessem atuar, sendo financiadas para isso, como afirmam Jannuzzi (2004) e Mazzotta (1996). Como consequência, consolidou-se nas escolas o modelo das classes especiais, em que as pessoas com deficiência receberiam educação adequada por professores especialmente treinados. A lei também garantia que as entidades assistenciais continuassem a atuar com apoio financeiro do governo.

Mazotta (1996) afirma que as iniciativas do Estado Brasileiro, visando à inclusão escolar das pessoas com deficiência, com a pretensão de atender todo o território nacional, tiveram o fortalecimento a partir do momento em que as questões de formação de professores passaram a ganhar espaço nas agendas do governo. A preocupação com a formação de recursos humanos para o atendimento a esses alunos aconteceu por volta de 1945, com a criação do primeiro curso de especialização, em nível médio, para formar professores especializados para o ensino de pessoas cegas, no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo. Mas foi a partir dos anos 70, como fruto do movimento internacional de garantia de direitos às minorias, que surgiu, no contexto da Educação Brasileira, a implantação de uma política nacional de atenção às pessoas com deficiência – o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) do

Ministério de Educação. Segundo o autor, o objetivo do CENESP era nortear as linhas e as diretrizes do atendimento educacional às pessoas com deficiência.

Foi também na década de 1970 que se iniciou, no Estado de São Paulo, a formação de professores de Educação Especial no Ensino Superior. Para Masini (1994), foi um marco que revelou o reconhecimento de que essa Educação requer aprofundamento de estudos e um profissional que disponha, não só de recursos técnicos, mas também de fundamentação teórica para refletir sobre sua ação e decidir sobre a melhor prática docente na gestão da sala de aula.

A Educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (CONSTITUIÇÃO de 1988) representou um passo importante rumo à inclusão de estudantes com deficiência no sistema de ensino regular. A Constituição traz como um dos seus objetivos fundamentais “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV) e define no artigo 205, a educação como “[...] um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, “preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208). Assim, garante o direito à escola para todos, sem discriminação ou qualquer forma de preconceito.

Progressivamente, a legislação brasileira incorporou em suas leis vários outros artigos e dispositivos que expressam a garantia de direitos às pessoas com deficiência, impulsionando mecanismos de ação e regulamentação de acesso ao espaço social e educacional. Parte-se do pressuposto de que a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação de acesso à educação dos grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade e deficiência, etc. Entretanto, ocorre a necessidade de efetivar estratégias para que esses direitos se efetivem na realidade, oferecendo mecanismos viabilizadores de um trabalho que atenda, especificamente, às necessidades apresentadas por essa clientela.

2.3 Da Declaração de Salamanca à atual Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

Nesta seção, discorre-se sobre a evolução das políticas voltadas à inclusão escolar à luz da legislação. Sabe-se que a educação tem assumido papel de destaque no panorama das políticas governamentais brasileiras, principalmente a partir da década de 1990, quando se verificou o fortalecimento do discurso e de propostas que revelavam a intenção de garantir educação para todos.

Essas propostas foram subsidiadas pela Declaração de Salamanca (1994) quando o Brasil assumiu o seu papel como signatário desse documento e abriu as portas das escolas para a diversidade, de gênero, etnia, raça ou diferenças advindas de deficiência ou demais dificuldades. Mas, como visto anteriormente, nem sempre foi assim. Para que se pudesse vislumbrar avanços na educação no que se refere à inclusão escolar, foi preciso superar décadas de exclusão e entender como a garantia de direitos foi sendo desenhada no cenário das políticas públicas sob o enfoque das relações sociais.

Abordar-se aqui a inclusão escolar de estudantes com deficiência visual, um dentre os grupos de pertencimento e de relações bastante peculiares no que se refere ao acesso aos espaços de ensino formal, da Educação Básica ao Ensino Superior, sem deixar de lado a reflexão sobre o sucesso e o progresso no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, quando vistos sob a ótica da diversidade.

Nesse sentido, compreende-se a inclusão escolar como um tema de políticas educacionais com foco para incorporar alunos que têm sido excluídos da escola por mecanismos que reforçam uma invisibilidade marcada por estigmas. De acordo com Caiado (2003), a pessoa com deficiência nunca foi efetivamente contemplada pelas políticas sociais e educacionais, o que permitiu que a prática educacional em Educação Especial fosse construída no paradigma da educação não-formal e segregada.

Dessa forma, procura-se abordar, por meio do diálogo com o aporte teórico de Bourdieu (1998) e de Bauman (2003), a relação entre os elementos de pertencimento ao grupo e o papel do capital cultural no que se refere à inclusão dos estudantes com deficiência. Considera-se que a Declaração de Salamanca, em 1994, veio romper com todas essas premissas que colocavam fora das escolas todos aqueles que, de certa forma, não se enquadravam num padrão de normalidade estabelecido, ampliando esse pertencimento para além da deficiência. Sob o enfoque de Bueno (2008), Sasaki (1995)

e Mantoan (2004), discorre-se sobre a transposição conceitual do que seria o modelo da escola integradora e da escola inclusiva aberta para as diferenças.

A partir do processo de democratização da escola, deflagrado nas últimas duas décadas e meia, evidenciou-se o paradoxo inclusão e exclusão, quando os sistemas de ensino universalizaram o acesso, mas continuaram excluindo os sujeitos e os grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão ainda tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando assim o fracasso escolar. Neste trabalho, o enfoque é o estudante com deficiência visual.

Borges (2009) aponta para o modelo adotado no Brasil para o Atendimento Educacional Especializado que acontece nas salas de recursos multifuncionais. Considerando este e outros fatores, pretendeu-se vislumbrar os resultados e os impactos das políticas de inclusão para o sucesso dos estudantes com deficiência, buscando indicadores de fortalecimento das ações implementadas na escola inclusiva.

2.3.1 Um diálogo sobre as minorias na escola: integração e inclusão

Percebe-se que na construção do cenário da escola inclusiva, alargado pelas transformações do reconhecimento da diversidade, estabeleceram-se os conceitos de integração e inclusão, substituindo a negação do sujeito que não podia pertencer ao grupo por conta de características que os destoava dos espaços.

Esse movimento de transição transpôs a ideia da concepção de um mundo homogêneo para uma concepção de defesa da diferença e da heterogeneidade, defendida por Zygmunt Bauman (1925-2017). Esse sociólogo polonês afirmava que a segurança e a liberdade são inversamente proporcionais, quando os sujeitos desviantes são realinhados ou excluídos da comunidade, por força de uma dominação desproporcional.

Essa dominação, de certa forma é também debatida pelo sociólogo Francês Pierre Bourdieu (1930-2002), na obra “Excluídos do Interior”, ao abordar os aspectos sobre capital cultural e violência simbólica presentes na escola francesa a partir da década de 50. Ele percebeu que a abertura da escola para todos trouxe para o interior das instituições os reflexos da desigualdade social. A realidade francesa, palco dos seus estudos, possibilita que se remeta também ao cenário brasileiro, principalmente a partir da década de 1990, quando, por meio da declaração de Salamanca, observou-se que as

tentativas de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais fracassaram, Então, buscou-se fortalecer as políticas de inclusão escolar pela democratização do ensino de uma maneira mais centrada, não reproduzindo as desigualdades nem a violência simbólica praticada contra aqueles que, de alguma forma, não conseguiam acompanhar a escola por causa de situações de enfrentamento das desigualdades pela deficiência, pelas dificuldades ou pela afirmação de um capital abaixo do que era esperado no interior das escolas (BUENO, 2008).

É fato que não se debatia sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência, no Brasil e nem mesmo nos países europeus, como a França, na época em que surgiram os estudos de Bourdieu (1988). Mas em sua sociologia, porém, podem ser encontrados subsídios para refletir sobre tal fenômeno da contemporaneidade, na medida em que analisou os efeitos sociais e pedagógicos da entrada maciça, na escola, de um público antes preterido por ela.

Esclarecendo como se dá a reprodução nos domínios escolares, Bordieu (1988, p.215) afirma que “Assim, o sistema de ensino tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele reproduz por seu funcionamento”. Essa ordem revela-se, pois, excludente, seletiva e conservadora, de modo que cabe ao sistema de ensino a “[...] função de consagração da ordem social [...] sob a aparência de neutralidade” (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998, p. 196).

Ao analisar as questões sobre identidade e pertencimento da pessoa com deficiência no espaço escolar à luz das teorias sociológicas, não se pode esquecer de que a desigualdade vista na perspectiva da identidade passa a ser a principal barreira ao reconhecimento das diferenças dentro da escola, Por esse motivo, amplia-se o entendimento sobre o impacto da declaração de Salamanca como promotora de uma visão global da escola aberta a todos, revestindo-se de um olhar para cada um, nesse cenário de transformações.

Logo, recorrer à sociologia de Zigmunt Bauman e de Pierre Bourdieu como um instrumento para reflexão teórica é fundamental. Constitui um recurso para ler e decifrar a realidade e seus mecanismos de produção e reprodução da exclusão escolar. Isso para evitar uma visão estreita, segundo Bueno (2008), de responsabilização somente das escolas ou apenas dos professores, pelos baixos resultados escolares atingidos por alunos com deficiência e pelos poucos avanços deles aos níveis mais elevados de ensino.

Bourdieu (1998) afirma que, se a escola absorve as realidades de desigualdades sociais, inconscientemente também é percebida como um espaço que não está em sintonia com um ensino qualificado, por não compreender os diferentes capitais culturais partilhados no seu interior. Isso é explicado pelo fato de o sistema de ensino não conseguir trabalhar com as diferenças sem as diferenciações provocadas pela desigualdade. Esse fato promove o processo de exclusão vivenciado pelos estudantes com deficiência quando, por causa de suas condições específicas de acesso ao conhecimento, são colocados para fora do sistema de maneira indireta, por conta dos fracassos produzidos pela escola.

Bueno (2008), por sua vez, considera que os baixos resultados escolares, a partir da abertura da escola para todos, não reflete, por exemplo, uma realidade exclusiva das pessoas com deficiência, pois revela as fragilidades que resultam na exclusão também daqueles sem deficiência, como a contradição de todo um

[...] processo de globalização baseado nas leis do mercado, que produz uma massa de sujeitos aos quais não se oferece mínimas condições para usufruírem a riqueza material e cultural produzida, da qual uma das expressões, pouco evidente, é a ambiguidade de uma declaração internacional que pretende ser a resposta para os problemas que assolam a educação escolar em todo o mundo (BUENO, 2008, p. 48).

Nesse sentido, o capital cultural, apontado por Bordieu (1988), é o mecanismo que exclui continuamente, mantendo no "interior" dos espaços escolares e nos níveis mais elevados de ensino aqueles que aparentemente cabem nos moldes de um ensino tradicional e rígido. Entretanto, pode-se perceber que as escolas, como grupos de pertencimento social, já incorporaram questões de identidades, como exemplo, a presença de refugiados, de imigrantes, de pessoas com deficiência, de minorias religiosas, étnicas e raciais. Com a Declaração de Salamanca, na década de 1990, essas pessoas encontraram no interior das escolas as bases que as trouxeram de uma situação excludente para uma realidade inclusiva.

Embora as oportunidades e o acesso à aprendizagem fossem iguais para todas as pessoas, Bueno (2008) reforça que as crianças que não aprendiam eram consideradas fracassadas, e essa condição era atribuída a sua posição social. Para ele, a inclusão escolar não é uma proposta inovadora:

A declaração simplesmente reconheceu que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas

crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado, mas isto parece ficar obscurecido (BUENO, 2008, p.46).

Bueno (2008) reforça a urgência de se estabelecer um olhar para a inclusão escolar como política que perpassa as dimensões meramente conceituais. Mas até que ponto o ambiente escolar percebe e atua no reconhecimento dessas diferenças, para promover o pertencimento dessa minoria sem a reprodução de mecanismos de exclusão?

Bauman (2003) afirma que o impacto desses fluxos populacionais nas escolas supõe uma reflexão acerca dos "de fora", que chegaram para pertencer a um espaço já consolidado, pois essas novas presenças ali requerem um ajuste e uma aceitação. Quando os ajustes não são negociados, essa aceitação resulta na falta de segurança, materializada pela rejeição, pela violência física ou simbólica, o que constitui um mecanismo de exclusão muito perigoso dentro das escolas.

Sobre a violência simbólica, Bourdieu (1998) também argumenta que a inserção de todos nas escolas, embora se apresente como democrática, revela-se ainda seletiva, classificatória e estigmatizante, contribuindo para a reprodução da ordem estabelecida para a legitimação das desigualdades entre os agentes escolares, o que constitui, segundo ele, o processo de exclusão por dentro do sistema escolar.

Bueno (2008) também reforça que o conceito de pessoas com necessidades educativas especiais, apresentado na Declaração de Salamanca (1994, p. 18), relaciona “[...] a expressão necessidades educativas especiais referindo-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem”. Fortalece que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, com utilização de uma pedagogia equilibrada, capaz de beneficiar todas as crianças, e não só de absorvê-las.

Nesse sentido, é fundamental observar o fortalecimento da necessidade de transformações socioeducacionais, consolidando a educação inclusiva em contraposição à integração e respeitando a diversidade humana.

2.3.2 O conceito de escola inclusiva em contraposição a integração

Foi por meio da democratização do ensino, nas últimas duas décadas e meia, que o princípio da "inclusão" teve que se fortalecer como conceito de pertencimento, uma vez que a escola passou a reproduzir as desigualdades que anteriormente aconteciam mais do lado de fora dos seus muros. Esqueceu-se, porém, que ao absorver as diferentes demandas sociais, a escola se tornaria mais competitiva na medida em que essas diferenciações fossem usadas pelos alunos como elementos que iriam levá-los à ascensão escolar e social.

Nesse sentido, Sasaki (2005) revela que a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Para Mantoan (2004), tradicionalmente a escola sempre se voltou para o atendimento de um público idealizado, e operava a partir de um projeto educacional homogeneizador. O reconhecimento das dificuldades enfrentadas por uma minoria, nos sistemas de ensino, evidenciou a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias para criar alternativas para superá-las dentro do pressuposto da escola inclusiva.

Sasaki (1997) afirma que é diante das práticas segregacionistas que surge a ideia de integração:

A ideia da integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos [...] Mais ou menos a partir do final da década de 60, o movimento pela integração social começou a procurar inserir pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer (SASSAKI, 1997, p.30).

O processo de integração no sistema regular de ensino tem como objetivo, como propõe o autor, “normalizar” o sujeito, em níveis físico, funcional e social, pressupondo a proximidade física, a interação, a assimilação e a aceitação, e partindo do princípio de que integrar significa assumir a diferença.

Nesse processo, a integração é substituída por um termo de maior abrangência – inclusão – que, de acordo com Sasaki (2005), consiste em eliminar certos fatores que excluem algumas pessoas do seio da sociedade, ao mesmo tempo em que, por mediação

dela, deva-se acolher todas as pessoas indistintamente. Deve-se ter consciência de que é preciso “[...] atender às necessidades de seus membros” (SASSAKI, 1995, p. 2).

O autor destaca também que um dos benefícios da Declaração de Salamanca foi reconhecer que as pessoas com deficiência são potencialmente capazes nos mais variados campos do conhecimento e do trabalho, portanto necessitam de espaço para demonstrar essas capacidades até então negligenciadas.

Desse modo, na perspectiva da integração, que antecedeu o momento atual, a escola não estava preparada para atender o aluno que não se encaixasse nos moldes de normalidade previstos, pois quem não conseguisse acompanhar o currículo fechado proposto era visto como incapaz, sendo encaminhado para classes ou escolas especiais, num sistema de ensino paralelo ao geral (MANTOAN, 2004).

Isso porque, no Brasil, a Educação Especial, que se configurou tradicionalmente como um sistema paralelo e segregado, historicamente foi responsável pela escolarização de pessoas com deficiência, distúrbios graves de aprendizagem e de comportamento ou de altas habilidades. Hoje esse sistema encontra-se em processo de resignificação, em face do paradigma da inclusão. A Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, estão sendo cada vez mais substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Para explicar, de fato, em que consiste a orientação para a Inclusão Escolar trazida pela Declaração de Salamanca, Bueno (2008) alerta que se pode “olhar” a inclusão sob dois vieses: um diz respeito aos sujeitos, e o outro refere-se aos espaços onde o processo deve acontecer. Pode-se tratar de inclusão de diferentes pessoas em espaços diversos.

Assim, a Educação Inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola. Para o autor, a inclusão escolar configura-se como uma proposição política, em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, e “[...] educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (BUENO, 2008, p. 58). O autor aponta também que a inclusão escolar surge como uma nova missão da escola no sentido de promover a aprendizagem dos alunos com deficiências ou outras características peculiares de desenvolvimento.

Como preconiza a Declaração de Salamanca, o princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais deve, se adaptar para atender às suas necessidades, pois se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994).

Nesse sentido, Inclusão Escolar significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência e a superação da lógica da exclusão. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 10) deixa claro esse aspecto quando afirma que “[...] todas as crianças [...] têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos”.

No caso dos alunos com deficiência, a presença de suportes pedagógicos especializados e a lógica da identidade pelo pertencimento ao grupo no ensino comum têm-se mostrado uma experiência favorável, senão fundamental, para que a inclusão escolar se efetive. Para Sassaki (2005), esse é um caminho favorável ao reconhecimento da diversidade, pois cabe à sociedade, portanto às escolas comuns, modificar seu paradigma educacional e, conseqüentemente, suas estruturas físicas, programáticas e filosóficas, “[...] a fim de que as escolas possam tornar-se mais adequadas às necessidades de todos os seus alunos” (SASSAKI, 2005, p. 20).

Concordando com o pressuposto da escola inclusiva, Mantoan (2004) observa que o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

Para Sassaki (2005), a exclusão foi necessária para se pensar na inclusão, uma vez que todo processo compreendeu períodos de avanço e de retrocesso. Ao mesmo tempo que o estigma o torna diferente, também se mostra como um mecanismo de reconhecimento com seus pares, quando colocados em situações de pertencimento aos espaços inclusivos. Com isso, a inclusão de alunos com deficiência não deve ser entendida a partir do simples fato de colocá-los em classes comuns, como acontecia na integração. Quando esse processo é pensado a partir da necessidade da alteração no paradigma da escola, reforçado por um processo de reforma escolar e conseqüente mudança do sistema educacional vigente, percebe-se, como revelado por Bueno (2008),

que essa proposta está longe de se concretizar efetivamente no território brasileiro, mesmo considerando o avanço da legislação sobre o assunto.

A inclusão escolar é um processo complexo, quando se percebe que extrapola a ação sobre a pessoa com deficiência. Sugere mudança de paradigmas, reformulação das ações políticas-pedagógicas. Há que se repensar o currículo e os métodos de avaliação, desenvolver métodos que respeitem as diferentes formas e ritmos de aprendizagem de cada estudante, com deficiência ou não. É preciso sair da visão estática de educação e avançar para uma perspectiva dinâmica.

Não é mais possível imaginar a instituição escolar como uma reprodutora das estruturas sociais que, por si só, não permitem conceber uma homogeneidade absoluta. Mesmo com a forte atuação das políticas educacionais – por meio dos parâmetros, leis e currículo constituído –, não se pode desconsiderar a autonomia dos sujeitos da comunidade escolar. Esses, como seres humanos, são dotados de inteligência e vontade. Individualmente ou em grupos, são ativos frente às imposições da instituição por meio de suas ações, conscientes ou não (BORDIEU, 1998).

Assim, ao pensar a inclusão escolar e o pertencimento dos estudantes com deficiência como um dos grupos que vivencia mecanismos de exclusão dentro das escolas, destaca-se o fato de eles sofrerem com uma série de limitações em seu processo de ensino e aprendizagem, por falta de abordagens qualitativas e de gestão do conhecimento sobre as suas necessidades.

Sobre isso, Sasaki (1998) acrescenta que, no paradigma da inclusão, as escolas serão responsáveis pela reestruturação necessária ao acolhimento e à permanência de todos os estudantes que se beneficiarão de um processo de ensino mais adequado às suas condições.

Fazendo um parâmetro da prática da integração com a prática da inclusão, pode-se afirmar que a integração, segundo os estudos trazidos, baseou-se no modelo médico da deficiência, no qual a pessoa com deficiência tinha que se tornar apta para satisfazer aos padrões aceitos no meio social. Já na prática da inclusão, segue-se o modelo social da deficiência, no qual não só a pessoa com deficiência tem que fazer a sua parte, mas também a sociedade, para que haja atendimento a necessidades comuns e específicas.

Sasaki (1998, p.9) sugere, no sentido de tornar eficaz a inclusão do aluno com deficiência na escola regular, as seguintes ações a serem implementadas simultaneamente: “[...] uma ampla e contínua campanha de esclarecimento do público em geral, das autoridades educacionais e dos alunos das escolas comuns e especiais e de

seus familiares”. Para o autor, são imprescindíveis os programas de formação específica, com enfoque na inclusão, dos atuais e futuros professores comuns e especiais.

Esses programas deverão focar os conceitos inclusivistas, [...] os preceitos constitucionais brasileiros pertinentes ao direito à educação no ensino regular, os princípios da inclusão escolar, os procedimentos em sala de aula e as atividades extracurriculares que constituem as melhores práticas de ensino-aprendizagem já comprovadas por escolas inclusivas bem sucedidas (SASSAKI, 1998, p.9).

As sugestões apresentadas por Sasaki (1998) deixam claro que a legislação, embora de relevância inquestionável, por si só não garante uma educação de qualidade para todos. A sociedade desejada deve ser transformada no cotidiano, e os educadores estão inevitavelmente implicados nesse processo. Para fazer frente às exigências de uma escola inclusiva, a formação profissional cumpre um papel preponderante para que ocorram mudanças atitudinais por meio de conhecimento técnico-prático e do desenvolvimento de habilidades e competências específicas, no sentido de abrir ou fechar as possibilidades e superar preconceitos, estereótipos e estigmas.

Segundo Mantoan (2001, p.56), “[...] não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros”. Cabe salientar, portanto, a importância de se promover uma educação que respeite a diversidade, oportunizando a construção do conhecimento de maneira igualitária. Desse modo, conclui-se que a Declaração de Salamanca foi o grande degrau que impulsionou a mudança de paradigma para a construção da escola inclusiva

Na próxima subseção, por meio de citações aos dispositivos legais, reforça-se a escolha que o Brasil fez pela política de educação inclusiva como um modelo que priorizou o acesso ao sistema regular de ensino. Esse modelo, no entanto, ainda se revela enfraquecido, devido aos mecanismos de exclusão encontrados nas metodologias, nos processos de ensino e aprendizagem e na gestão da sala de aula, quando em contato com estudantes com deficiência.

2.3.3 Como chegamos ao modelo de Atendimento Educacional Especializado: as Políticas Públicas adotadas no Brasil a partir da Constituição de 1988

A chegada de estudantes com deficiência visual às escolas de ensino regular do Brasil constitui direito cuja conquista se deu em período relativamente recente. Foi na Constituição Federal de 1988 que indicativos neste sentido se anunciaram, e a partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação desses estudantes passou a assumir, como opção preferencial, a inserção de alunos com deficiência em classes e escolas comuns da rede regular de ensino, em consonância com o preconizado no documento internacional da Declaração de Salamanca.

Verificou-se que as pessoas com deficiência foram negligenciadas quanto ao acesso à educação por muito tempo e, por isso, a reparação histórica trazida pela inclusão escolar é, de fato, uma conquista aclamada por esse público e pela necessidade de se enxergar no outro aquilo que não é visto em si mesmo: a diversidade.

Borges (2009) afirma, em sua tese de doutorado, que as políticas nada mais são do que modelos, e que modelos representam um conjunto de ideias empacotadas, apresentadas como “a melhor das verdades”. Mas continuam sendo apenas modelos, inventados por alguém ou por várias pessoas, com características boas e falhas gritantes.

Nesse sentido, a adoção de um modelo depende de vários fatores, e as escolhas requerem um profundo questionamento, afinal quando esse modelo se torna obrigatório ele se transforma em políticas, devendo atender a uma coletividade. Borges (2009) observa que estamos muito acostumados a lidar com modelos, embora raramente tenhamos que explicá-los ou compará-los, e quase nunca questioná-los.

O modelo de inclusão escolar adotado pelo Brasil não foi o único em todo momento. E talvez o questionamento tenha vindo das vozes do povo, por meio das demandas sociais das pessoas com deficiência, no anseio de se libertarem das escolas exclusivas e segregadas. Muito além disso, sofreu influências da visão médica até ganhar força na sustentação no modelo social da deficiência e se transformar numa política consolidada de acesso à escola inclusiva.

O modelo hoje utilizado no Brasil, para dar conta da educação dos estudantes com deficiência, é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Tal política orienta que o AEE, ao longo de todo o processo de escolarização, esteja articulado à proposta pedagógica do ensino comum, definindo a

eliminação das barreiras para a plena participação dos alunos, por meio da identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Esse modelo deve ser entendido como uma evolução no atendimento educacional das pessoas com deficiência, pois privilegia o convívio social.

Cabe destacar que a aplicação do Modelo de Inclusão Escolar é garantido pela legislação – algo que deve ser feito, e não meramente uma decisão da escola ou do professor.

O artigo 208 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) especifica que é dever do Estado garantir "[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", condição que também consta no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

A partir do documento de Salamanca, a inclusão adquiriu mais força e começou a ser discutida no Brasil, criando polêmica e despertando interesse e participação de muitos, fazendo com que uma maior quantidade de alunos não fosse excluída das escolas, garantindo-lhes o direito à educação e à cidadania, como apontam os estudos de Caiado (2003) e Bueno (1998). Entretanto, não foi suficiente para garantir aos estudantes com deficiência um currículo adaptado às suas necessidades, tampouco estratégias docentes que observassem as singularidades advindas das necessidades desse grupo.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), apontou a Educação Especial como modalidade da educação escolar, transversal a todos os níveis de ensino. Com a LDB, começou-se a investir mais na formação docente, ainda sem a prerrogativa de um atendimento mais equânime. No entanto ainda se mantém a divisão do sistema de ensino em regular e especial, admitindo a possibilidade de substituição daquele, regular, pelo especial, o que está incompatível com a Constituição Federal.

De acordo com Caiado (2003), ao garantir também o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, a Lei não o faz com o fim de lhes negar o direito de acesso ao mesmo ambiente que as demais pessoas, mas para justamente lhes permitir esse acesso, com aparatos específicos, se necessário, em complemento, e não como substitutivo da educação comum a todas as pessoas.

A Lei estabelece, nos artigos 58 a 60, a forma como deve ser a Educação Especial. O termo “necessidades especiais” é utilizado no sentido de “deficiências”,

contrário ao conceito mais amplo anteriormente absorvido pela Declaração de Salamanca.

Já a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Trata-se da primeira resolução com força de lei a defender a implantação de escolas inclusivas, na perspectiva de uma sociedade que acolha a diversidade humana e as diferenças individuais. Essa Resolução define também as condições que determinam necessidades educacionais especiais e as medidas necessárias à inclusão escolar. Mas ainda mantém um sistema separado do sistema regular de ensino, ao admitir escolas especiais e classes especiais, ainda que extraordinariamente e em caráter temporário.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002). Nela, aponta-se a perspectiva de a Educação Inclusiva ser garantida nos currículos dos cursos que formam professores.

A Lei nº 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002), por sua vez, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como fundamental nos cursos de licenciatura, prescrevendo que:

[...] a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores. (BRASIL, 2010, p.13-14).

Por sua vez, a Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, resolve:

Art. 1º Aprovar o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação Classificação Decimal Universal - CDU 376.352 deste Ministério, a partir de 01 de janeiro de 2003. Art. 2º Colocar em vigência, por meio de seu órgão competente, a Secretaria de Educação Especial - SEESP, as disposições administrativas necessárias para dar cumprimento à presente Portaria, especialmente no que concerne à difusão e à preparação de recursos humanos com vistas à implantação da Grafia Braille para a Língua Portuguesa em todo o território nacional (BRASIL, 2002, s/p).

Outra iniciativa dos poderes públicos relacionados à formação e capacitação de recursos humanos para o atendimento aos alunos com deficiência foi o “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade”, lançado em 2005. Esse Programa teve o

objetivo de promover a formação continuada de professores e gestores, disseminando a política inclusiva nos municípios brasileiros. Buscou também a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2005).

Em 2003, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 3.284, dispõe sobre a necessidade de atendimento por Instituições de Ensino Superior aos requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência, para que fossem instruídos processos de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições.

Em contrapartida, sabe-se que os ordenamentos jurídicos por si só não são suficientes para a ruptura das barreiras ao acesso e permanência dos estudantes cegos nas Universidades. Trata-se muito mais de uma conquista histórica, cuja mobilização acadêmica deve contemplar, além dos direitos, o acolhimento desses estudantes, com dignidade e acessibilidade, a fim de que as estruturas e os serviços de apoio tenham o envolvimento ativo dos gestores, dos professores e de toda a comunidade acadêmica, no esforço para a superação do preconceito, dos estigmas e da exclusão.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do Ensino Fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao Ensino Fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24) (ONU, 2006).

Caiado (2009) afirma que o Art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência também reforça a necessidade de se investir na formação de

professores para a escola inclusiva. Essa formação deveria conscientizar os profissionais sobre as potencialidades das pessoas com deficiência, no combate aos preconceitos e estereótipos.

Nesse mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da Educação Básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que lhes possibilitem acesso e permanência na Educação Superior.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola aos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. No documento do MEC, “Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas”, é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e Educação Especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da Educação Especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 09).

Para a implementação do PDE foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece, nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, garantia do acesso e permanência no ensino regular e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. Esse fato foi reforçado, em 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que traz o Atendimento Educacional Especializado como um elemento que alarga as possibilidades de acesso dos estudantes com deficiência aos sistemas regulares de ensino. As diretrizes desse documento apontam que a base dessa formação deve prever “[...] conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Tratando do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, são tentativas bem ponderadas de aperfeiçoar metodologias e didáticas nos caminhos da escola inclusiva. O primeiro dispõe “[...] sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20/12/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13/11/07”. Já o segundo trata da Educação Especial, do atendimento educacional especializado e dá outras providências.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinam que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2005, s/p).

Em outras palavras, uma criança com deficiência não deve ser obrigada a procurar uma escola especial. Ela tem direito a estudar em instituições comuns, e é dever dos professores elaborar e aplicar atividades contemplem as suas necessidades específicas. Um gestor ou professor que se recuse a receber uma criança com deficiência estará cometendo um crime punível com 2 a 5 anos de reclusão, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015)

Embora as conquistas caminhem lentamente em direção à inclusão efetiva no cotidiano escolar e na prática docente, as iniciativas com a criação das Políticas Públicas discriminadas nos documentos legais e a atuação dos movimentos sociais foram fundamentais para o que se alcançou até aqui. Nesse cenário, as pessoas com deficiência ganham poder de participação, assim como a formação docente tem destaque para a organização de um currículo que atenda às necessidades educacionais vindas da deficiência.

2.3.3.1 O Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica

Diante da escolha do Brasil pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), materializada pelo Atendimento Educacional Especializado, a Educação Básica ganhou reforço quanto à supressão de barreiras para o acesso de estudantes com deficiência. As salas de recurso multifuncionais passaram a

ser o espaço de reconhecimento dessa diversidade, cujo pertencimento depende, quase sempre, de apoio governamental e articulação com diferentes segmentos. Mostra-se, portanto, que as fronteiras da escola inclusiva não mais estão nos espaços, mas nas relações estabelecidas para a construção de uma escola democrática que, segundo Bueno (2008), não pode ser, por si só responsabilizada pelos fracassos que produz.

Se em 2018 completam-se dez anos dessa escolha, isso significa que tal modelo, embora ainda insuficiente, tem atendido aos anseios docentes e discentes quanto à implementação de ações para inserção de estudantes com deficiência nos sistemas de ensino. Mais do que isso, a partir da Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva foi possível verificar um crescimento no acesso a níveis mais elevados de ensino pelas pessoas com deficiência. Isso se deve às condições recebidas por elas durante a educação básica, que ocorre prioritariamente dentro das salas de recursos nas escolas regulares ou em centros de atendimento especializado.

Nesse sentido, resta conhecer mais de perto as engrenagens que fazem com que o Atendimento Educacional Especializado aconteça na Educação Básica. Para isso, o Estado deve oferecer apoio técnico e financeiro para que o Atendimento Educacional Especializado esteja presente em toda a rede pública de ensino. Entretanto, é obrigação do gestor da escola e das Secretarias de Educação e Administração requererem os recursos para isso.

As primeiras tentativas de colocar os municípios em alerta sobre a implementação do AEE estiveram presentes na Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2010 (BRASIL, 2010c), que traz orientações para a institucionalização da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais nas Instituições de Ensino regular, descrevendo a função do poder público de assegurar às pessoas com deficiência o acesso à educação inclusiva em todos os níveis de ensino e ao AEE (BRASIL, 2010).

O AEE deve ser instalado em uma ou mais salas da escola que o aluno com deficiência frequenta, e nela os alunos com deficiência terão aulas complementares no horário inverso ao da aula, o que é denominado de contraturno (BRASIL, 2010).

Um entendimento comum sobre o funcionamento dessa estrutura é que seria um lugar onde o aluno poderia ter aulas de reforço, para aprender o que não consegue na sala regular. Na verdade, não é isso. A atividade no AEE não é uma aula de reforço nem de substituição, é uma atividade que tem o objetivo de desenvolver habilidades específicas, como o aprendizado do uso das tecnologias, do Braille, da Libras, por

exemplo. A frequência ao AEE, portanto, não substitui a frequência na classe comum da escola regular. O aluno tem que estar matriculado na classe regular e frequentá-la normalmente, caso contrário não terá acesso ao AEE.

É importante compreender que o AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno visando promover sua autonomia e independência na escola e fora dela. Atende a vários tipos de deficientes: alunos com deficiência física, intelectual e sensorial (visual e auditiva, total ou parcial), alunos classificados com o espectro autista, anteriormente transtornos globais de desenvolvimento, e alunos com altas habilidades. O professor que atua nesse serviço educacional deve ter formação para o exercício do magistério na Educação Básica, além de conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização. A organização e a administração desse espaço são de responsabilidade da gestão escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva levou, então, para dentro das escolas o chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, segundo sua definição formal, é “[...] um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que elimina as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2010, s/p). Esse serviço está disponível em dois formatos: ou em Centros de Recursos Especializados ou em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Segundo esse documento, as sem, que podem ser do Tipo I e do Tipo II, foram criadas em todo o território nacional como parte da Política de Inclusão, a partir de 2006, e gradativamente foram implantadas nos municípios. Essas salas são equipadas com projetos específicos de forma padronizada por editais do Ministério da Educação, pertencem à escola e são administradas por ela.

Nas SRMF há mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos, para atendimento aos alunos com deficiência no contraturno escolar. Ali são encontrados diversos tipos de Tecnologia Assistiva, incluindo recursos eletrônicos e mecânicos, que são utilizados pelos alunos com necessidades específicas, como a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, mobiliário que atenda às necessidades posturais, entre outros (BRASIL, 2010). A sala Tipo II recebe os mesmos materiais, equipamentos e tecnologia assistiva da sala Tipo I, com o acréscimo

de recursos específicos para a deficiência visual, como para produção de textos em Braille, por exemplo.

O trabalho na sala de recursos consiste na avaliação das melhores alternativas de Tecnologia Assistiva, na produção de material adequado para o aluno, e no encaminhamento de todos esses recursos (incluindo equipamentos) e materiais produzidos, para que eles sirvam ao aluno na escola, junto com a família e nos demais espaços que ele frequente. Além disso, cabe ao AEE a preparação e disponibilização de material pedagógico, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código Braille, a disponibilização de mecanismos para comunicação alternativa e de recursos de Tecnologia Assistiva, incluindo acessibilidade ao computador, entre outros. (BRASIL, 2008).

A Nota Técnica nº 055/2013 – MEC/SECAI/DPEE (BRASIL, 2013) orienta a atuação dos Centros de AEE na perspectiva da educação inclusiva quanto aos fundamentos legais, políticos e pedagógicos. Consta nessa Nota que compete ao poder público assegurar à população-alvo da Educação Especial condições de acesso e permanência no ensino regular e tomar providências necessárias com a finalidade de eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e observar as comunicações que possam dificultar a participação do indivíduo no meio onde vive. A Nota Técnica orienta, inclusive, que o AEE, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, deve ser oferecido nas escolas urbanas, quilombolas e indígenas, nas modalidades presencial ou semipresencial.

Sob esse enfoque, ao contrário de um modelo que seja meramente classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar. O professor constrói e reconstrói suas possibilidades ao mobilizar conhecimentos e atuar na gestão da sala de aula de modo que possa contemplar os estudantes com deficiência nas suas necessidades específicas.

2.3.3.2 Acessibilidade e o contexto atual de Inclusão Escolar no Ensino Superior

Oliva (2016) afirma que, desde a década de 1990, conceitos como exclusão e inclusão educacionais tornaram-se cada vez mais recorrentes nas pesquisas, nos documentos oficiais e na fala de gestores e professores. Sustentados no modelo de que a inclusão de estudantes com deficiência representa um ganho na história da educação, surgiram diversos modelos baseados no conceito de deficiência, que se modificou ao

longo do tempo. Da negligência ao assistencialismo, da negação ao pertencimento, os movimentos políticos e sociais implementaram novas formas de vislumbrar a educação com foco na acessibilidade.

As barreiras à escola inclusiva, apontadas por Oliva (2016), trazem, numa primeira leitura, um enfoque aos processos de ensino muito mais do que consideram as formas pelas quais os sujeitos com deficiência aprendem. Os recursos disponíveis pelos professores, por exemplo, são consequência do acesso a uma escola inclusiva, e devem estar presentes junto ao ingresso desses alunos no convívio escolar. É preciso compreender que a acessibilidade é um movimento que antecede a chegada dos estudantes aos espaços de educação formal.

Segundo Prieto (2006), *apud* Oliva (2016),

[...] há quatro diferentes posições em relação à educação inclusiva. Há os autores que consideram que ela já foi atingida, por entenderem que a matrícula na escola regular já caracteriza a inclusão; há os que se referem a esse modelo educacional como utópico, ou seja, impossível de ser realizado; há aqueles que defendem que ela é um processo gradual e que requer a participação de todos os atores envolvidos; e, por fim, há os que propõem a ruptura imediata com o instituído para que uma educação única atenda a todos, sem a necessidade de uma transição (OLIVA, 2016, p. 492).

Compreende-se, assim, que as bases nas quais os processos inclusivos se sustentam dependem, principalmente, dos objetivos que se deseja atingir com essa concepção de educação para todos, ora sustentada pelo direito ao acesso, conquista que se conseguiu em decorrência dos avanços jurídicos, ora por uma concepção de ruptura com os modelos atuais. Soma-se a isso a descrença em um ensino que possa, ao mesmo tempo, ser de qualidade, percebendo a individualidade centrada no sujeito aprendiz. Porém, entende-se, a partir de Oliva (2016), que a inclusão se faz num movimento dinâmico e dialógico, com a participação do próprio estudante com deficiência para orientar as melhores práticas inclusivas com foco na acessibilidade.

Nesse sentido, o direito à acessibilidade como promotora de uma sociedade inclusiva é instrumental, pois viabiliza a existência de outros direitos. Sem a acessibilidade, não se pode falar em direito à educação, à saúde, em direito ao trabalho, em direito ao lazer, dentre outros. Como atributo essencial do ambiente, é a acessibilidade que garante a melhoria da qualidade de vida das pessoas, possibilitando-lhes participação e inclusão (SANTOS, 2016). A acessibilidade, portanto, funciona para fortalecer o processo inclusivo, muito mais do que a quebra de uma barreira física.

Segundo Santos (2016), o termo acessibilidade originou-se na década de 1940, para designar a condição de acesso das pessoas com incapacidades funcionais, atrelado ao surgimento dos serviços de reabilitação física e profissional. Evoluiu até chegar no disposto no Decreto nº 5.296/04, que define esse termo como

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, s/p).

O Decreto nº 5.296/04 regulamentou o que já estava estabelecido na Lei 10098/00, que deu o direito às pessoas com deficiência a supressão de barreiras físicas, arquitetônicas de informação e educação, o que implica adequação dos meios que lhe possibilite exercer as mesmas atividades dos demais.

Mais recentemente, a Lei Federal 13.146/15, denominada Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), também especifica a acessibilidade e a eliminação de barreiras para o desenvolvimento e a participação plena das pessoas com deficiência, indicando que as incapacidades decorrem, em especial, da não adaptação razoável a esses sujeitos (BRASIL, 2015).

Para Dallabona (2011), no que se refere ao direito à inclusão, as Instituições de Ensino, em especial as universidades, também devem estar adequadas às normas de acessibilidade, possibilitando assim que as pessoas com necessidades educacionais exerçam seu direito de cidadania.

Conforme a NBR 9.050/04, a acessibilidade é definida como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaços, mobiliários e equipamentos. Assim, considera-se "acessível" o espaço, edificação, mobiliário ou equipamento urbano que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive por aquelas com mobilidade reduzida. Neste trabalho, defende-se que o termo acessível implica acessibilidade física/arquitetônica e também de comunicação, pedagógica e atitudinal.

A primeira iniciativa formalizada para incluir estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES) ocorreu em 1996, por meio do Aviso Circular nº 277 MEC/GM5, que solicitava das IES a viabilização de condições de acesso aos candidatos com deficiências em seus concursos vestibulares. Antes disso, as pessoas com deficiência que chegavam às Instituições de Ensino Superior valiam-se das

iniciativas isoladas para o acolhimento e de tentativas individuais para oportunizar essa formação. Foi a partir da formalização do Aviso Circular, alicerçado em outros documentos, que esse direito passou a ser evidenciado e, posteriormente, aprimorado.

Em 1999 foi instituída a Portaria n.º 1.679/99, que trata dos requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Tal portaria preocupa-se também com a permanência dos estudantes e com sua mobilidade dentro das IES. Também foi aprovado o Decreto n.º 3.298/99, que estabelece às IES a necessidade de adaptar provas e conceder os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas, conforme as características da deficiência.

Sequencialmente, a Resolução CNE/CP N.º 1/02 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, nos cursos de licenciatura e de graduação. Ao discorrer sobre a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de formação, a Resolução afirmava que os professores deveriam ter conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2003, o Ministério da Educação, por meio da Portaria n.º 3.284, dispõe sobre a necessidade de atendimento por Instituições de Ensino Superior aos requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiências, para que sejam instruídos processos de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições.

Em 2005, foi lançado o Incluir (Programa de Acessibilidade na Educação Superior), pelo Ministério da Educação. Foi também em 2005 que o Decreto Federal 5.626/05 instituiu um novo cenário político, inserindo a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva evidenciou que a transversalidade da Educação Especial no Ensino Superior deve ocorrer por meio de ações que fortaleçam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Para isso, o planejamento e a organização de recursos e serviços para a viabilização da acessibilidade arquitetônica, das comunicações, dos sistemas de informação, dos materiais didáticos e pedagógicos devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

Em 2015, por meio da Resolução CNE/CP n.º2/2015, o Ministério da Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, considerando os pressupostos que norteiam a educação inclusiva.

Dallabona (2011) afirma que, mesmo por força dos documentos legais, a universidade cada vez mais está se adaptando para suprir as necessidades dos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência. Nesse sentido, esse público deve ser ouvido, para que a universidade possa melhorar suas condições de ensino e aprendizagem.

A acessibilidade ainda é tema ainda pouco difundido, apesar de sua inegável relevância para a mudança de paradigma entre integração e inclusão. Considerando que a acessibilidade gera resultados sociais positivos e que contribui para o desenvolvimento inclusivo e sustentável, sua implementação é fundamental, dependendo, principalmente, de mudanças culturais e atitudinais.

2.4 Os Recursos Comunicacionais que possibilitam o diálogo das pessoas cegas com o mundo dos videntes

Quando se pensa na acessibilidade para pessoas com deficiência visual, é preciso conhecer as especificidades desses sujeitos. Nos âmbitos escolar, laboral e social, o conhecimento das características sobre deficiência visual, bem como sobre sua história de vida, é de extrema importância, dado que influenciam desde os recursos necessários para sua efetiva inclusão (instrumentos de leitura e escrita, máquinas de datilografia Braille, formação de professores, auxílios ópticos, materiais em relevo, livros falados, audiodescrição, etc.) até o estabelecimento de estratégias de ensino e relacionamento com esses estudantes nos diferentes ambientes em que a aprendizagem se processa.

A cegueira deve ser vista como fonte de possibilidades (VYGOTSKY, 1997, *apud* NUNES, 2004). Isso evidencia que o cego, como qualquer ser humano, é um sujeito multideterminado e que, sendo sua aquisição de conceitos semelhante à de qualquer pessoa com ou sem alterações sensoriais, a prática de uma educação verdadeiramente inclusiva, em todas as modalidades, passa pelo bom aproveitamento de seus canais sensoriais remanescentes. Assim, as práticas inclusivas constituem ações desafiadoras, envolvendo a instituição escolar, por necessitar de planejamento para colocar em prática ações passíveis de atender a diversidade.

Nesta seção, intenta-se compreender quem são as pessoas consideradas cegas e de que modo elas apreendem os conceitos abstratos, modificando as formas de interação com o mundo dos videntes por meio do uso do Braille, da audiodescrição e das tecnologias digitais da informação e comunicação. Cabe destacar que, embora inerente a um grupo, a cegueira por si só não limita as práticas docentes ao uso de um único recurso. Tal fato é foco das análises desta pesquisa, ao conhecer a trajetória formativa dos sujeitos pesquisados, visto que cada um pode eleger um recurso como sendo o mais adequado às suas necessidades.

De acordo com Vygotsky (1997) a cegueira cria limitações que dificultam a participação do aluno cego na vida, pois, para o autor, o defeito projeta-se mais no indivíduo, como um desvio social, em virtude de o mundo estar organizado como um fenômeno visual. Vygotsky (1997) fundamenta que a educação das crianças cegas não se diferencia da educação das crianças normais, quando há uma investigação e utilização de métodos, procedimentos e técnicas específicas para obter esse desenvolvimento.

2.4.1 A Deficiência Visual e o Reconhecimento do Mundo: o percurso por meio de caminhos alternativos

A deficiência visual caracteriza-se pela perda total ou parcial da visão e classifica-se em dois grupos distintos, de acordo com as definições médicas e educacionais. Do ponto de vista médico, são consideradas cegas as pessoas que apresentam acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, após a melhor correção óptica (BRASIL, 2004). Ainda segundo o documento, a baixa visão é definida de acordo com a acuidade visual entre 0,3 e 0,05, no melhor olho, com a melhor correção óptica. Assim, as pessoas são cegas ou têm baixa visão, dependendo de sua acuidade – capacidade de distinção de formas – e campo visual – percepção da amplitude dos estímulos (CAIADO, 2003).

Contudo, essas medições expressas quantitativamente são alvo de crítica de muitos autores, pois o que realmente deveria interessar é a funcionalidade dessa visão, conforme a ruptura do modelo médico para o modelo social da deficiência. O que se critica é que a medicalização não traz resultados positivos para o processo de inclusão, pois coloca a deficiência como elemento dificultador do acesso aos espaços comuns inclusivos.

Já a eficiência ou funcionalidade visual é definida como a capacidade das pessoas com deficiência visual para usarem a sua visão da melhor forma possível. O enfoque na eficiência visual busca entender o que pode ser útil ou funcional para melhorar o desempenho global da pessoa, o acesso ao conhecimento, o relacionamento com o meio externo e com outras pessoas. De acordo com Amiralian (1997), pessoas com medida oftalmológica de visão idênticas podem apresentar diferenças no uso do resíduo visual. Essa constatação tornou necessária uma concepção educacional de cegueira que passou a ser considerada, prioritariamente, sob o enfoque dado na eficiência visual, e não mais na acuidade.

Assim, a definição educacional mais ampla considera cegos os estudantes que necessitam utilizar os sentidos remanescentes – tátil, olfativo, gustativo, auditivo, sinestésico – no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, em que “[...] o acesso a leitura e escrita dar-se-á pelo sistema Braille” (BRASIL, 2002, s/p). Nessa perspectiva, os alunos com baixa visão são aqueles que utilizam recursos óticos e letras ampliadas para as atividades escolares. Nessa concepção é possível observar que o que pode ser adequado para um se mostrará insuficiente para outro. Por isso, é importante conhecer o que o aluno necessita, inclusive perguntando a ele, se for o caso. De acordo com Nunes (2004):

[...] ainda que possamos pensar em pontos comuns entre os cegos, principalmente no que diz respeito a formas de percepção, o desenvolvimento de cada um é peculiar, como o é de todo vidente, o que justifica pensarmos que o desenvolvimento da pessoa com cegueira está muito mais próximo ao de outras pessoas com características próximas (idade, condição socioeconômica, influência cultural, etc.) do que a de outro cego (NUNES, 2004, p.25).

Embora as pessoas com deficiência possam ser privadas de um elemento biológico, físico e/ou sensorial, a necessidade de apropriar-se da realidade, não só é síntese de uma atividade real e de uma capacidade desenvolvida, como também é um produto social e histórico (VYGOTSKY, 2007). Desse modo, entender as formas como as pessoas cegas acessam o repertório comunicativo é indispensável para que se possam atribuir valores conceituais aos signos e às representações simbólicas conseguidas por meio das experiências educacionais.

Cerqueira e Ferreira (2000) acrescentam:

Talvez em nenhuma outra forma de educação, os recursos didáticos assumam tanta importância como na Educação Especial de pessoas deficientes visuais, levando-se em conta que: um dos problemas básicos do deficiente visual, em especial o cego, é a dificuldade de contato com o ambiente físico; a carência de material adequado pode conduzir a aprendizagem da criança deficiente visual a um mero verbalismo, desvinculado à realidade (CERQUEIRA; FERREIRA, 2000, p.24).

Para alcançar desempenho eficiente, o estudante com deficiência visual, especialmente o estudante cego, precisa dominar alguns materiais básicos, indispensáveis ao processo ensino-aprendizagem. Entre esses materiais destacam-se: reglete e punção, soroban, textos transcritos em Braille e máquina de datilografia Braille.

Entretanto, para cada estudante será necessário investigar quais recursos melhor favorecem essa inclusão. As condições de acessibilidade diferenciam-se de acordo com as especificidades da deficiência visual, as vivências a que essas pessoas foram submetidas e as experiências oportunizadas em sala de aula. Nesse sentido, tem-se que, para a pessoa cega, os principais recursos sejam, principalmente, o Sistema Braille, a audiodescrição e as tecnologias digitais da informação e comunicação. Assim, torna-se necessário que os docentes repensem suas práticas atuais, bem como busquem outras formas de execução dos métodos de ensino. De acordo com Vygotsky (2011), a diminuição ou impossibilidade de acessar informações por meio de um canal sensorial da importância da visão faz com que a percepção da realidade por uma pessoa cega ou com baixa visão seja diferente da percepção das pessoas que enxergam, cujas formas de compensação se revelam por meio dos caminhos alternativos de desenvolvimento, na busca de soluções que possam alargar as fronteiras do acesso ao conhecimento e ao aparato cultural disponível no ambiente.

Em outras palavras, as experiências dos sujeitos podem ser diminuídas, já que a maioria das informações do ambiente necessita da visão para serem acessadas, mas o organismo dispõe de outras vias que podem suprir ou complementar a via visual. Assim, Vygotsky (2011) afirma que as dificuldades derivadas de um defeito (no caso a dificuldade de ver) originam estímulos para a formação de outras formas de funcionamento, e esses estímulos provêm das relações sociais, das necessidades, dos motivos e da vontade, e podem conduzir a processos progressivos de desenvolvimento.

Vygotsky (2011) diz que:

Esses caminhos alternativos especialmente construídos para o desenvolvimento cultural da criança cega e da surda-muda, a língua escrita e falada especialmente criada para elas são extremamente importantes na história do desenvolvimento cultural em dois aspectos. Os cegos e os surdos-mudos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. A fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil (VYGOTSKY, 2011, p. 6).

De acordo com Vygotsky, a palavra vence a cegueira na medida em que a comunicação se reveste de outras possibilidades de acesso ao aparato cultural. Assim, ele desenvolveu a ideia de que a cegueira, assim como outras deficiências, pode promover uma reorganização completa no funcionamento psíquico, de modo a possibilitar uma compensação do impedimento. Enfatizou que o problema da cegueira é meramente instrumental. Se forem proporcionadas à pessoa cega formas alternativas de acesso aos aspectos da cultura inacessíveis a elas devido à ausência de visão, o problema será contornado, como no caso do sistema Braille, que permite à pessoa cega o acesso à linguagem escrita.

Nesse sentido, a fonte de compensação para a pessoa com deficiência visual está na linguagem, na experiência social e na relação com os videntes. Por meio da linguagem a pessoa cega pode ter acesso às significações da cultura e participar das práticas sociais. Assim, as relações sociais são de fundamental importância para a criança cega superar o impedimento orgânico e seguir o curso de seu desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1997).

O autor destaca a possibilidade que a pessoa com deficiência visual tem de reconhecer o mundo pelos olhos de outra pessoa, a experiência alheia como instrumento para ver. A fonte da compensação para a pessoa com deficiência visual não seria, portanto, “[...] o desenvolvimento do tato ou a maior sutileza do ouvido, mas a linguagem, quer dizer, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes” (VYGOTSKY, 1997, p. 107).

Diante disso, é possível compreender as relações de pertencimento por meio da linguagem, mediante os recursos e tecnologias disponíveis para alargar as fronteiras comunicativas das pessoas com deficiência visual, mostrando como acontece o acesso delas à leitura e à escrita por meio do método Braille, da informática e da audiodescrição. Com isso, o repertório acadêmico vem ao encontro das possibilidades e das conquistas desses estudantes a níveis mais elevados de ensino.

2.4.2 Sistema Braille, Audiodescrição e Tecnologias a serviço da inclusão dos estudantes cegos

É notório que o apelo visual tem sido privilegiado, em uma sociedade permeada por múltiplas expressões, em que os símbolos gráficos, imagens, gravuras, mapas e fotografias fazem parte do dia a dia. O ato de ver ganha novo *status* também em função dos avanços tecnológicos, em que as informações se processam de forma acelerada e a leitura de imagens está estampada nos mais inusitados lugares como poderoso recurso de convencimento nas comunicações. Percebe-se que no ambiente escolar os conteúdos são abordados também com base nos recursos visuais, os quais dificultam a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, de modo a negligenciar o seu acesso ao conhecimento.

Contrariando o senso comum de que a ausência ou redução da visão constitui limitação importante às atividades diárias, Vygotsky (2011) afirma que a falta da visão por si só não é um impedimento ao desenvolvimento; ela impõe caminhos diferenciados, mas, *a priori*, não tem uma característica melhor ou pior do que o desenvolvimento do vidente.

Além disso, não se pode esquecer que as coisas do mundo têm qualidades múltiplas e muitas delas não são visuais, de forma que, na ausência de visão, outros caminhos são possíveis. O desenvolvimento da pessoa com deficiência visual não está impedido, mas estruturado por uma condição diferenciada (NUNES, 2004). Essa afirmação considera que mesmo fora da visão existem outras possibilidades de acesso ao conhecimento. Mesmo que as pessoas cegas sejam privadas do enxergar, podem utilizar os demais sentidos para interagir, desmitificando as concepções de que ver é sinônimo de conhecer. Independentemente do canal de acesso, o conhecimento precisa ser mediado, para atingir sua finalidade formativa.

Quando se fala em conhecimento negligenciado, há de se perceber que estar no mundo sem dispor da visão como sentido predominante implica conviver com a incapacidade das pessoas para lidarem com a diferença e com o desconhecimento sobre as peculiaridades dos sujeitos cegos, com suas percepções e modos de interagir no mundo. Isso porque o que se diferencia, no caso das pessoas com deficiência visual, é a dialética de aprendizagem em função do conteúdo.

Masini (1994) reforça a necessidade do desenvolvimento de intervenções pedagógicas que valorizem o tato, a audição, o olfato e a sinestesia como vias de acesso

para a construção do conhecimento. Por isso, a grande limitação da cegueira está nas práticas escolares baseadas em informações que não podem ser compreendidas pelos olhos e que seriam perfeitamente viáveis por meio do Braille, da audiodescrição, da informática e das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Desde a criação do sistema Braille, no século XIX, pessoas com deficiência visual vêm conquistando timidamente uma identidade linguística, quase sempre marcada por desafios de ordem comunicacional. “O problema da educação dos cegos só ficou satisfatoriamente resolvido com a invenção do Sistema Braille, sistema de leitura e escrita por meio de pontos em relevo, hoje empregado no mundo inteiro” (LEMOS, 1999, p. 8).

Mas nem mesmo essa libertação intelectual experimentada foi capaz de fazer desaparecer totalmente a lacuna entre a dificuldade para enxergar e o acesso aos conteúdos escolares.

O Braille é definido como um sistema de leitura e escrita tátil para cegos, baseado na combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais e paralelas de três pontos cada uma, possibilitando a configuração de 63 sinais simples, além do espaço em branco (SESP, 2003, p. 3).

Braille organizou essas combinações em séries ou grupos de dez caracteres cada um, seguindo normas muito simples e pensando nas necessidades do alfabeto francês. A partir da invenção do referido sistema, em 1825, ele desenvolveu estudos que resultaram na proposta que definiu sua estrutura básica, publicada em 1837 e ainda hoje utilizada mundialmente (CERQUEIRA; LEMOS, 1999). Com apenas 64 combinações possíveis pode-se representar o alfabeto simples, vogais acentuadas e com diacrítico, sinais de pontuação, simbologia matemática, química, informática e musicografia.

O sistema Braille é uma conquista dos cegos, com o apoio dos videntes que reconheciam seu direito de emancipar-se de sua tutela. Só o sistema Braille permite ao educando cego apropriar-se dos conceitos de letra, sílaba, palavra e frase, por meio do contato direto com a escrita e a leitura. Foi com o surgimento do sistema Braille que o cego alargou sua escolaridade, alcançando a universidade e o trabalho, Graças ao sistema Braille conquistou sua identidade e a possibilidade de cumprir deveres e reivindicar direitos, como cidadão pleno. Assim, os processos de formação da pessoa cega ganharam novas perspectivas, incorporando possibilidades de ação e intervenção nas práticas escolares.

O Sistema Braille apresenta-se como a principal forma de leitura e escrita para muitas pessoas. Equivalente ao sistema comum de escrita para quem enxerga, a leitura tátil estimula os neurônios, fazendo com que o cérebro se esforce em decodificar e interpretar o que se lê. O não acesso ao Sistema Braille acarreta falhas na compreensão de segmentação lexical, pontuação e ortografia. Segundo Lemos *et al.* (1999), esse sistema, quando comparado a todos os demais inventados para a leitura e a escrita de pessoas cegas, destaca-se pela sua eficiência e facilidade na substituição da palavra impressa em tinta ou manuscrita, utilizada pelas pessoas videntes. A palavra em Braille significa para a pessoa cega o que a palavra em tinta significa para a pessoa que vê.

Entretanto, ao analisar algumas desvantagens atribuídas ao material Braille, pode-se afirmar que, muitas vezes, não são tão atraentes ao tato como os livros convencionais são para a visão. Por isso, não é tão fácil despertar o interesse para a leitura, havendo necessidade de estímulos externos, bem como tentativas de divulgar o Sistema Braille entre o círculo de convivência do estudante cego, valorizando seu esforço e suas produções. O conhecimento do Braille torna-se uma conquista solitária na medida em que não se constitui como um objeto socialmente estabelecido. Outros fatores dizem respeito ao espaço ocupado pela escrita em Braille, já que cada página da escrita comum corresponde a aproximadamente três páginas em Braille. Também o fato de a produção ser mais onerosa, por depender de profissionais especializados e uso de instrumentos especiais e de papel com maior gramatura, para conservar o relevo.

Além do Sistema Braille, atualmente a informática e o acesso à internet, por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, despontam como recursos que ampliam o potencial comunicativo das pessoas cegas, bem como promovem seu desenvolvimento social, cultural e intelectual. Lemos *et al.* (1999) afirmam que a revolução tecnológica e científica amplia a criação e aplicação de recursos e instrumentos de comunicação para uso das pessoas com deficiência visual. Denominados de Tecnologia Assistiva, esses recursos computacionais surgiram como respostas às necessidades dessas pessoas.

Como destaca Galvão Filho (2003, p. 23), tecnologia assistiva é “[...] toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência”. No caso das pessoas cegas, os recursos de tecnologia assistiva apresentam uma importância ainda maior, levando-se em conta a possibilidade de interação com outras pessoas sem que seja preciso o aprendizado de um novo código para a interlocução. Com isso, o que se tornou simples

e corriqueiro para muitos fez com que as pessoas cegas tivessem suas possibilidades de inclusão ampliadas e possíveis de serem realizadas. A informática para cegos estimula o desenvolvimento cognitivo, potencializa a apropriação de ideias, de conhecimentos, de habilidades e de informações que influenciam na formação da identidade, na concepção de realidade e de mundo, como uma ferramenta de equiparação de oportunidades.

Nesse sentido, a informática, como uma tecnologia que amplia as possibilidades de comunicação e de autonomia pessoal, também minimiza as restrições decorrentes da falta da visão e maximiza o desempenho intelectual, educacional e profissional de estudantes cegos, quando utilizada com recursos sonoros e *softwares* de leitura de tela, que reproduzem com voz sintetizada a informação. Os *softwares* leitores de tela são adaptações específicas para pessoas com cegueira e têm como objetivo verbalizar o conteúdo da tela do computador. Entretanto, ainda não são capazes de descrever imagens. Também dependem de que os conteúdos de *sites* e documentos sejam concebidos com acessibilidade. Como exemplos desse tipo de *software*, JAWS¹, NVDA², *Dosvox*³, *Virtual Vision*⁴.

Percebe-se que o uso de computadores por pessoas cegas mostra-se tão revolucionário quanto a invenção do sistema Braille. Mas nesse caso cabe destacar que o fator de exclusão não é a tecnologia em si mesma, mas a dificuldade de acesso a ela por grande parte das pessoas com deficiência. Outras formas de tecnologias assistivas, com foco em pessoas com deficiência visual, têm sido muito discutidas e estudadas. A audiodescrição também se destaca no cenário atual como um recurso de tecnologia assistiva que permite a inclusão, consistindo numa modalidade de tradução de imagens em palavras.

Segundo Motta (2009, p 5-6),

[...] a audiodescrição é caracterizada como um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais (peças de teatro, programas de TV,

¹ JAWS: Job Access with Speech é um programa de computador leitor de tela para Microsoft Windows que permite que pessoas com deficiência visual leiam a tela por meio de uma saída de texto para voz.

² NVDA: NonVisual Desktop Access é um leitor de tela gratuito para o sistema Microsoft Windows destinado às pessoas com deficiência visual.

³ Dosvox: é uma interface computacional que se constitui em um conjunto de programas que permite a acessibilidade digital, por meio de um sintetizador de voz em português. Como o sistema lê e converte o som em português, o diálogo homem/máquina é feito de forma simples e sem a mediação humana, o que não acontece com o Braille, por exemplo.

⁴ *Virtual Vision*: software brasileiro que pessoas com deficiência visual utilizam com autonomia para navegar no Windows, no Office, no Internet Explorer e em outros aplicativos, por meio da leitura dos menus e telas desses programas por um sintetizador de voz.

exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles, espetáculos de dança), turísticos (passeios, visitas), esportivos (jogos, lutas, competições), acadêmicos (palestras, seminários, congressos, aulas, feiras de ciências, experimentos científicos, histórias) e outros, por meio de informação sonora.

Motta (2009) afirma que a audiodescrição transforma o visual em verbal e, por isso, promove a inclusão escolar, cultural e social na escola, na medida em que os professores a utilizam como recurso pedagógico na sala de aula. Segundo a autora, os docentes podem fazer, para os alunos, roteiros de audiodescrição de imagens, gráficos e demais objetos que façam parte do contexto de aprendizagem das aulas.

Do Braille à informática, da oralidade à audiodescrição, os recursos de tecnologia assistiva trouxeram para o cenário da educação oportunidades para que estudantes cegos consigam alcançar níveis elevados de ensino e, por conseguinte, uma formação profissional. O Ensino Superior tem recebido esses estudantes que anseiam por uma profissão e por alguma visibilidade escolar. A informática tem sido o diferencial para que esse acesso aconteça, já que a continuidade dos estudos somente por meio do Braille torna-se bastante limitada. Para as pessoas com deficiência visual, foco desta dissertação, um dos grandes entraves para sua inclusão é o não acesso à informação, relacionado, por exemplo, à acessibilidade de documentos escritos em formatos acessíveis.

Dessa maneira, o trabalho junto ao aluno com deficiência visual convida todo o corpo docente a rever a própria atuação pedagógica, com o propósito de criar estratégias e práticas de ensino que valorizem as diferentes formas perceptivas que esses estudantes utilizam para estabelecer relação com o mundo. Isso só será possível quando as concepções homogêneas forem abolidas e o atendimento à heterogeneidade for o objetivo de toda e qualquer atuação em sala de aula.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa. O tratamento dos dados se deu por meio de uma análise dos elementos trazidos nas narrativas da história oral dos sujeitos pesquisados.

Nesta seção demonstram-se os procedimentos metodológicos do tipo de pesquisa utilizado, bem como se descrevem a população objeto de estudo, os instrumentos de pesquisa e, por fim, e os procedimentos para coleta e para análise de dados.

3.1 Tipo de Pesquisa

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se a pesquisa qualitativa, justificada pela complexidade do objeto e suas particularidades. Cabe ressaltar que a palavra qualitativa implica ênfase em processos e significados que não são rigorosamente examinados ou medidos em termos de quantidade, intensidade ou frequência. Chizzotti (2008) afirma que pesquisadores qualitativos enfatizam a relação íntima entre o pesquisador e o que é estudado e os limites situacionais da investigação, buscando respostas para questões que enfatizam como a experiência é criada e significada.

As metodologias qualitativas são indispensáveis para compreender fenômenos que se manifestam em longos intervalos de tempo ou, ainda, manifestações sociais que, por sua abrangência, exigem coleta rigorosa de dados padronizados. Além disso, desempenham importante papel na elaboração de hipóteses e construção de novas teorias (CAMARGO, 1987).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa caracteriza-se como uma abordagem interpretativa e compreensiva dos fenômenos, buscando seus significados e finalidades, parte do reconhecimento da singularidade do sujeito e, por consequência, a importância de se conhecer a sua experiência social, e não apenas as suas circunstâncias de vida.

A pesquisa qualitativa também pode ser caracterizada como “[...] a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar de produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (RICHARDSON, 1999, p. 12).

A coleta de dados neste tipo de investigação consiste na busca sistemática de informações consideradas importantes para a compreensão e explicação do fenômeno

estudado. Para isso, Camargo (1987) afirma que os métodos qualitativos de investigação compreendem duas grandes etapas: coleta de material a ser investigado e análise do material coletado. Esses métodos propõem uma abordagem compreensiva e interpretativa dos fenômenos.

3.2 População

A população pesquisada está inserida no cenário da escola inclusiva. Trata-se de seis pessoas cegas, dentro do universo de estudantes com deficiência que se matricularam no Ensino Superior, na Modalidade a Distância ou Presencial, em cursos de graduação e/ou de Pós-graduação na região do vale do Paraíba paulista nas últimas duas décadas, delimitando-se os municípios de Taubaté, Pindamonhangaba, Lorena, Cachoeira Paulista e Cruzeiro.

A periodicidade explica-se por querer investigar questões inerentes às percepções desses estudantes quando submetidos às práticas docentes ao longo desse cenário de transformações, tendo em vista que foi somente a partir da política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Ministério da Educação em 2008, que as pessoas com deficiência passaram a pertencer, com maior força, aos espaços escolares. Se as concepções sobre integração e inclusão fazem parte da temporalidade, em que as escolas estão inseridas, há de se estabelecer práticas coerentes e condizentes com cada tempo.

A seleção dos sujeitos da pesquisa foi realizada por meio de levantamento no banco de dados do Censo Escolar e também pelo contato da pesquisadora nas redes sociais. As redes sociais têm sido um espaço privilegiado de reunião entre pessoas com deficiência que, no encontro com seus pares, podem trocar experiências, relatar angústias, registrar conquistas e, assim, partilhar informações e conhecimentos úteis que colaboram para o seu empoderamento como cidadãos. O conceito de rede é uma das alternativas para as pesquisas qualitativas. Para Duarte (2002), a rede consiste em um grupo que se relaciona em torno de um ideal ou um foco comum. As pessoas pertencentes a uma rede podem indicar outras, agregando mais informantes, porque alguém daquele meio tem mais propriedade para fornecer informações do aquele que somente observa de fora.

Por se tratar de pesquisa acadêmica, estão ocultos os nomes dos entrevistados, substituindo-os por Entrevistado, seguido de algarismos de 1 a 6. Também será mantido em sigilo os nomes das respectivas Instituições de Ensino Superior, bem como as escolas de Ensino Fundamental e Médio que tenham frequentado.

3.3 Instrumento de Pesquisa

A possibilidade de conhecer os elementos favoráveis ou os entraves que marcaram o percurso formativo de estudantes cegos, de aprender a partir das suas percepções no ensino regular, bem como a oportunidade de ouvi-los falar de suas experiências escolares a partir da própria ótica, foram os motivos pelos quais optou-se pela **entrevista de história oral** como instrumento para a realização deste trabalho.

De acordo com Ribeiro (2007), a história oral implica uma construção histórica das experiências pessoais que tem, na decisão do pesquisador, a necessidade em registrar ou explicar, de forma alternativa, os fatos já estabelecidos. Ela ainda afirma que a indicação de outras versões desses fatos não deve representar uma produção de registros que visem apenas alguns interesses ou que revelem visões unilaterais. Nesse sentido se reconhece, na história oral, o significado de projetos que tenham como foco a representação de grupos minoritários. Dar voz aos estudantes com deficiência visual representou olhar para as realidades deles sem o propósito desviante das relações sociais que se estabelecem nas vivências grupais.

A História Oral, como um registro da história de vida dos sujeitos pesquisados, permitiu focalizar suas memórias pessoais, por meio de uma análise da visão de mundo dos próprios sujeitos pesquisados. Apesar de a pesquisadora também se inserir no grupo de pessoas com deficiência visual, condição utilizada como prioridade para recrutar os sujeitos, precisou manter distanciamento do seu objeto de estudo, para não influenciar a dinâmica de funcionamento da trajetória do grupo social ao qual pertencem, tendo em vista que todos eles vivenciam situações de exclusão e de pertencimento nas relações sociais.

Enquanto as memórias dos sujeitos são instigadas, as histórias rememoradas trazem para o presente as suas vivências, intenções e emoções do passado, aqui não tão distantes, mas que agora tomam outro valor, somado às experiências e maturidade conseguidas com o passar do tempo. Todo o entorno funciona como imersão a uma

história que se fez em um contexto social e que se refaz diante das lembranças verbalizadas nas entrevistas.

A experiência passa a ser valorizada. Não por serem essas pessoas “testemunhas” de um passado, e por se acreditar ser possível “resgatá-lo” por meio das narrativas registradas, mas, sim porque essas pessoas podem, ao falar de suas experiências, contar uma versão do passado e repensar uma vida a partir das inquietações e tensões do presente. Assim, é preciso ter em mente que a história oral não produz documentos sobre o passado e sim em diálogo com ele, à luz das circunstâncias do tempo presente (RIBEIRO, 2007, p.37)

Para Ribeiro (2007), a História Oral apresenta a possibilidade de uma conversação, como resultado das narrativas dos sujeitos entrevistados, o que favorece a compreensão das histórias por eles vividas e, conseqüentemente, da construção desse conhecimento narrado. Para essa autora,

As narrativas são resultados de uma conversação, uma criação conjunta, desde o momento de sua gravação. A narrativa é organizada por sua estrutura vocabular, a partir das palavras usadas; por sua situação social, a interação intersubjetiva estabelecida entre os presentes; e por sua performance, pois quem fala, fala para uma audiência e essa performance é parte integrante da narrativa (RIBEIRO, 2007, p.37)

As narrativas orais, disparadas por meio das entrevistas, apresentam um rico instrumento de pesquisa e de análise, uma vez que se ancoram nos acontecimentos vividos pelos sujeitos e recontados a partir do seu próprio olhar. São os próprios sujeitos que viveram a experiência de que falam, agora de uma forma já racionalizada e refletida. A grande contribuição está em possibilitar que os sujeitos pertencentes a categorias sociais geralmente excluídas das relações sociais possam ser ouvidos, deixando sua própria visão de mundo e aquela de seu grupo social. A análise, com base na literatura, permite estudar o tempo presente de modo mais dinâmico.

Nesse sentido, Ribeiro (2007) enfatiza a importância de o entrevistador assumir a posição coerente de mediador da narrativa, que compreende o papel de quem conduz as temáticas discutidas sem, contudo, tornar-se um impositor.

Defende-se a importância de uma autoria que admita negociações e que nos momentos de encontro, em especial o da entrevista, o pesquisador aja como mediador, sem perder a noção da necessidade de sua condução, mas, por outro lado, sem torná-la uma imposição.

Essa autoria precisa aparecer nos trabalhos de pesquisa. O autor/mediador se faz presente em todos os momentos da pesquisa, iniciando na organização do projeto, passando pela realização e transcrição das entrevistas, finalizando com uma interpretação do material produzido. Justamente por essa mediação constante é que se acredita que a história oral seja uma nova forma de produção de conhecimento (RIBEIRO, 2007, p.37)

Quando se optou pela História Oral para realizar este trabalho, esperava-se que cada sujeito transcrevesse suas experiências por meio de narrativas que estivessem ancoradas em um roteiro semiestabelecido. O que se percebe é que, embora haja um direcionamento semiestruturado para essas entrevistas, cada um dos sujeitos percebe sua relação com o entorno de forma diferente, produzindo assim um discurso sobre o que experimentou com base numa verbalização mais performática do que por um evento formal. A partir da mediação, eles relacionam fatos, relatos em situação de interação humana e em ação direta com o objeto que provocou a lembrança, seja ela favorável ou não.

As narrativas orais proporcionam um foco especialmente rico para a investigação, pois estão duplamente ancoradas em eventos humanos: a narrativa conta um evento e é um evento. A narrativa não é apenas contada, ela é apresentada, “performatizada”. A performance é compreendida por Richard Bauman como arte comunicativa que abrange a responsabilidade do narrador perante seus ouvintes, esclarecendo a forma como sua apresentação é conduzida por meio do seu conteúdo referencial. Cada performance é diferente e única, apresentando novos aspectos emergentes das circunstâncias distintivas dos eventos. Estes são acontecimentos, como uma festa, um ritual, uma feira, uma narrativa e neles, a performance é desenvolvida (ALMEIDA, AMORIM, BARBOSA, 2007, p.105).

Justamente por considerar essa performance como composição da análise, é que nesta pesquisa se pretendeu lançar mão desse instrumento como uma maneira de recontar, por meio das diferentes percepções, como se deram as práticas escolares inclusivas ao longo do percurso formativo dos estudantes que hoje se declaram como pessoas com cegueira. As relações que pudessem estabelecer com o entorno, na época, talvez provocassem neles outro registro interno diferente do que hoje são capazes de oralizar. A História Oral, então, seria um caminho marcado por vozes que retratam um cenário num tempo e num espaço. Porém, é muito mais do que um elemento histórico; ela implica sentimentos e vivências entrelaçadas à visão de mundo contemporânea que reflete o passado em meio às perspectivas de mudança e de movimento. Essas vozes se

unem sob um único objetivo: o de reconhecer sua identidade e sua função social dentro de um grupo de pertencimento.

[...] ao construir as histórias de vida faz-se com que cada narrador se transforme em personalidades centrais dos acontecimentos daquela comunidade e tenha a oportunidade de mostrar suas próprias percepções. Com essa perspectiva, não se pretende forjar “novos heróis”, mas apenas comprovar que qualquer colaborador é tão importante como agente histórico quanto os líderes ou os governantes reconhecidos pela “história oficial” (RIBEIRO, 2007, p.41)

A opção pela história oral configurou-se, nesta pesquisa, como necessária para que os sujeitos pudessem falar e refletir sobre suas experiências.

Sabendo que as histórias de vida são uma dentre várias possíveis, o resultado do trabalho com elas será um texto intersubjetivo e ideologicamente posicionado, e a história oral deve ser vista como possibilidade de construção de conhecimento baseado em um jogo de linguagem localizado no tempo e no espaço (RIBEIRO, 2007, p. 38).

Por estarem imersos na realidade da cegueira, por exemplo, a História Oral possibilitaria a eles olhar para o passado, de modo que pudessem ressignificar os acontecimentos de forma reflexiva. Esse encontro com suas lembranças teria como finalidade atravessar a fronteira da neutralidade na medida em que suas experiências fossem sendo alargadas e transportadas para o futuro real da cegueira. No entanto, isso não implica distorção da realidade, pelo contrário: transpor as fronteiras da lembrança conduzindo-a às vivências do presente produz um material riquíssimo de análise, no sentido de que a pesquisa busca compreender, nos dias de hoje, o impacto das relações que marcaram a identidade de um grupo, historicamente.

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento do estudo à luz de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio do protocolo CAAE 72653717.9.0000.5501, os sujeitos foram

contatados por meio de mensagens na rede social e/ou por e-mail, a fim de receber explicações sobre os objetivos desta pesquisa e de optarem ou não pela participação.

A troca de mensagens pelos meios descritos acima se fez necessária para coletar alguns dados iniciais, tais como: nome, idade, local onde reside, tipo de curso, ano de matrícula e nome da universidade. Para aqueles que manifestaram interesse em participar da pesquisa, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por e-mail, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

Diante das particularidades inerentes ao grupo pesquisado, é importante ressaltar que tal documento foi encaminhado no formato digital acessível, que permite a leitura corrente utilizando-se de *softwares* que decodificam texto em voz, denominados de leitores de tela. Ou ainda em Braille, para aqueles que não conseguem ler por meio por aquele meio tecnológico.

Aos sujeitos da pesquisa também se esclareceu que suas participações não ocasionariam nenhum tipo de risco, ônus e/ou despesa, e que os dados seriam coletados por meio de entrevistas por Skype e whatsApp, pelo fato de eles residirem em localidades diversas e distantes. As entrevistas foram agendadas individualmente, coerentemente com suas disponibilidades.

Das seis entrevistas, três aconteceram por ligação via *WhatsApp*; duas foram presenciais, e uma, por *Skype*. Todas as entrevistas foram gravadas e armazenadas no computador. Posteriormente foram transcritas e serão mantidas em mídias e guardadas por um período de cinco anos, para quaisquer fins necessários à valorização da pesquisa ou interesse de revisão da pesquisadora, reforçando-se que são conteúdos sigilosos e que não serão expostos a qualquer tipo de análise que comprometa os participantes

Optou-se por um roteiro semiestruturado, com grandes categorias que se subdividiram conforme a entrevista transcorria. As entrevistas foram agendadas individualmente, e ocorreram num bate-papo informal, de modo que os entrevistados ficassem à vontade para dialogar, já que ali lembranças seriam tocadas, das mais positivas aos grandes entraves vivenciados, muitas vezes como um embate doloroso nessa constante tentativa de pertencimento aos espaços escolares, da Educação Básica ao Ensino Superior.

Inicialmente foi apresentado a eles o objetivo da dissertação, de modo que eles também percebessem certa afinidade com as vivências da pesquisadora que, na mesma condição de deficiência visual que eles, conseguiu transpor as barreiras de

acessibilidade física, comunicacional e atitudinal para estar ali, realizando uma pesquisa de mestrado.

O fato de utilizar recursos tecnológicos diferentes (rede social para entrevista e *software* para leitura textual) não trouxe dificuldades. Em ambos os casos a análise não seria impactada, visto que, para a pesquisadora, que também é cega, as referências gestuais e de expressão nada influenciariam na sua observação. Já a voz, sim: entonação, pausas, euforia, angústias e alegrias seriam facilmente detectáveis, e configuraram características imprescindíveis para compreender essas percepções, muito embora as subjetividades estejam alicerçadas numa fundamentação teórica, muito além das proximidades com a trajetória da autora.

3.5 Procedimentos para Análise de Dados

Todas as entrevistas realizadas com os estudantes cegos foram transcritas manualmente. Após a transcrição, os textos foram editados, adaptando-se o discurso para uma linguagem formal, para que fossem submetidos à Análise de Conteúdo.

A Análise de Conteúdo é compreendida como um meio da utilização e reunião de um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Para Bardin (2011, p. 37), “Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

A Análise de Conteúdo possibilita compreender o que dizem as pessoas. No caso desta pesquisa, a autora procurou analisar o conteúdo da fala dos estudantes cegos no contexto de vida deles, tendo como base a fundamentação teórica para contextualizar os elementos favoráveis ou os entraves encontrados em seu processo de escolarização, de acordo com suas narrativas.

Enquanto eram organizados os roteiros das entrevistas, houve um processo reflexivo sobre quais pontos dariam sustentação à análise. Afinal, as percepções dos estudantes cegos sobre práticas escolares inclusivas no Ensino Superior não retratam um mesmo espaço, muito menos um momento histórico comum a todos os entrevistados. Eles também são influenciados por suas experiências anteriores, seja pela condição visual experimentada, seja pelas vivências e conhecimento dos recursos e instrumentos específicos. A apropriação de uma identidade de pertencimento passaria

obrigatoriamente pelas relações que travaram com a deficiência visual ao longo desse percurso, da aceitação à negação pela visão do que o outro revelava, ao lançar mão de estratégias diferenciadas ou da alienação diante de suas presenças.

Houve preocupação, fundamentalmente, em realizar uma análise mais descritiva, comparando as falas dos sujeitos relacionadas às categorias que direcionaram a entrevista. A análise descritiva justifica-se pelo fato de as histórias de vida dos sujeitos revelarem elementos subjetivos, que ora convergem, ora divergem em pontos de vista sobre as situações da inclusão, conforme suas próprias percepções. Não coube, portanto, contestar as formas pelas quais as instituições escolares lidavam com a questão do pertencimento, nem a atitude dos professores frente a uma gestão de sala de aula direcionada às práticas escolares inclusivas, pois, assim, também haveria necessidade de voz a esses tantos sujeitos que se entrelaçam ao processo formativo dos estudantes aqui ouvidos.

No caso desta pesquisa, após a transcrição e leitura das entrevistas, organizou-se uma tabela (Apêndice B), contendo:

- a) uma coluna para cada entrevistado, identificado por Entrevistado 1, Entrevistado 2 e assim sucessivamente, até o Entrevistado 6; e
- b) uma linha para cada questão abordada durante a entrevista.

De posse dessa análise inicial, iniciaram-se marcações nos textos narrados pelos entrevistados, a fim de verificar os temas que eles tocaram, quais falas se aproximavam e quais se distanciavam.

Verificou-se, inicialmente, que os entrevistados discorreram sobre os temas propostos pelo roteiro de entrevista semiestruturada, categorias por meio das quais se organizou a análise e a discussão dos resultados, entrecortadas com o referencial teórico que sustenta esta pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para compreender as percepções de estudantes cegos sobre práticas escolares inclusivas, foi preciso delimitar até que ponto as suas trajetórias escolares influenciariam os recortes dessas falas. Optou-se por se debruçar sobre o Ensino Superior, como a etapa da escolarização de maior impacto para a construção de uma identidade formativa e profissional e por ser a Universidade um espaço de múltiplas relações sociais e científicas. Seria, portanto, ali o lócus de pertencimento dialógico e ativo, cuja consciência da naturalização da deficiência faz transpor as questões de interdependências familiares, muito embora elas se mostrem o esteio desses estudantes ao longo de toda sua trajetória escolar, assim como tem sido o percurso da pesquisadora.

O acolhimento do estudante com deficiência visual no Ensino Superior escapa, muitas vezes, às formalizações legais dos dispositivos jurídicos que até então sustentaram sua presença na Educação Básica, presença esta fortalecida pela Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva implementada a partir de 2008, que por sua vez esteve alicerçada em outros ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais.

A priori, o Atendimento Educacional Especializado deveria, em tese, suprir as defasagens técnicas e metodológicas do Ensino Regular por meio da disponibilização de recursos e tecnologias nas salas de recursos multifuncionais instaladas nas escolas regulares de Educação Básica. Agora, nas Instituições de Ensino Superior, aqueles estudantes deveriam conseguir alargar suas fronteiras muito além das sombras do que pudessem não ter recebido antes da sua entrada nas universidades. Justamente por isso os participantes desta pesquisa foram convidados também a discorrer acerca dos processos formativos que antecederam a etapa de escolarização no Ensino Superior, ou seja, sobre suas trajetórias na Educação Básica, para que fosse possível compreender suas percepções acerca dos entraves e das conquistas vivenciadas durante todo o percurso escolar.

Cabe mencionar que houve certa dificuldade para recrutar entrevistados que se enquadrassem ao perfil desta pesquisa, pois buscavam-se estudantes cegos que estivessem frequentando o Ensino Superior, que tinham evadido ou que fossem egressos de Instituições de Ensino Superior do vale do Paraíba nas últimas duas décadas. Isso porque, tendo a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(BRASIL, 2008) como o marco das ações afirmativas a favor dos estudantes com deficiência, a análise poderia vislumbrar o que se passou na década anterior, bem como os desafios conquistados até aqui, na década subsequente ao seu surgimento.

Embora o censo do Ensino Superior mostre um aumento considerável na matrícula desses estudantes, eles ainda não se apresentam em quantidade expressiva. Quando muito, não conseguem acessar o Ensino Superior por conta de alguns dos mecanismos de exclusão que os colocam para o lado de fora mesmo antes de tentarem. Isso inclui desconhecimento do uso de tecnologias e recursos de registro para o vestibular ou ENEM, receio da rejeição, fatores possivelmente relacionados ao despreparo técnico pedagógico vivenciado na Educação Básica, o que provoca grande lacuna no processo de aprendizagem, principalmente das disciplinas de exatas, distanciamento dos grandes centros urbanos que oferecem opções de bolsa de estudo pelos programas de financiamento, escolha de cursos que sejam compatíveis às futuras atividades laborais, entre outros.

Outro ponto que merece destaque é a ausência de Instituições de Ensino Superior (IES) no vale do Paraíba que estejam, de fato, instrumentalizadas para atender um estudante com deficiência, com serviços de apoio e que tenham um programa de divulgação dessas ações, de modo a contemplar as necessidades dos estudantes com deficiência visual para que possam fazer suas escolhas com base nesse diferencial, muito embora algumas adequações sejam personalizáveis posteriormente, sobretudo na gestão de sala de aula pelo professor.

Nesse sentido, os resultados aqui apresentados estão organizados em duas grandes categorias:

- Trajetórias escolares na Educação Básica e no Ensino Superior; e
- Práticas Escolares Inclusivas.

Tais categorias emergiram do fato de os entrevistados direcionarem suas narrativas a partir das temáticas propostas pelo roteiro semiestruturado utilizado pela pesquisadora, cuja intenção estava em justamente investigar as trajetórias de escolarização deles e o que compreendiam sobre práticas escolares inclusivas.

Analisando essas falas e considerando as duas categorias maiores, observou-se que apareciam dezessete subcategorias, nas quais foram observadas as facilidades e os entraves encontrados, associado ao uso dos recursos e de tecnologias, às formas de registro e participação em aula, e a gestão de sala de aula feita pelo professor.

4.1 Caracterização dos sujeitos

Os sujeitos foram caracterizados conforme o que se apresenta nos Quadros 1 e 2. Seus nomes, bem como os nomes das Instituições de Ensino que frequentaram foram mantidos em sigilo, e as identificações se deram pelo nome de Entrevistado(a), seguidas de algarismos do 1 ao 6.

Dos seis entrevistados, dois ainda estavam cursando a graduação no momento da entrevista, de novembro de 2017 a janeiro de 2018, ambos no curso de Direito, em IES diferentes. Quatro deles são egressos de IES dos cursos de Direito, Nutrição, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História, em três IES distintas. A Entrevistada 2, pedagoga, e o Entrevistado 5, advogado, frequentaram a mesma IES. A distribuição geográfica de suas residências, dos cursos e das localidades das IES frequentadas estão representadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto à residência, curso e IES

	Cidade Atual	Curso	Situação no curso	Tipo de Universidade
Entrevistado 1	Cruzeiro	Direito	Cursando	Particular
Entrevistado 2	Cachoeira Paulista	Pedagogia semipresencial	Egresso	Particular
Entrevistado 3	Pindamonhangaba	Licenciatura em História	Egresso	Particular
Entrevistado 4	Taubaté	Direito	Cursando	Particular
Entrevistado 5	Lorena	Direito	Egresso	Particular
Entrevistado 6	Cachoeira Paulista	Nutrição	Egresso	Particular

Fonte: Dados da pesquisa.

Sabendo que as entrevistas aconteceram de novembro de 2017 a janeiro de 2018, tem-se que, de acordo com o Quadro 1, apenas os dois estudantes que ainda estavam cursando o Ensino Superior no ato da pesquisa o fazem em Universidades localizadas no próprio município de residência, sendo eles o Entrevistado 1 e o Entrevistado 4. Os outros quatro egressos frequentaram Universidades fora do seu município de domicílio.

Já dos seis entrevistados, três deles vivenciaram o processo formativo na mesma IES, embora relatem experiências muito diferentes e peculiares, o que reforça que suas histórias de vida influenciaram a percepção que construíram acerca dos processos formativos dos quais participaram, mesmo que tenham ocorrido em outros níveis e

modalidades, conforme pode ser observado nas análises acerca das práticas escolares inclusivas da Educação Básica ao Ensino Superior.

O Quadro 2, por sua vez, apresenta a distribuição dos entrevistados por gênero, idade e situação de visão.

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto ao gênero, idade e situação de visão

Entrevistados	Idade	Gênero	Situação de Visão
Entrevistado 1	30	Feminino	Cegueira legal
Entrevistado 2	36	Feminino	Cegueira
Entrevistado 3	23	Feminino	Cegueira
Entrevistado 4	24	Masculino	Cegueira
Entrevistado 5	27	Masculino	Cegueira legal
Entrevistado 6	34	Feminino	Cegueira

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pode ser observado no Quadro 2, os sujeitos têm idade que varia de 23 a 36 anos, todos eles com situação atual de visão oscilando entre cegueira legal e visão nula, apesar de nem sempre terem iniciado a escolarização básica nessa condição. Esse fator é demonstrado pela matrícula desses estudantes nas instituições de Educação Básica que unanimemente cumpriram o preconizado pela legislação atual, no sentido de que as Instituições de Ensino, elas particulares ou públicas, não negaram essa matrícula (BRASIL, 1988).

Contudo, é de extrema relevância conceituar a deficiência visual, explicitando e classificando esses sujeitos como parte da caracterização, visto que, apesar das semelhanças quanto ao quadro clínico, as situações de apropriação do externo é variável, assim como as suas condições de visão ao longo da vida. A atribuição de valores quanto à percepção visiocêntrica merece compreensão mais enfática, na medida em que os repertórios imagéticos são conseguidos mediante direta relação estabelecida com o objeto. Isso significa que as experiências visuais delimitam a compreensão de mundo que sustenta o aprendizado desses sujeitos, e quando essas experiências estão impedidas pela deficiência visual, outras vias de comunicação são ativadas (VYGOTSKY, 2011).

Mais uma vez, tem-se que essa análise é sustentada nos estudos da defectologia e nos pressupostos de Vygotsky (2011), quando aponta os mecanismos de compensação utilizados pelas pessoas com deficiência para a apropriação do externo, quando por

meio de caminhos alternativos elas conseguem um tipo de mediação com aquilo que, de outra forma, estaria impedido. Essa compreensão, não apenas demonstra a ausência de um dos sentidos, fator que compromete drasticamente as formas pelas quais esses estudantes acessariam essas informações, como também traz para esta investigação um caráter mais lógico de entendimento das experiências vivenciadas durante o percurso escolar, tendo em vista que a relação entre a condição de visão e o início da escolarização torna-se um indicador importante para a reflexão acerca das condições nas quais se deram o trabalho com a inclusão no Ensino Superior.

De fato, a aceitação desses estudantes para que participassem do processo formativo por si só não consistiu em elemento único, responsável por fortalecer a identificação da escola inclusiva, mas dependeu, sobretudo, do enfrentamento das situações mediante as necessidades específicas que surgiram durante sua escolarização.

Além disso, no âmbito educacional alguns outros entraves puderam comprometer o acesso ao currículo a estudantes com cegueira, sobretudo aos que se viram atingidos por essa condição após o início da escolarização, pois o excesso de informações visuais constituiu um grande vilão na inclusão escolar dos entrevistados. Para maximizar as potencialidades das pessoas com deficiência visual e alargar suas possibilidades de participação e pertencimento, foi importante a apropriação dos recursos adaptados que potencializaram o uso dos sentidos remanescentes, provendo acesso às informações e aos conteúdos escolares, mediante a compreensão dos caminhos alternativos de desenvolvimento, conforme apontam os estudos de Vygotsky (2011). Para isso, a urgência em compreender quem são as pessoas com deficiência nesse cenário, já que se utilizará com bastante frequência, daqui para frente, tais terminologias, que se farão refletidas nas possibilidades de participação pedagógica dos estudantes.

Conforme os estudos de Amiralian (1997), inicialmente a medicina teve preocupação em compreender o quanto uma pessoa com deficiência visual poderia enxergar e, nesse sentido, foram desenvolvidas medidas que informavam a capacidade visual dessas pessoas. Foram então designados dois conceitos para medir a funcionalidade ocular: a acuidade visual e o campo visual. A acuidade visual é a capacidade do olho para distinguir detalhes espaciais, ou seja, identificar o contorno e a forma dos objetos. Já o campo visual é a extensão do espaço que o olho vê quando está parado e olha em frente, cobrindo cerca de 180°. A cegueira é entendida como a perda total da visão, até a ausência da percepção da luz. Ela pode ocorrer desde o nascimento

e, nesse caso, classifica-se como congênita, e pode, ainda, ser adquirida ao longo da vida da pessoa – sendo, dessa forma, denominada como adquirida. Conhecer a origem da cegueira pode ser importante para fins educacionais, isso porque qualquer resquício de memória visual pode auxiliar o trabalho do professor na alfabetização do estudante cego (AMIRALIAN, 1997).

Dos entrevistados, apenas dois têm cegueira congênita, ou seja, já nasceram sem enxergar. Três deles foram atingidos pela cegueira ainda na Educação Básica e, por fim, apenas uma das entrevistadas vivenciou a perda total da visão com o Ensino Superior em andamento. Por isso, ela foi a única que experimentou, conscientemente, o momento exato da transposição entre a baixa visão e a cegueira, diferentemente dos demais, cuja pouca idade foi responsável por obscurecer suas lembranças mais diretas sobre esse fato.

Onde eu perdi total a minha visão, foi numa prova teórica de anatomia. Eu fiquei muito nervosa com a prova e eu estava lendo o que estava escrito, de repente começou a embaralhar. Aí eu piscava, descansava um pouco a vista, olhava de novo a prova. Aí eu enxergava de novo, começava a ler a pergunta, dali embaralhava de novo até a hora que eu perdi total; eu não enxerguei mais (ENTREVISTADA 6).

Entretanto, a representação da cegueira nem sempre se dá de forma pontual. Tanto é que a baixa visão foi a condição vivenciada por ela e por mais outros três entrevistados até atingirem progressivamente uma condição insatisfatória no ato de enxergar. Por se tratar da dificuldade que mais incidiu sobre os entrevistados, coube aqui também trazer o entendimento sobre a conceituação do que seria baixa visão, que pode ser compreendida como

[...] a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo (BRASIL, 2006, p. 16).

No Brasil é considerada legalmente cega a pessoa que, de acordo com o Decreto 3.298, tenha “[...] acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20° (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações” (BRASIL, Decreto 3.298, de 20 de dezembro de

1999). Isso significa que a cegueira legal não é necessariamente a visão nula. É classificada como sendo uma possível percepção de luz, porém não funcional para as tarefas do dia a dia nem para as atividades escolares de leitura e escrita.

Como verificado nessa caracterização, todos os seis estudantes, inclusive os quatro que evoluíram para cegueira ou para cegueira legal durante o período escolar, revelaram que as situações de participação, envolvimento e reconhecimento do espaço físico, do conteúdo, e o acesso à informação também se transformaram no decorrer desse percurso, visando ao conforto, à autonomia e à inclusão escolar deles, conforme abordagem nas seções posteriores desta análise. Contudo, essa condição não se mostrou decisiva para o abandono definitivo da escolarização, e todos eles decidiram pela continuidade dos estudos, transitando, com aproveitamento, da Educação Básica ao Ensino Superior.

4.2 Trajetórias na Educação Básica: entre entraves e conquistas

4.2.1 Trajetórias no Ensino Fundamental: o início da escolarização e a situação de visão

De acordo com a caracterização dos sujeitos entrevistados, constatou-se que o início da escolarização se deu, para a maioria deles, num momento de transição para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que aconteceu em dezembro de 1996. Isso porque, conforme suas idades cronológicas, a participação deles no Ensino Fundamental se deu basicamente na década de 1990 e no início dos anos 2000.

Os relatos apontam essa compreensão, no sentido de que trazem registros de suas memórias escolares, as quais, se comparadas com suas idades cronológicas por ocasião das entrevistas, realizadas num intervalo de dois meses, trazem o entendimento de que essa participação consciente no processo formal de ensino só foi possível a partir do Ensino Fundamental, excluindo-se dessa análise, portanto, a etapa da Educação Infantil.

Assim aconteceu com a Entrevistada 1, atualmente com 30 anos, cuja participação escolar se deu por volta de 1994, como afirmou:

Eu entrei no colégio aos meus 8 anos de idade, no Ensino Fundamental I, no caso naquela época era primário que se falava, e comecei no pré (ENTREVISTADA 1).

O entrevistado 5, de 27 anos, não revelou ao certo quando iniciou a escolarização formal, mas disse ter conseguido ingressar na escola regular somente no primeiro ano do Ensino Fundamental, após ter frequentado uma Escola Especial. Assim, deixou à mostra a transição entre o modelo de integração e o da inclusão, que ainda não tinha sido totalmente dissolvido no cenário da escola pública brasileira.

Eu fui entrar de fato numa escola regular no Ensino Fundamental, na primeira série (ENTREVISTADO 5).

Já a Entrevistada 6, de 34 anos, relatou que sua entrada na escola se deu também no Ensino Fundamental, de forma consciente. Até então, não apresentava deficiência visual.

Quando eu iniciei os estudos no fundamental eu ainda não era deficiente visual. Eu comecei a apresentar problemas visuais com 7 anos, e foi na escola que tudo começou a aparecer (ENTREVISTADA 6).

A Entrevistada 2 também iniciou os estudos antes mesmo do aparecimento da LDB de 1996, como pode ser verificado:

Eu fui pro pré. Fiz o primeiro ano, mas parei. [...] Tinha visão parcial. Tinha baixa visão (ENTREVISTADA 2) "

Portanto, quatro entrevistados ingressaram no Ensino Fundamental antes mesmo da Educação Especial ser elevada a uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, condição esta conseguida somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), muito embora as condições visuais da Entrevistada 6 ainda não fosse a de deficiência, no ato da matrícula.

Foi também com a LDB de 1996 que a matrícula no ensino regular de estudantes com deficiência reforçou o já estabelecido pela Declaração de Salamanca (ONU, 1994). A abertura da escola para todos previa o atendimento às pessoas com deficiência como mais um grupo de estudantes que, segundo Bueno (2008), estava às margens dessa escolarização, sofrendo diversos mecanismos de exclusão. Mas, segundo ele, a

Declaração de Salamanca não representou, por si só, um divisor de águas que marcou o acesso do grupo de pessoas com deficiência à escolarização. Isso porque elas já tinham garantido o direito de frequentar a escola regular a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988); mas, em número menor, algumas poucas já haviam conseguido ultrapassar os limites da escola regular, mesmo antes da década de 1980. A Declaração de Salamanca, portanto, reforçou o compromisso do poder público com uma escola de qualidade para todos.

Corroborando o que está estabelecido na LDB 9394/96, no seu Capítulo V, sobre a Educação Especial, apontando que a matrícula deverá acontecer preferencialmente na rede regular de ensino para os estudantes com deficiência, a Entrevistada 3 e o Entrevistado 4, ambos na condição de estudantes com cegueira no momento do ingresso no Ensino Fundamental, revelaram que essa matrícula aconteceu sem restrição, porém com bastante relutância por parte de professores, no decorrer do processo formativo e, por vezes, houve certa rejeição institucional, praticada pelos gestores.

Eu entrei na escola, no primeiro ano, era em 2001 mais ou menos. [...] Tinha professor que realmente, realmente não queria, sabe? (ENTREVISTADA 3).

A rejeição encontrada pela Entrevistada 3 também aparece, em continuação a essa mesma fala, em outro momento posterior desta análise, identificando as resistências atitudinais geradoras de entraves pedagógicos para a escolarização desses sujeitos.

Entretanto, ainda no que se refere à entrada de estudantes que apresentavam deficiência visual no Ensino Fundamental, cabe observar que o Entrevistado 4 atribuiu o seu acesso à escola regular a uma constante persistência dos pais, que abriram caminho para o seu pertencimento aos espaços formais de ensino, frente às recusas por sua matrícula. Ele se refere às brigas travadas pelos diretores, que não sabiam como lidar com a sua condição visual.

Eles brigavam porque eles não sabiam o que fazer comigo, né?! O que esse menino cego está entrando no regular aqui? Incomodava. [...] O meu pai, ele brigou muito. Meu pai e minha mãe brigaram muito por mim (ENTREVISTADO 4).

Diante dessa análise, percebe-se que, antes mesmo do enfrentamento das situações pedagógicas e das práticas escolares vivenciadas na Educação Básica, os estudantes com cegueira precisaram superar as adversidades atitudinais (como negação de matrícula e de atendimento especializado, por exemplo), frente ao estranhamento acerca das suas condições, pois a deficiência os estigmatizava aos olhos desses professores e diretores.

Tal estranhamento é ainda resquício de uma visão histórica sobre a incapacidade e o tratamento dispendido pela sociedade às pessoas com deficiência, da antiguidade à idade moderna, por meio das relações sociais (MAZZOTTA, 1995 e CAIADO, 2003). Essas relações ficaram enfraquecidas a partir das soluções encontradas no século XIX, quando, na França, tiveram inícios as primeiras tentativas para a escolarização das pessoas cegas e das pessoas surdas, muito embora as aulas ainda acontecessem em espaços segregados.

Mas foi com a criação da primeira escola para cegos, em Paris, conforme aponta Januzzi (2004), que se estabeleceu o marco do reconhecimento de que essas pessoas também podiam aprender e acessar o conhecimento, independentemente de suas limitações. Dos espaços exclusivos à ideia de inclusão, muitas batalhas foram travadas no sentido de alargar as fronteiras da escolarização para todos, com impacto sobre as políticas públicas de educação.

Assim, para que se possa compreender melhor esse cenário de enfrentamentos, é preciso conhecer, na próxima seção, a trajetória dos estudantes entrevistados e as influências da cegueira ou da baixa visão em seu percurso no Ensino Fundamental, para sustentar a análise sobre de que forma as práticas escolares, marcadas pelos entraves ou pelas conquistas, influenciaram as trajetórias escolares desses estudantes em direção ao Ensino Superior.

4.2.1.1 O ingresso na escola e a baixa visão

Os participantes da pesquisa possuíam cegueira legal e/ou visão nula, quando do início da escolarização. Por conta disso, relataram as consequências dessa condição no início de suas trajetórias escolares, conforme pode ser observado nos recortes aqui apresentados.

Eu fazia todas as atividades normalmente. Tinha um pouco de dificuldade. Só que a dificuldade era pequena, uma coisinha ou outra [...] usava óculos, 7 graus naquela época, desde os meus 2 anos de idade (ENTREVISTADA 1).

A estudante de Direito, Entrevistada 1, também revelou ter iniciado o Ensino Fundamental com 8 anos. Suas dificuldades, segundo consta, eram decorrentes de miopia, hipermetropia e estrabismo, e até o 2º ano do Ensino Fundamental não precisou de recursos especializados. Foi alfabetizada em tinta, com letras comuns, necessitando de ampliação de caracteres a partir daí.

Letra ampliada foi no 2º ano, só que as dificuldades foram aumentando, eu não estava conseguindo mais. Até a quarta série foram aumentando as dificuldades (ENTREVISTADA 1).

A baixa visão também foi a condição enfrentada pelo Entrevistado 5, no seu ingresso à escolarização. Ele relatou que durante o Ensino Fundamental vivenciou a transição para a cegueira legal e que recebeu, nos primeiros anos dessa escolarização básica, instruções em tinta, com letras ampliadas, e em Braille, por meio da sua participação numa Escola Especial, talvez preventivamente.

A minha patologia é má formação congênita. Eu tenho baixa visão, vamos dizer, baixíssima visão. Hoje tenho percepção de luzes e claridade, mas eu já tive um alcance visual satisfatório. Cheguei a ser alfabetizado no modo convencional. Conforme o tempo foi passando eu fui tendo essa perda visual (ENTREVISTADO 5).

O destaque aqui está nas condições visuais distintas e, ao mesmo tempo, com características tão peculiares. Enquanto os erros de refração, como miopia, hipermetropia e estrabismo não determinam, por si só uma condição de deficiência (AMIRALIAN, 1997), a má formação congênita traz prejuízos de ordem funcional e progressivos. Apesar disso, a Entrevistada 1 também teve uma perda visual progressiva e considerável durante a sua escolarização básica e, mesmo assim, só teve seu diagnóstico de retinose pigmentar aos 15 anos de idade.

Já a segunda entrevistada não revela, em seu discurso, o momento exato em que iniciou os estudos, embora tenha trazido um dado interessante acerca do início da sua escolarização, parte na cidade de Cachoeira Paulista e parte na cidade vizinha, Lorena.

Eu fiz o pré em Cachoeira Paulista. Fiz o primeiro ano, mas parei. Depois eu fui pra Lorena, voltei pro primeiro lá na escola Gabriel Prestes, mas não aguentei porque era o dia inteiro. Fiquei lá 1 ano,

passei, mas eu não quis ficar lá. Voltei pra Cachoeira e fui fazer com minha irmã tudo de novo, a primeira série de novo (ENTREVISTADA 2).

Segundo ela, essas tentativas aconteceram em decorrência da sua condição visual, por causa da toxoplasmose contraída pela mãe durante a gestação, embora tenha revelado pouca ou quase nenhuma dificuldade nesse início, tanto que foi alfabetizada em tinta, sem recursos de ampliação de letras. Também ressaltou que não utilizava óculos, nessa época. No entanto, sua condição de baixa visão era mais severa nessa fase inicial da escolarização, evoluindo rapidamente para cegueira, como constatado na sua fala:

Tinha trinta e poucos por cento de visão. Depois de 6 meses eu parei, eu fiquei doente, tive que parar. Eu fiquei de cama, eu fiquei sem andar, eu perdi a visão (ENTREVISTADA 2).

Embora não tivesse consciência do momento exato em que deixou de enxergar, a cegueira, naquela época, revelou-se como condição decisiva para a evasão da Entrevistada 2 do Ensino Fundamental. Constituiu-se em fator de exclusão e de abandono temporário dessa escolarização, como se a falta de visão anulasse também as suas possibilidades de desenvolvimento acadêmico.

O impacto dessa ausência de possibilidades foi percebido pelo fato de a Entrevistada 2 ter ficado seis anos sem frequentar espaços formais de escolarização e, somente depois, iniciar estudos numa Escola Especial de Atendimento a Pessoas com Deficiência Visual, onde permaneceu por mais quatro anos e meio, até retornar a uma escola regular. Depois disso, participava das duas instituições nos moldes do contraturno:

Na escola regular parei no primeiro ano. Voltei em 99, nessa escola especial seis anos depois. Eu só voltei pra poder aprender Braille relembrar, né? Pra poder ler e escrever. Mas assim em escola regular eu não voltei nesse tempo (ENTREVISTADA 2).

Foi nessa mesma Escola Especial de Atendimento a Pessoas com Deficiência Visual, em Lorena, que o Entrevistado 5 também frequentou a pré-escola, sendo inserido no ensino do Braille. Ambos, Entrevistada 2 e Entrevistado 5, permaneceram ali por muitos anos, mesmo enquanto frequentavam a escola regular. Recebiam nessa Escola Especial uma espécie de Atendimento Educacional Especializado, ainda nos moldes da integração, conceito este já superado, quando da transição para uma escola

inclusiva. Esse fato é apontado por Bueno (2008), ao discorrer sobre os benefícios da inclusão escolar enquanto política educacional responsável por compreender as diferenças a partir da diversidade. Por isso mesmo, o apoio recebido em caráter exclusivo demonstrou ser quase sempre insuficiente para complementar o que faziam no ensino regular, conforme relato desses dois entrevistados.

Essa questão dessa ajuda que era oferecida por essa Escola Especial era um pouco limitado. Faltava algumas coisas. Faltava uma comunicação entre a Escola Especial com a escola regular. E às vezes isso acabava afetando no que era exposto em sala de aula. Muita coisa ficava só na parte conceitual, não tinha uma prática. Principalmente na matemática, na área das exatas. Eu tive essa grande dificuldade (ENTREVISTADO 5)

Nota-se que o Entrevistado 5, embora não estivesse satisfeito com o Atendimento Educacional Especializado que recebia naquele espaço, atribuía-lhe importância no sentido de que a Escola Especial poderia ajudá-lo a enfrentar as barreiras presentes no ensino regular quanto à visualidade presente nos conteúdos e nos procedimentos metodológicos em sala de aula, o que não aconteceu. Apesar disso, ele também informou que sua alfabetização se deu de forma conjunta, tanto pela escrita convencional como no Sistema Braille, mas não deixou claro se houve essa parceria por parte da escola especial com a regular.

Em contrapartida a esse entendimento, a Entrevistada 2 viu nessa Escola Especial a oportunidade que teve ao aprender e aprimorar os conhecimentos específicos, como as diferentes simbologias Braille, por exemplo, mas também não via muita relação entre a Escola Especial com o ensino regular.

Lá eu aprendia só Braille. Fiquei quatro anos e meio. Depois uma professora de lá me incentivou a estudar. Aí eu voltei a estudar. Fiz a prova de reclassificação e passei [...]. Na Escola Especial, além de passar a matéria, aprendia várias coisas que eu não sabia do Braille, de simbologias de matemática, química, física, que eu não sabia, que era mais complicado. Eu fui aprendendo. Foi muito importante (ENTREVISTADA 2).

Ainda no que se refere ao ingresso no Ensino Fundamental, a Entrevistada 6 também só apresentou certa dificuldade para enxergar depois que iniciou o ensino regular. As dificuldades eram muito leves e foram identificadas pelos professores, que notaram desconforto da aluna ao visualizar o quadro negro, pois sentava-se nas últimas

carteiras, devido à sua altura. Ela também frequentou alguns meses de aulas de Braille na mesma Escola Especial que a Entrevistada 2 e o Entrevistado 5, mas numa situação peculiar de reabilitação, que ocorreu em paralelo ao momento do Ensino Superior, pouco mais tarde.

Quando eu iniciei os estudos no [Ensino] Fundamental eu ainda não era deficiente visual. Eu comecei a apresentar problemas visuais com 7 anos e foi na escola que tudo começou a aparecer [...]. Então eu passei a sentar na primeira carteira e continuei os meus estudos. E aí sim, eu fui apresentando dificuldades visuais conforme foi passando o tempo. Eu tive quedas visuais com 12 anos e com 14 também (ENTREVISTADA 6).

Do discurso da Entrevistada 6 pode ser extraído que ela mesma ainda não tinha consciência das suas dificuldades e que as percepções sobre a deficiência visual só lhe foram possíveis a partir da conversa dos professores com seus pais, decidindo eles que a aluna sentaria nas primeiras fileiras de carteiras. De certa forma, a observação da professora revelou um cuidado com as formas pelas quais seus alunos se relacionam com os elementos de aprendizagem.

A descrição da Entrevistada 6 também revela certa melancolia, em seu tom de voz. Angustiado, ela ainda conta que recorda ter usado óculos como uma tentativa de correção dessas dificuldades. No que se refere à terminologia, ela utiliza a expressão "deficiente" para ressaltar a condição visual, como se suas dificuldades mais acentuadas fossem atribuídas a uma ineficiência no funcionamento da visão, ideia suplantada posteriormente em sua fala e combatida pela perspectiva adotada atualmente sobre o conceito de deficiência, numa perspectiva social defendida por Sasaki (1997).

Eu cheguei a usar óculos, porque, eu não lembro qual foi a questão visual, se foi miopia ou astigmatismo, mas eu usava 0,25 e 0,75 e isso não fazia diferença pra mim. Então eu passei a não usar mais, porque não era esse o problema (ENTREVISTADA 6).

Ao serem analisadas, as falas dos entrevistados trazem a observação de que, assim que acessaram o universo escolar numa condição visual favorável, perceberam parte do processo mesmo mediante necessidades de adaptações mínimas, quase sempre solucionadas com uso de óculos, de uma aproximação com o objeto de leitura ou de uma letra um pouco maior. Apesar disso, os registros da Entrevistada 2 e do Entrevistado 5 trouxeram também a percepção de que ambos precisaram recorrer, mais cedo, a adaptações mais efetivas para suprir suas dificuldades visuais progressivas. Eles

atingiram a condição de cegueira em um curto espaço de tempo e necessitaram, com isso, recorrer aos meios alternativos para o desenvolvimento acadêmico, sendo o uso do Sistema Braille eleito como a forma de leitura e de escrita, cuja naturalização para eles se deu mediante a aprendizagem na escola especial que frequentaram.

4.2.1.2 O ingresso na escola e a cegueira

Ao contrário do que foi exposto até aqui sobre a baixa visão e o ingresso na escola regular, dois dos seis entrevistados já eram cegos ao iniciarem a Educação Básica. Tais questões precisam ser compreendidas, para que se possa realizar uma análise sobre as percepções desses estudantes acerca das metodologias, dos procedimentos pedagógicos, da gestão de sala de aula e das tecnologias ou recursos utilizados para minimizar as dificuldades decorrentes da deficiência. Afinal, a educação inclusiva só é possível a partir do pertencimento deles ao processo de escolarização, e não somente pelo acesso garantido pela legislação em vigência.

Conhecer as relações que travaram no início da escolarização requereu um olhar cuidadoso sobre as condições que os levaram a necessitar de estratégias inovadoras e diferenciadas para conquistarem os espaços de pertencimento. Isso significa que as bases do aprendizado também se dão a partir da visualidade e, se esta estiver impedida, outros canais de acesso à informação precisam ser estimulados e empoderados por esses estudantes, conforme aponta Vygotsky (2011). A maneira como são percebidos, sobre a constituição de suas identidades (GOFFMAN, 1988), também configura as formas como construirão os seus olhares para o conhecimento disponível nessa etapa da educação formal aqui analisada.

Desse modo, os entrevistados que se apresentaram como cegos desde o início da escolarização contaram que esse período foi quase nulo, mas nem por isso menos importante. Os relatos da Entrevistada 3 e do Entrevistado 4 foram ao encontro de situações de enfrentamento de barreiras impostas pelo meio externo, conforme pode ser observado nas transcrições que seguem:

Meu primário, pra começar, ele foi praticamente nulo. Do primeiro ao quarto ano, mais ou menos, foi bem complicadinho, porque eu mudei bastante de cidade e de escola também. [...] Eu sou deficiente visual na verdade desde que eu nasci. Eu tinha um pouquinho de visão, mas muito, muito pouco mesmo, então nunca me adiantou de nada (ENTREVISTADA 3).

Eu sempre estudei em escola normal desde que eu era pequeno. Eu não lembro com quantos anos ao certo eu entrei na escola, mas quando eu era pequeno eu estudava na escola regular de manhã e na escola de aprendizagem especial pra pessoas com deficiência, à tarde. [...] E também já teve um tempo que eu estudei numa escola só pra pessoas com deficiência, em São Paulo. Só que lá eu não me adaptei muito à escola e aí eu vim embora (ENTREVISTADO 4).

O Entrevistado 4 trouxe na sua fala uma questão que mereceu destaque nessa análise. Apesar de ter frequentado também Escolas Especiais diversas daquela que os Entrevistados 2, 5 e 6 frequentaram, ora no contraturno, ora no regime de educação exclusiva, as experiências não acrescentaram resolutividade no que tange o pertencimento ao currículo da escola regular. Nas duas situações ele questionava sobre os métodos aplicados ali, que não o levavam ao aprendizado dos conceitos comuns. Se, por um lado, a escola regular não dava conta de muitos aspectos metodológicos e didáticos para atender os alunos com deficiência visual, para ele essa escola que ele nomeia de “escola de aprendizagem especial pra pessoas com deficiência” também não o dava. Quando questionado sobre o que ele fazia lá no contraturno, ele foi enfático:

O que eu fazia lá? Tudo o que eu quisesse fazer (ENTREVISTADO 4).

Continuando os questionamentos sobre o que ele realizava nesse espaço, com certa ironia considerou que não teve o acompanhamento necessário das disciplinas do ensino regular:

Ah! tá, vai nessa. Sinto muito te informar. Isso não consta (ENTREVISTADO 4).

De certa forma, a chegada ao Ensino Fundamental dos dois entrevistados aconteceu de forma tranquila, e não relataram nenhum impedimento ao seu acesso, mesmo para os que já iniciaram esse percurso na condição de estudante com cegueira. Contudo, no decorrer da entrevista verificou-se que essa plena aceitação não permaneceu todo o tempo, e alguns entraves atitudinais foram constatados, principalmente nas falas da Entrevistada 1, da Entrevistada 3 e do Entrevistado 4.

Acompanhando seus relatos, talvez eles ainda não tivessem consciência dessa rejeição, já que agiram pacificamente frente às tentativas frustradas que reforçavam o afastamento deles do ensino regular sob diversas alegações, ora do gestor, ora dos

professores. Desse modo, a resiliência os ajudou a provar suas capacidades, quando não desistiram dessa participação, mesmo que o pertencimento estivesse ameaçado.

Eu sempre fui muito bem elogiado pelos meus professores, apesar das brigas que os meus diretores tinham. Eles brigavam porque eles não sabiam o que fazer comigo. O que esse menino cego está entrando no regular aqui? Incomodava (ENTREVISTADO 4).

Percebe-se que o Entrevistado 4 atribuía valor ao elogio que os professores faziam a ele; mas, apesar disso, narrou suas dificuldades com o aprendizado dos conceitos em sala de aula. Quando questionado sobre o que ele fazia quando os professores passavam matéria no quadro, ele disse, com convicção, que abandonava aquele espaço hostil, sem significado para ele.

Eu saía da sala. Simplesmente o que eu fazia era: professor, eu vou tomar água. E, tchau! Não voltava mais (ENTREVISTADO 4).

De fato, esse comportamento revelou a falta de habilidade dos professores e, indiretamente, da coordenação e gestão, em lidar com as especificidades pedagógicas aplicadas para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem do estudante cego, visto que a inclusão escolar deveria ir muito além da matrícula desses estudantes, apenas.

Com a Entrevistada 1 essa rejeição aconteceu de forma mais velada, quando foi convidada a refazer o ano letivo por causa das dificuldades para enxergar, embora ela ainda conservasse um bom resíduo visual.

Eu tive que fazer o pré novamente, porque a diretora falou que mesmo com boas notas, por causa do meu problema visual eu tinha que fazer o ano novamente (ENTREVISTADA 1).

Já com a Entrevistada 3 a rejeição foi muito mais explícita, também manifestada para a família, que não hesitou sobre a permanência da estudante ali, mesmo ciente das barreiras pedagógicas.

Tinha professor que realmente não queria. Na quarta série mesmo eu cheguei a quase repetir porque a professora estava perto de se aposentar e ela falou pra minha mãe que trabalhar comigo era um desafio que ela não precisava, era um trabalho que ela não precisava ter (ENTREVISTADA 3)

Enquanto o enfrentamento das questões atitudinais iam sendo superados por aqueles daqueles estudantes que ingressaram na Educação Básica já na condição de cegueira e por aqueles cuja situação visual se fazia mais dificultada no decorrer dos anos, as soluções nem sempre se firmavam no âmbito pedagógico. De fato, o que foi notado na fala da Entrevistada 1 revela um julgamento precipitado de que a deficiência visual acarretaria prejuízos para o cumprimento de um currículo padronizado, cujas atividades precisavam seguir um dado protocolo. Assim, as decisões partiram da escola, sem considerar os alcances da aluna e as adaptações do professor que, por ventura, pudessem funcionar como qualificadoras de uma prática inclusiva alicerçada no enfrentamento dos desafios na gestão de sala de aula.

Quando foi piorando as dificuldades a escola decidiu que eu tinha que ter uma acompanhante. Por que, como que eu ia fazer as minhas atividades? (ENTREVISTADA 1).

Entretanto tal decisão, apesar de impositiva, não foi gerida pela própria instituição escolar, ficando sob responsabilidade da família os encargos financeiros da acompanhante. Hoje, tal condição, de onerar a família para adaptar as condições e estruturas da escola inclusiva, é repudiada pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que traz que a escola privada também exerce sua função social ao cumprir o dever da inclusão, fomentando os recursos físicos ou humanos que garantam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência.

Eles me arrumaram essa acompanhante e foi trocando, tive várias acompanhantes. Foi uma por ano. Uma chegou a 2 anos. Aí a outra chegou a 6 meses. [...] Eu tinha que ir atrás, pagar a acompanhante, até o meu terceiro colegial, até o 2º grau (ENTREVISTADA 1).

Apesar disso, a presença da acompanhante podia ser entendida como um apoio a mais para a estudante e também como mais um elemento para esta análise, visto que, dentre os seis sujeitos, essa condição foi peculiar apenas à Entrevistada 1, enquanto participante do processo formativo na Educação Básica.

Nas seções seguintes, busca-se compreender as relações entre essa forma de apoio escolar e os recursos que funcionaram como elementos facilitadores do acesso e da participação da estudante durante toda a Educação Básica. Esses aspectos são confrontados com as soluções vivenciadas pelos demais entrevistados que vislumbraram alternativas de pertencimento ao universo de escolarização formal. Isso posto, identificou-se também a presença dessa acompanhante em contraposição às resistências

vivenciadas pela Entrevistada 3 e pelo Entrevistado 4, no sentido de que a Instituição de Ensino, embora não tenha assumido o compromisso financeiro, buscou minimizar os impactos institucionais que dificultavam a participação da aluna.

4.2.2 Sobre os recursos e apoio no Ensino Fundamental

Ao abordar as questões que especificam os recursos e o apoio presentes na escola inclusiva, como qualificadores de uma prática pedagógica inovadora para o atendimento dos estudantes com deficiência visual, foi preciso acompanhar minuciosamente os relatos sobre as situações de aprendizagem que requereram intervenções mais específicas. Tendo em vista a transposição da visualidade para outros canais de informação, até que ponto esses estudantes foram apoiados para o enfrentamento dos mecanismos de exclusão presentes na sala de aula, no material didático e nos apontamentos que faziam?

Talvez não seja possível trazer aqui uma única resposta, mas a análise feita por meio das percepções desses estudantes poderá trazer indicativos sobre quais foram as melhores soluções encontradas por eles a partir do uso de recursos e de rede de apoio e que foram potencializadoras e decisivas para que conquistassem níveis mais elevados de ensino. Tais soluções, muitas vezes, foram concebidas de forma inconsciente, por parte dos estudantes e por parte dos docentes, para suprir uma dificuldade que foi se mostrando mais intensificada e cujas alternativas iniciais foram sendo gradativamente substituídas, mediante o conforto visual conseguido para acompanhar a dinâmica das aulas.

Aqui, nesta análise, já foi possível conseguir validar algumas dessas percepções pelo registro das histórias, nas falas e nos apontamentos. O exercício de reflexão durante a entrevista levou à compreensão sobre o forte impacto das transformações vivenciadas e das experimentações dos recursos e dos apoios que os direcionaram ao pertencimento desse processo, não apenas do processo formal de escolarização, mas também da consciência da identidade de estudante cego que foi sendo constituída nessa linha do tempo e que foi tecido aqui conforme os recortes das entrevistas.

Atualmente, a perspectiva educacional considera que pessoa cega é aquela que necessita de recursos táteis e sonoros para acessibilidade aos conhecimentos, textos, e currículos adaptados. Já a pessoa com baixa visão é aquela cuja capacidade visual

requer o uso de ampliações no tamanho das letras impressas, utilização de contrastes adequados, cores específicas, controle da iluminação do ambiente, além da utilização de recursos sonoros. A cegueira e a baixa visão são condições existenciais cujas implicações, especificidades e necessidades relacionam-se muito mais com a identidade do que com a limitação ou completa ausência da visão, embora tenha sido importante definir como a cegueira se fez presente nesse percurso escolar.

Isso porque, como visto, alguns desses estudantes iniciaram o percurso escolar dispondo de condição visual favorável, como foi o caso da Entrevistada 6, que foi manifestando dificuldades para enxergar no decorrer do Ensino Fundamental, experimentando a condição de cegueira apenas no Ensino Superior, aos 21 anos. As mudanças provocadas pelo enfraquecimento da visão foram percebidas por ela ainda no Ensino Fundamental por causa da visualização das letras, e a adaptação requereu a compreensão do entorno, muito mais do que aquilo que ela não conseguia mais fazer. A dificuldade agora estava no ambiente, materializado pela lousa e pelo giz, que passou a não mais lhe proporcionar o conforto de leitura, diferentemente de sua fala inicial ao ingressar na escola, quando os óculos e as dificuldades ainda estavam muito internalizadas a uma ineficiência orgânica.

A lousa começava a ficar difícil, porque se o giz era colorido, porque a lousa era um quadro negro, era difícil de enxergar. Eu só conseguia enxergar se o giz fosse branco, porque aí dava contraste na lousa preta. Com o giz colorido eu já não conseguia enxergar direito (ENTREVISTADA 6).

A fala da estudante, desta vez, remete ao conceito abordado pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) e reforçado pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), sobre o modelo social da deficiência. Trata-se de um conceito amplo e dinâmico, cujas fronteiras dependerão sempre da análise dos elementos externos existentes.

É preciso destacar, antes de tudo, que o modelo social de deficiência defendido por esses documentos distingue a limitação funcional da deficiência. A restrição de visão, por exemplo, é uma limitação funcional reconhecida como atributo da pessoa e inerente à diversidade humana (BRASIL, 2015). A deficiência, por sua vez, tem caráter relacional, por consistir na interação de tais atributos com barreiras existentes no meio social, cujo resultado é a dificuldade, o impedimento ou a incapacidade para o acesso e a realização das atividades do dia-a-dia.

Outro aspecto que também ficou evidente na fala da Entrevistada 6, foi que o conforto dependeu de uma observação e de solução externa muito individual e empírica, já que o fato de ela preferir giz branco mostrou que as condições de adaptação e os recursos podem variar e ser diferentes de pessoa para pessoa, justamente porque a funcionalidade se relaciona aos atributos biológicos, ambientais e sociais. Não há como padronizar, mesmo diante da deficiência, como será visto no caso da Entrevistada 1, também diagnosticada na adolescência com retinose pigmentar, assim como no caso da Entrevistada 6. Apesar disso, a estudante de direito (Entrevistada 1) precisou lançar mão de outros recursos e ajustar-se constantemente ao meio externo, por causa das progressivas quedas de visão.

Comecei usando letra comum. E na matéria de artes era aquela caneta Piloto pra fazer as margens, os desenhos (ENTREVISTADA 1).

Ela ainda relatou que, até a 4ª série, conseguiu acompanhar os conteúdos que eram transcritos para ela com letras ampliadas. Quando questionada sobre quem realizava essas adaptações, a estudante deixou claro que eram adaptações caseiras, pois o material não chegava pronto. As lupas também compuseram o repertório de recursos utilizados pela aluna para minimizar o impacto da deficiência com o meio, possibilitando a ampliação da sua funcionalidade e da autonomia.

Quem fazia era a própria professora, às vezes a minha mãe em casa fazia a letra maior. Mas não tinha material ampliado. Não tinha. Era lupa. Eu utilizava a lupa, muito a lupa. Eu mesma... Aí, eu não consegui mais nem com a lupa na quarta série (ENTREVISTADA 1).

Nota-se, então, que a fala da Entrevistada 1 remete a duas condições muito peculiares. Não existia, por parte da escola, a disponibilização de um material específico, preparado para atender a estudante, tanto que em dado momento as letras maiores já não eram suficientes, nem mesmo com uso de lupas. As adaptações eram improvisadas, pela professora e por sua mãe. Quando nenhuma dessas soluções se mostraram positivas, a escola decidiu buscar apoio em uma acompanhante em sala de aula, profissional que foi responsável por intermediar o acesso da estudante aos conteúdos escolares.

Embora tenham vivenciado momentos diferentes de transição para a cegueira, um fator de relação entre a fala das duas entrevistadas trouxe evidências de que, dentro da Educação Básica, elas precisaram buscar um entendimento sobre as condições

ambientais e internas e sobre as relações entre os limites e os alcances do que conseguiam enxergar. Isso porque, no discurso da Entrevistada 6, foi ela mesma quem percebeu a melhor solução para o conforto de leitura, por meio do contraste entre o giz e a lousa.

Assim como para a Entrevistada 1, esses ajustes foram se modificando na medida em que as dificuldades visuais progrediam, passando dos registros ampliados, cada vez maiores, até o uso de lupas, o que, em dado momento, também se mostrou insuficiente. Mas ambas as respostas trouxeram inferências ao elemento relacional entre os fatores externos e internos da deficiência visual e os recursos que se fizeram necessários para o conforto de visão, conseqüentemente permitindo-lhes participação nas atividades em sala de aula.

Essas percepções foram muito positivas no sentido de que, mesmo empiricamente, os recursos e apoio foram sendo internalizados gradativamente ao cotidiano desses estudantes, de modo que o estranhamento e o impacto ao novo, materializado pela diferença, também foi sendo superado com maior naturalidade pela própria pessoa com deficiência como parte da sua identidade, e também nas relações sociais que estabeleceram com os fatores externos. Nesse sentido, as relações sociais mais fortalecidas demonstradas pelos entrevistados revela-se no apoio da família, como se observou na fala de todos os entrevistados e como mencionado anteriormente pela Entrevistada 1.

A referência sobre o apoio da família, na figura materna, também foi uma constante na fala da Entrevistada 2 que, mesmo dominando a leitura e a escrita em Braille, atribuiu o seu sucesso escolar à ajuda da sua mãe, a princípio para as leituras em casa e, nas séries finais do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, com sua companhia dentro da sala de aula.

Depois eu fui para a quinta série numa outra escola. Alguns colegas da outra escola foram comigo do Ensino Fundamental, outros não. Mas aí minha mãe teve que ir comigo. Eram mais matérias pra copiar na sala de aula em Braille, ou na reglete ou na máquina. Eu copiava. Ela ia pra ditar tudo pra mim todo dia. Eu passava todas as matérias em Braille, fazia prova oral também pra não dar muito trabalho. Mas era mais em Braille. Toda matéria (ENTREVISTADA 2)

Ficou evidente que a figura da mãe funcionou como um apoio essencial para a estudante, até mesmo para que ela pudesse se beneficiar do aprendizado das disciplinas

utilizando o sistema Braille como recurso e como forma natural de registro e de leitura. O fortalecimento da identidade leitora é, para a pessoa cega, a materialização do mundo que ela não conseguia alcançar com os olhos (LEMOS E CERQUEIRA, 1999). Mesmo dependendo da mãe, em alguns momentos, ela não abriu mão da autonomia conquistada por meio da apropriação de uma forma de registro que, mesmo peculiar, já estava naturalizado no seu cotidiano escolar. Apesar disso, quando questionada sobre a presença da mãe nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ela foi enfática:

Lá não, lá não precisou. Todos os alunos ficavam muito comigo, cada um ajudava um pouco (ENTREVISTADA 2).

Para ela, então, naquele momento de descobertas bastava o apoio dos colegas para que o pertencimento acontecesse. Ainda retomando o conceito sobre o modelo social de deficiência, entrelaçando-o com a fluência da estudante na leitura e escrita em Braille, estava visível que tal recurso não a isolava, de modo que outros recursos fossem dispensáveis. A ideia da independência conquistada pelo domínio de uma simbologia cujas especificidades eram muito peculiares demonstrou a maturidade da Entrevistada 2 ao lidar com as situações que a levavam a ter contato direto com a informação tateada pela ponta dos dedos. Nenhum outro entrevistado demonstrou tanta devoção ao Braille como uma extensão da sua própria memória. Talvez porque o domínio dessa simbologia exija, não somente o conhecimento dos pontos, mas o envolvimento de quem o circunda. Tanto que tentou ensinar Braille a uma das suas professoras do Ensino Fundamental que manifestou grande interesse em auxiliá-la.

Eles queriam, mas não conseguiram, porque não tinha curso na época. Uma lá aprendeu porque eu fui ensinando, somente as letras básicas (ENTREVISTADA 2).

Assim, conforme o tempo foi passando esse apoio externo vindo dos professores era enfraquecido. Ela se viu mais dependente do apoio da mãe na medida em que suas fronteiras de conhecimento se alargavam em busca de maior interação com o outro, com o conhecimento e consigo mesma. Por isso, ela mesma percebeu que o Braille precisaria compor o repertório do aluno cego na mesma proporção em que se mostrava como um recurso de interações sociais, fatores estes não experimentados, por exemplo, pela Entrevistada 3.

Então, o Braille... na verdade eu nunca usei muito bem o Braille, né, pra ser bem franca. Nunca usei, na época eu até tentei, só que ficou

muito complicado, porque aí tinha que ficar alguém ditando e não tinha alguém específico pra isso. Pra ficar tirando um colega pra ditar pra mim era complicado. Eu não tinha muita desenvoltura, muita rapidez e acabava que eu conseguia anotar muito pouco e então eu parei. Acabava que eu ficava muito atrasada eu não conseguia anotar tudo, entendeu? Era muita coisa pra reglete, não tinha máquina aí complicava (ENTREVISTADA 3).

Ao mencionar as diferenças quanto ao registro do Braille utilizando instrumentos diversos, como máquina e reglete, a Entrevistada 3 levantou uma questão bastante coerente. Conhecedora de suas limitações, ela não se sentia confortável em fazer seus registros por meio da escrita em Braille, porque para ela a inabilidade a colocava em desvantagem em relação aos demais estudantes, além de sentir-se mais dependente da ajuda de outros colegas. Alargando os olhares para a situação de pertencimento dessa estudante, foi possível verificar que a sua preferência também foi influenciada pelo contexto educacional. Foi essa mesma estudante que sofreu rejeição da professora que estava às vésperas da aposentadoria e que também relatou nunca ter recebido material. Novamente vemos surgir o conceito do modelo social da deficiência, cujas barreiras externas se sobrepunham aos fatores internos da falta ou ausência de um dos sentidos. Assim, embora percebesse muito positivamente o apoio dos colegas, sentia-se muito à vontade recebendo as instruções pela oralidade.

Mas nunca teve material muito adequado, nunca teve... Por exemplo, eu nunca anotei a matéria, eu sempre fui aluna ouvinte mesmo desde o primeiro ano do Fundamental até o Ensino Médio (ENTREVISTADA 3).

Dando continuidade à análise sobre a percepção da aluna acerca dos apoios que recebeu no Ensino Fundamental, nota-se que ela superou muito bem aquela rejeição inicial, visto que teve outras professoras que se interessaram em ajudá-la, recebendo assim o acolhimento de que necessitava para se desvencilhar da situação de exclusão. Daí em diante os mecanismos facilitadores estiveram presentes no apoio que recebeu dos professores e, corroborando às falas anteriores, da família como promotora de acessibilidade aos conteúdos escolares.

Tive acho que umas duas professoras que se interessaram bem. Daí elas sempre procuravam dar uma atenção maior, mas material adequado nunca houve. Nunca houve assim um material diferenciado. O que tinha era uma boa vontade das professoras em explicar e da

minha família também, de estar lendo a matéria pra mim em época de prova (ENTREVISTADA 3).

Um exemplo que a Entrevistada 3 utilizou para relatar esse interesse manifestado por alguns professores foi o ensino da matemática, estendendo esse entendimento também para o reconhecimento do formato das letras. Adaptações bastante elementares, mas conseguidas por meio da utilização de ferramentas simples e comuns que poderiam qualificar o aprendizado de todos os demais alunos.

A professora dava bastante aquele material dourado, não sei se você já viu. Aqueles bloquinhos pra representar unidade, dezena, centena. Isso usava bastante. Além dos nomezinhos também tinha o alfabeto. Teve uma professora que chegou a dar aqueles letreiros. Letreiro mesmo daqueles de fazer capa de trabalho, pra me ensinar o formato das letras (ENTREVISTADA 3).

Com o Entrevistado 4, a recusa ao uso do sistema Braille durante o período em que esteve numa Escola Especial fez com que ele retornasse a série anterior e, conseqüentemente, transitasse novamente do ensino exclusivo para a escola inclusiva. Portanto, esse recurso de leitura não fez sentido para ele, que continuou preferindo a oralidade como apoio ao processo de aprendizagem. Sobre a Escola Especial ele disse:

Lá, a educação deles era muito... por exemplo, tudo para eles era o Braille e como eu fui criado na oralidade, os dois métodos não se batiam. Então eles tinham um outro ritmo de trabalho no qual eu não estava acostumado e adaptado a esse ritmo. Então eles me pediam trabalhos nos quais eu não conseguia fazer. E se eu não conseguia fazer eu não tinha nota (ENTREVISTADO 4).

Com o retorno dele ao ensino regular, na época 6ª série, ele precisou encontrar caminhos para um maior pertencimento, visto que os processos de ensino para quem enxerga dependiam de uma visualidade ou do uso de recursos que pudessem incorporar o entendimento sobre as disciplinas, os contextos de letramento e de participação. Porém ele preferiu deixar que a oralidade continuasse inundando o seu repertório e trouxesse o reconhecimento e a valorização de suas habilidades conseguidas dia a dia, por causa dos mecanismos de compensação presentes nas relações sociais, Assim como defende Vygotsky (2011), ao reportar-se às condições encontradas por pessoas com deficiência para acessarem o aparato cultural disponível nessa sociedade. A oralidade, para ele, funcionou muito mais para reafirmar sua condição do que para facilitar-lhe o conhecimento.

Eu sempre me comuniquei muito e com base nessa comunicação eu sempre arrumava, eu sempre fazia trabalho com outras pessoas. Os trabalhos eram feitos em grupos e eu sempre tive muito amigo. Eles escreviam e falava o que eu tinha que apresentar. Eu sempre falei muito bem. Eu sempre era um dos melhores na apresentação (ENTREVISTADO 4).

Por isso, a oralidade não se mostrou uma vantagem para ele, quando se tratava do acesso ao currículo por meio do material didático, visto que, para cumprir as formalidades avaliativas, o apoio da família ainda era indispensável, juntando-se aos relatos dos demais estudantes.

Aí na hora da prova meu pai lia pra mim, meu pai ou minha mãe foram muito essenciais na minha educação, eles foram de fundamental importância no meu aprendizado. Acho que os meus professores de verdade foram meu pai e minha mãe (ENTREVISTADO 4).

Na Educação Básica, principalmente durante o Ensino Fundamental, percebe-se, nos relatos dos entrevistados, que o acesso ao currículo se deu de formas diferentes: pela oralidade, pelo uso do Braille, pelo uso de recursos ópticos, materiais alternativos de escrita e, por último, pelo apoio de familiares, colegas de turma ou profissionais contratados para esse fim. Foram recursos e apoios muito diversificados, mas essenciais para o entendimento de mundo.

Hoje, conscientes desse processo, eles puderam avaliar com coerência suas histórias, apontando os benefícios ou os desafios que conseguiram superar. Esses apontamentos não apareceram de forma isolada, em suas falas, mas foram extraídos de recortes cujas temáticas nem sempre tiveram objetivamente a intenção de conhecer o funcionamento desses recursos. A preocupação esteve, por exemplo, em analisar o impacto desses recursos e dos apoios sem o julgamento de que certas condições pudessem ser, nem predominantes, nem melhores do que as outras.

Assim, a análise foi reforçada pela ideia de que as soluções de acessibilidade são muito particularizadas e dependem, sobretudo, das relações estabelecidas com o meio e das premissas de acessibilidade pautadas na autonomia, segurança e conforto.

Sobre isso, foi trazida para a análise a adaptação usada pela Entrevistada 6, que não se deu quanto a ampliação de letras, pois sua coerência foi percebida ao encontrar o conforto por meio do contraste adequado e da iluminação suficiente, com foco no objeto de leitura. São condições peculiares à baixa visão, conforme os estudos de Amiralian (1997), ao considerar que é muito difícil compreender limitações que variam, não só em

relação à acuidade visual, mas também em relação ao campo visual, à sensibilidade aos contrastes, à adaptação à luz e ao escuro, à percepção de cores e, principalmente, à eficácia no uso funcional da visão, fatores relacionados na fala da estudante:

A dificuldade maior foi só com relação a lousa. Na verdade assim: o material didático era uma apostila e a única coisa que eu fazia era sentar a favor da luz. Porque se eu sentasse... dependendo da posição que eu sentasse, fazia sombra. Aí eu não enxergava. Então eu precisava sentar de maneira que a luz batesse direto no material pra eu poder enxergar. Uma sombra que fizesse já dificultava a minha visão. Mas no problema do tamanho de letra, nada disso não fazia diferença até o momento (ENTREVISTADA 6).

Novamente a Entrevistada 6 trouxe inferência sobre as barreiras externas como fator gerador de sua incapacidade. Com isso, além da compreensão de que o seu alcance de visão seria melhorado com o uso do giz branco, ela também passou a sentar-se nas primeiras fileiras, conforme recomendação dos seus professores, que perceberam sua dificuldade visual. No início foi suficiente, mas com o tempo outras soluções foram adotadas por ela, e assim prosseguiu até o final do Ensino Fundamental, sem outras dificuldades.

Sempre fui muito alta e sentava na última carteira, e comecei a apresentar dificuldades visuais para enxergar na lousa. Aí em conversa dos professores com meus pais. Foi solicitado que eu sentasse na primeira carteira, apesar de ser muito alta. [...] No começo sim. No começo foi o suficiente. Aí eu conseguia acompanhar as aulas normalmente. Mas com o passar do tempo não. Já não foi mais suficiente, foi ficando cada vez mais complicado por conta da dificuldade da coloração do giz. Aí eu começava a pegar matéria dos colegas do lado, ou pegava caderno. Eu já fazia essas coisas por causa da dificuldade de visão (ENTREVISTADA 6).

Em relação à deficiência visual, são inúmeros os recursos possíveis, mas a utilização deles dependerá da necessidade do estudante, de sua escolha pessoal e da viabilidade de seu uso. Isso porque os recursos, não só possibilitaram a aprendizagem e a participação, mas também o desenvolvimento emocional e social dos estudantes com deficiência visual entrevistados.

4.2.3 Registros e avaliação no Ensino Fundamental

Na seção anterior a análise se pautou nas relações estabelecidas entre os estudantes com cegueira e com baixa visão a respeito dos recursos ou apoio que receberam durante o percurso no Ensino Fundamental. De certa forma, as diferentes maneiras de acessar o conhecimento foram decisivas para definir como eles fizeram os seus registros escolares e como se deu o processo de avaliação nessa etapa de escolarização. Por isso mesmo a análise agora provoca o entendimento sobre as condições em que o processo de ensino e aprendizagem foi sendo esculpido nesse cenário da deficiência visual.

Suas percepções estiveram sustentadas nas tentativas de maior proximidade com o currículo, seja pelo acesso ao material didático, seja para o contato com a visualidade presente nos gestos e nos apontamentos dos professores, embora alguns desses estudantes só tenham conseguido tal feito por meio dos olhos e das mãos de alguém, em especial dos colegas, dos pais ou, como foi o caso da Entrevistada 1, da profissional de apoio escolar que a acompanhou a partir do 4º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio. Foram poucas as situações em que, na visão dos entrevistados, os professores lançaram mão de boas estratégias que valorizassem formas eficazes de registro que não fossem a sustentação da condição de alunos ouvintes que eram.

A presença da oralidade não provocou estranhamento, visto que esses sujeitos, em sua maioria, viram-se na condição de estudantes cegos durante o Ensino Fundamental em andamento e que as adaptações ficaram a cargo das experiências empíricas praticadas por eles mesmos ou pelos professores. As tentativas de reduzir o abismo entre o abstrato e o concreto significaram, para os entrevistados, a distância entre o limite e o alcance da visão.

Para apenas dois dos entrevistados esse alcance se traduziu nas possibilidades de registro por meio do Sistema Braille. A Entrevistada 2 fazia todas as atividades e avaliações em Braille e, para que fosse compreendida, todos os seus registros avaliativos eram levados até a Escola Especial para serem transcritos para a grafia convencional e devolvidos aos professores, conforme aponta na sua fala:

A prova era transcrita por outros professores de outra escola. Da escola que aprendi Braille (ENTREVISTADA 2).

Já para o Entrevistado 5, a escrita em Braille serviu muito mais para anotar as informações em aula, sem negar a oralidade nas situações pontuais de ensino e aprendizagem mediada pelos professores. Era também uma forma de driblar a ausência de material que atendessem às suas condições visuais, visto que ele também experimentou a transição das letras ampliadas ao Braille, indo da baixa visão à cegueira legal ainda no Ensino Fundamental. Ele também deixou claro que as escolhas nem sempre dependiam da sua vontade e que as decisões sobre as formas de registro avaliativo partiam sempre dos professores, o que é muito comum nas situações de inclusão que demandam um conhecimento específico sobre métodos e procedimentos específicos de ensino para estudantes com deficiência visual. Por isso mesmo, os seus escritos em Braille também eram encaminhados para que a Escola Especial realizasse a transcrição para tinta, tornando-os legíveis pelos professores da escola regular, que, como no relato anterior, também não sabiam Braille.

Eu mesclava. Eu obtinha informações orais, eu anotava o que o professor falava em sala de aula e também com ajuda de alguns colegas de sala, eles ditavam a matéria pra mim, porque não tinham materiais em Braille, apostila ou livro. [...] As avaliações parte eu fazia em Braille e parte eu fazia oral. Teve essa mescla. Na verdade sempre a escolha acabava sendo do professor. Se ele tivesse com tempo, ele ia fazer oral. Se ele não tivesse com tempo, a gente fazia em Braille mesmo (ENTREVISTADO 5).

Como visto, essa preferência pelo Braille para os registros escolares e para a avaliação ficou clara no discurso da Entrevistada 2 e do Entrevistado 5, que remetem à abordagem feita por Jannuzzi (2004), ao trazer nos seus estudos que a utilização de recursos específicos que garantam o acesso dessas pessoas aos currículos escolares têm sido discutida desde o final do século XIX, quando Valentin Haüy criou a primeira escola para cegos: o Instituto para os Jovens Cegos de Paris. Nesse instituto desenvolveram-se inúmeras tentativas de ensinar as pessoas cegas a ler e a escrever, inicialmente com base na apreensão tátil dos contornos das letras impressas em relevo. Apenas anos depois foi que Louis Braille, um aluno cego dessa instituição, criaria o sistema de pontos em relevo. Esse grandioso feito de exploração das letras em relevo pela ponta dos dedos é considerado nos estudos de Amiralian (1997), Vygotsky (2011) e Nunes (2004). Tem-se a comprovação de que a experimentação tátil é particularmente importante, pois permite que o estudante possa ter contato com diferentes e concomitantes formas de percepção, do manuseio, observação, confronto, dúvida e de

construção conceitual. Tais experimentações são conseguidas por meio de canais alternativos, compensando, de certa forma, as incapacidades advindas da ausência de visão ou da pouca visão.

Com a leitura e a escrita em Braille, essa libertação intelectual foi experimentada por cegos do mundo inteiro, delineando os contornos sobre os quais repousou o entendimento de que o contato direto com as palavras alargaria as fronteiras do conhecimento. Cabe observar que essa experimentação não fez parte do repertório de registros de todos os entrevistados desta pesquisa.

Assim, o uso de recursos e apoio repousou, sobretudo, nas situações de envolvimento dos estudantes em um processo de aprendizagem ativo, direcionando-os às formas de registro mais coerentes e compatíveis com suas necessidades educacionais especiais. A utilização desses registros traduziu-se na organização de um programa de ensino e aprendizagem e na mediação do professor capaz de facilitar a relação aluno-conhecimento, sempre que um saber foi sendo construído, sem a predominância apenas do caráter impositivo relatado pelo Entrevistado 5. Mas como pensar numa forma de registro cuja experimentação tátil estivesse sufocada pelos instrumentos da fala?

A Entrevistada 3 esclareceu esses pontos a partir do momento em que se percebeu mais acolhida pelos professores e colegas, assumindo ser, na maioria das vezes, aluna ouvinte. Entretanto as suas experimentações táteis por meio do Braille não aconteceram, reforçadas por sua incapacidade na leitura e na escrita por meio desse sistema. Isso porque não foi incentivada a progredir nessa forma de registro, mesmo tendo aprendido na sua infância, e porque as relações sociais circundantes a ela não consideravam válidos os seus escritos, pois seus professores não dominavam o Braille.

Já no ginásio eu tive professores um pouco mais interessados. E continuou sempre a minha família, minha mãe ou meus irmãos, lendo a matéria pra mim na época da prova. De resto eu sempre fui ouvinte (ENTREVISTADA 3).

Nota-se que, na percepção dos estudantes, as formas de registro que utilizaram e os processos avaliativos basearam-se no cumprimento de um currículo que nem sempre se relacionava aos contextos de aprendizagem em que havia exploração tátil. Talvez por isso a oralidade tenha assumido o protagonismo no cenário dessa escola inclusiva.

Afinal, se eles cumprissem todas as formalidades, estaria evidente que a inclusão se faria presente. No entanto, sabe-se que não foi bem assim.

A Entrevistada 1 deixou de praticar o registro a partir do momento em que se viu impedida de usar as letras ampliadas, etapa esta marcada pela chegada da acompanhante em sala de aula por uma decisão da própria escola. Indagada sobre qual era o papel dessa acompanhante, a estudante disse que todas as escritas e leituras aconteceram por intermédio dessa profissional.

Ela copiava a matéria. Ela passava as informações das aulas, que os professores transmitiam. E, nas provas, ela falava pra mim e eu respondia, em sala separada. No caso eu fazia na secretaria. [...] ela descrevia pra mim. Mas como é aquilo? ela pegava o meu dedo, a minha mão e fazia. Olha, aqui está o mapa do Brasil. Aqui fica a região nordeste. Falava a cor. Aqui fica a região Sul... dessa maneira (ENTREVISTADA 1).

Embora essa tenha sido uma estratégia utilizada por ela, o fato de não poder fazer anotações em sala e não ter o acesso direto ao conceito, pela experimentação tátil, pode ter interferido na sua apreensão do conteúdo. Se essa aluna pudesse escrever o que o professor dizia, ela poderia voltar a esse material sempre que desejasse.

Por um lado, a oralidade foi compreendida como uma barreira à aprendizagem, visto que impediu o registro de conceitos, ideias, reflexões, limitando a experimentação tátil do conhecimento materializado pela escrita e pelo relevo. Por outro lado, no entanto, mesmo o aluno que teve sua participação declarada como ouvinte conseguiu superar essas barreiras e construir o aprendizado também por essa oralidade, alicerçando-o em outros pilares senão o da escrita. Para a estudante de Direito, a presença da acompanhante trouxe uma solução imediata, mas não suficiente, pois retirou sua autonomia e as oportunidades de buscar o seu próprio entendimento sobre os conceitos.

Suficiente não foi. Claro que eu queria ter uma autonomia. Eu queria saber. Eu queria saber pelo Braille, ver com as minhas próprias mãos. Ouvir através de um leitor de tela de um computador, o que estava naquela imagem, naquele símbolo... (ENTREVISTADA 1).

O Entrevistado 4 percebeu sua oralidade como uma vantagem aos registros que fazia, tanto que entendia essa habilidade como uma forma de empoderamento nas

relações que eram estabelecidas no espaço escolar para apropriar-se dos conceitos transmitidos em aula. Referindo-se aos colegas e aos trabalhos em grupo, ele disse:

Eles escreviam e falava o que eu tinha que apresentar. Eu sempre falei muito bem. Eu sempre era um dos melhores na apresentação (ENTREVISTADO 4).

Sobre o uso do Braille como forma de registro, ele atribuiu sua escolha também ao desconhecimento e à dificuldade dos professores para sustentar uma mediação no processo de ensino e aprendizagem por meio de um sistema de escrita destinado a um grupo específico de pessoas. Embora tenha aprendido a ler e a escrever pelo método Braille, ele não constituiu seu meio natural de leitura e escrita, o que reforçou o papel da oralidade no seu percurso formativo.

Como eu falei, eu fui alfabetizado no Braille? Sim. Mas eu sempre fui muito mais na oralidade. Quando eu era pequeno os meus professores não cobravam muito o Braille de mim. Uma que, como que eu ia apresentar uma prova pra um professor em Braille? Não tinha como. Então eu fui sempre muito prático. Então eu falava que ia fazer prova oral porque era mais fácil. Outra que, o trabalho que eu ia ter pra fazer uma prova em Braille era muito maior (ENTREVISTADO 5).

O conforto, aqui, resumiu-se na comodidade, o que dificilmente pode ser considerado como uma escolha positiva. Então, quando questionado acerca das formas de registro nas disciplinas, o estudante trouxe a condição do material didático. De certa forma, por não utilizar o Sistema Braille, entende-se que, quando disse sobre a posse das apostilas, ele fez referência ao material impresso em tinta. Isso foi confirmado, mais tarde, quando ele nos informou que era por intermédio dos pais que ele tinha acesso a esses conteúdos, para estudar para a prova, por exemplo.

É fato que no cenário cuja visualidade predominava sobre quaisquer outras práticas pedagógicas, os apontamentos dos professores precisavam fazer sentido, por isso exigiam dele mais atenção nas aulas. Desse modo, ele se sentia confortável em algumas disciplinas, sendo talvez aquelas que dialogavam com suas expectativas, reforçadas por seu perfil de aluno ouvinte.

Dependendo da matéria, português, por exemplo, ele dava uma aula normal. Todo mundo escrevia e anotava e nós tínhamos apostilas do estado e eu também tinha essas apostilas. [...] Na hora das provas, eu sempre prestava muita atenção na aula. Então as minhas provas

sempre foram boas. Eu sempre fui bom em determinadas matérias, nas matérias que eu gostava (ENTREVISTADO 4).

De personalidade forte, ainda sobre o processo avaliativo o estudante revela que respondia às questões das provas oralmente, ao professor. Sua preferência por algumas disciplinas se deu, principalmente pelas práticas inclusivas por meio de procedimentos e recursos disponíveis para que tivesse acesso ao aparato conceitual. Esse fator também pode ser percebido na fala do entrevistado, quando expõe sua maior fragilidade com a matemática, culpabilizando a cegueira pelos fracassos, ao mesmo tempo em que estendeu essas barreiras para o acesso às exatas a todos os outros cegos.

O meu maior problema era com a matemática. Matemática infelizmente, na minha opinião, é impossível. Matemática é uma matéria pra pessoas com deficiência que é impossível. Como que você vai ensinar ótica para um aluno com deficiência? como que você vai ensinar fórmula de Bhaskara? Não tem como! [...] De gráfico eu sou horrível. Se falar em gráfico de pizza, eu vou ficar olhando pra sua cara com cara de: o que é isso? (ENTREVISTADO 4).

O estudante ainda revelou que não fazia provas de matemática. Mas essa dificuldade não foi isolada. Veremos, no decorrer dessa pesquisa, que outros sujeitos também relataram alguma ou nenhuma desenvoltura com a aprendizagem matemática. Explicitamente, os recursos e apoio estiveram diretamente ligados às formas de registro utilizadas pelos estudantes, com reflexo direto sobre as percepções formuladas por meio de seu repertório imagético. Se esse repertório não é estimulado, evidenciam-se defasagens e barreiras a esse processo, além de uma falsa ideia de que as disciplinas deveriam ser fragmentadas, peneiradas e eliminadas do currículo, quanto maior fosse a dependência da visualidade.

Isso reforçou a ideia de que as experimentações táteis tiveram forte impacto nas decisões sobre as quais recaíram o entendimento conceitual das ciências exatas, por parte dos entrevistados, por necessitarem de mecanismos de contato direto com as figuras, os símbolos, as fórmulas, por exemplo. E mesmo aqueles que se beneficiaram de registros táteis nem sempre conseguiram habilidade suficiente para lidar com a abstração que a matemática imprime, justamente porque, para o Braille, tais registros exigiam do estudante ainda um novo domínio de outras regras e diferentes sinais.

Portanto, percebeu-se que as formas de registro são muito variáveis, assim como são os processos de avaliação. De novo, a análise recaiu sobre as situações de

aprendizagem particularizadas, ao passo que os elementos facilitadores ou dificultadores do acesso ao currículo dependeram de como esse currículo foi sendo acessado, seja pelas práticas inovadoras dos professores, seja pelos recursos e apoio que esses estudantes receberam no decorrer do Ensino Fundamental.

Assim, nas seções posteriores abordam-se os entraves e as conquistas na percepção desses estudantes acerca do seu processo formativo até conquistarem o Ensino Médio e, sequencialmente, até ingressarem nas universidades.

4.2.4 Fatores positivos no Ensino Fundamental

Como os fatores positivos no processo formativo dos estudantes entrevistados funcionaram também como o reconhecimento das suas capacidades, todos os sujeitos relataram, com entusiasmo, as suas conquistas no Ensino Fundamental como um fio condutor aos níveis mais elevados de ensino. Essas conquistas foram conseguidas por meio de um movimento dinâmico de tentativas e erros cujas intenções fizeram com que as experimentações pedagógicas mediadas, ora pelos professores, ora pelo profissional de apoio e familiares, ganhassem um significado muito especial nas vidas desses sujeitos.

Muito mais do que a chance de estarem ali, participando da escola inclusiva, esses estudantes superaram alguns dos mecanismos de exclusão, sabedores de que seus esforços fizeram a diferença entre a possibilidade de aprender um conceito ou de não conseguir acessá-los. Isso porque as fragilidades dessa escola inclusiva foi notada, com frequência, no julgamento sobre o despreparo dos docentes em lidar com tais situações de pertencimento. No entanto, o Ensino Fundamental, por se tratar de uma etapa mais distante, resgatou da memória os poucos elementos de que dispunham para tecer essa análise.

Aqui, porém, não serão discutidas as condições de trabalho desses docentes, muito menos se vivenciaram programas de formação continuada nos locais onde exerciam a profissão. Isso só seria possível se fosse dada também voz a esses professores, pois esta pesquisadora acredita na inclusão pelo viés dialógico.

Aqui são vistas principalmente as percepções dos estudantes cegos sobre práticas escolares inclusivas, e isso passa, obrigatoriamente, pelos incentivos que receberam ao saírem dos diferentes espaços de isolamento. Os incentivos apareceram

pelo acolhimento ou por alguma solução criativa para superar um desafio, mesmo resultante de uma compreensão empírica dos fenômenos e das experimentações mais elementares.

O Entrevistado 4 relatou, algumas vezes, que os fatores positivos no Ensino Fundamental se deram por meio do apoio dos pais, mas o que ficou em evidência em toda sua fala foi mesmo o uso da memória, por meio da oralidade que praticou nas aulas. Era uma forma também de autoafirmar-se como estudante do ensino regular, visto que, ao rejeitar o Braille, também precisou caminhar para fora dos muros daquela escola especial na qual foi reprovado no 7º ano. Depois disso, todas as suas escolhas deixaram de fora qualquer vestígio de possibilidade do uso do Braille. Por meio da sua oratória, ele superou a ineficiência do sistema escolar, pois durante o Ensino Fundamental não recebera material adaptado, muito menos construído ou improvisado pelos professores.

Eu sempre gostei muito, desde que eu era pequeno, de aprender coisa nova. Eu sempre fui fascinado por documentários. Então, tudo que havia eu sabia falar. Vamos falar sobre tal assunto. As vezes até assunto que os professores não sabiam (ENTREVISTADO 4).

Respeitando-se suas condições, mesmo que na ausência de uma estrutura pedagógica instrumentalizada, o estudante sentiu-se acolhido e participou dessa etapa de ensino com aproveitamento resultante da sua boa oratória, mesmo porque também não houve uma cobrança mais incisiva pelo uso do Braille na escola regular.

Ainda sobre o acolhimento, a Entrevistada 6, que não necessitou de material didático adaptado, lembrou que no Ensino Fundamental que frequentou, tanto na rede pública quanto na escola particular, sua condição visual exigiu apenas as adequações com relação a distância da lousa, contraste do giz e melhor iluminação.

Na escola era tudo assim do mesmo jeito. Tudo que era pra um colega, era pra outro. Se eu tinha alguma dificuldade de leitura ali, o professor até vinha até mim. Mas eu tinha muito mais apoio dos colegas de sala do que dos professores. [...] O tratamento sempre foi o mesmo, nunca fui mal tratada não. Mas o tratamento sempre foi o mesmo e a ajuda sempre maior foi dos colegas, independentemente do tipo de ensino (ENTREVISTADA 6).

Os fatores positivos, aqui, centraram-se mais no apoio dos colegas, talvez porque reconhecer-se como pessoa com deficiência também incorporou uma condição identitária, que foi se constituindo nesse convívio mais estreito que os colegas

estabeleceram com a estudante. Sua dificuldade para enxergar não se apresentava no seu aspecto físico, o que atenuava os olhares que pudessem recair sobre as incapacidades. Ela percorreu o trajeto entre o ver e o não ver, consciente dos recursos e apoio que precisava frente a cada dificuldade encontrada para cruzar a linha de chegada munida da informação geradora do conhecimento. Por parte da estudante, não houve uma cobrança mais explícita, considerando-se as formas de tratamento sem distinção e o suporte dos professores quando solicitado por ela.

A Entrevistada 1 não deixou explícito qual foi o fator positivo no Ensino Fundamental, apesar de ter sido possível extrair, na sua fala e nas análises sobre os recursos e apoio, que foi por causa da ajuda da mãe e da acompanhante que ela conseguiu progredir até o final dessa etapa. Suas percepções se deram mais pelo viés do que ela não recebeu, muito mais do que por meio daquilo que fizeram por ela.

Por outro lado, a constante busca pela autonomia, representada pelas escolhas que pudesse fazer na condução dos estudos, não foi a condição central para que a Entrevistada 2 considerasse as ajudas externas como os elementos facilitadores no processo de escolarização, cujas dificuldades foram sempre relativizadas no enfrentamento das barreiras para a inclusão. Ela quis muito escalar, degrau por degrau, o conhecimento. Essa oportunidade lhe foi retirada temporariamente assim que perdeu a visão, quando criança. Então, os fatores positivos resumiram bem esse percurso, como uma forma de gratidão à nova chance concedida na vida adulta, a partir do momento em que retomou os estudos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Não foi tão difícil porque eu tinha quem lia pra mim, tinha a minha mãe e todos os alunos me ajudavam copiar matéria, tudo. Então eu não tive dificuldade. Alguns ainda queriam aprender o Braille. Um mexia com aquele Globo na parte de geografia, era um globo. A outra fazia os mapas em relevo, pra pintar, pra eu poder participar da aula. A outra fazia a aula de arte com tudo em relevo. Pra mim não foi tão difícil (ENTREVISTADA 2).

Percebe-se que, embora tímidas, as tentativas de incluir a estudante nas atividades centradas na visualidade aconteciam. Essa constante criatividade revelou-se também na experimentação dos recursos táteis que os professores construíam empiricamente. Isso porque a condição visual de cegueira da estudante impôs sua presença nas aulas e, com isso, a visibilidade de que precisava para que essas intervenções pudessem ser mais constantes, acrescentando mais fatores positivos aos já

vislumbrados por ela no apoio recebido da mãe e dos colegas. De certa forma, para ela tais apoios eram suficientes, embora o perfil de uma escola inclusiva devesse ultrapassar essas tímidas tentativas que recebeu.

A Entrevistada 3 não relatou pontos favoráveis a sua participação no Ensino Fundamental, e somente na etapa seguinte, do Ensino Médio, estudante vivenciou a transição entre a invisibilidade e o pertencimento.

Já o Entrevistado 5 confirmou que os fatores positivos se apoiaram nas tentativas dos professores, que buscaram outras ferramentas para qualificar o processo de ensino e aprendizagem, mas não conseguiu esclarecer quais foram os materiais utilizados. Sabe-se, portanto, que ele conseguiu atravessar essa etapa rumo ao Ensino Médio e que, talvez, esses diferentes recursos empregados nas aulas tivessem sido decisivos para essa conquista.

Sim. Professores buscaram outras ferramentas pra poder passar o conteúdo. Usaram outros tipos de materiais já chegou a acontecer, mas era muito raro, porque tínhamos uma sala com um número um pouco alto de alunos, então não dava pra dar toda atenção pra mim. Seria no caso necessário o uso de um monitor mesmo, que iria facilitar (ENTREVISTADO 5).

Pelo discurso dos entrevistados, compreende-se que os fatores positivos à sua permanência no Ensino Fundamental não foram nulos. Família, amigos, recursos e auxiliar em sala de aula complementaram as tentativas dos professores na disponibilização do suporte mais adequado e da mediação.

Os fatores externos, geradores de barreiras na comunicação em sala de aula, foram parcialmente solucionados, mas não suficientes ao ponto de esses estudantes excluírem outras possibilidades mais justas e coerentes de participação nas atividades, de autonomia para a tomada de decisão e de uma busca constante pela acessibilidade. Assim, na próxima seção observa-se que muitos dos desafios enfrentados pelos alunos nas escolas poderiam ser amenizados ou eliminados, se as barreiras à aprendizagem e à participação fossem igualmente identificadas e superadas.

Nesse sentido é que as adaptações às formas de acesso ao currículo podem ser necessárias para a participação e aprendizagem de alguns alunos; contudo, se elas não forem planejadas para atender a necessidades específicas, convertem-se, conforme o que diz Bourdieu (1998), na legitimação da exclusão por dentro da escola e, nesse caso, dos estudantes com deficiência visual que estavam dentro da sala de aula regular.

4.2.5 Fatores Negativos no Ensino Fundamental

Os contrastes vivenciados pelos estudantes com deficiência visual, quanto às condições impostas pelo espaço escolar à sua participação, foram percebidos por eles muito mais nos aspectos atitudinais e comunicacionais, do que na dimensão física da acessibilidade. Nenhum dos entrevistados reconheceu a sua não participação vinculada a um obstáculo visível do ponto de vista arquitetônico, por exemplo. Mesmo a entrevistada 6, ao reportar-se aos fatores ambientais como promotores de acessibilidade, por meio da leitura na lousa do lugar em que se sentava, na sala de aula, não o fez desvinculado dos fatores da prática atitudinal frente às dificuldades para o acesso à informação. Por esse motivo, sua fala mostrando quais os recursos e apoio que utilizou remeteu a análise também aos atributos da dimensão comunicacional da acessibilidade.

A LBI, em seu art. 3º, inciso I, descreve o conceito de acessibilidade:

[...] a condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Portanto, de uma forma ampla a acessibilidade é a possibilidade de a pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida usufruir dos espaços e das relações sociais com segurança e autonomia, incluindo as suas várias dimensões na propositura de enfrentamento a barreiras que possam, por exemplo, colocar em evidência as suas incapacidades.

Nesse sentido é que o modelo social da deficiência mais uma vez se inseriu como mecanismo de valorização das múltiplas formas de acesso a uma escola que fosse inclusiva, ao mesmo tempo em que esses estudantes apontaram as fragilidades desse sistema como fatores negativos a sua plena participação. Isso porque, sendo efetiva a acessibilidade, a pessoa com algum tipo de deficiência reveste-se de maior autonomia, além de ter realizado o seu direito à igualdade (GOFFMAN, 1988).

Os estudantes ouvidos, portanto, até esse momento não se viam inseridos em um grupo maior de pessoas com outros tipos de deficiência cujas necessidades esbarravam na ruptura de estruturas físicas, como rampas, barras de apoio, sinalizações e piso

podotátil. Por isso mesmo eles atribuíram suas dificuldades àquilo que não receberam na forma de recursos e de apoio para suas participações como estudantes com deficiência visual que eram.

Tal identidade, concebida na perspectiva do modelo social de deficiência, impôs-lhes certas insatisfações, ao passo que a criticidade sobre as formas pelas quais acessavam o currículo ia moldando essas práticas escolares que vivenciaram num período decisivo da Educação Básica. Por isso, os fatores negativos sobrepuseram-se às conquistas, quando se sentiam ameaçados pela inexistência de estruturas que minimizassem ou reduzissem suas incapacidades. Isso significa que percebiam a deficiência visual na relação com as barreiras que tinham que superar.

A Entrevistada 1, hoje mais atenta aos recursos existentes para alargar as possibilidades de acesso à informação por pessoas com deficiência visual, revelou que a escola limitou-se a oferecer-lhe a acompanhante. Outros recursos foram inexistentes nesse percurso no Ensino Fundamental, o que dificultou a sua participação.

Algo que marcou foi a falta de recurso. Isso marcou muito. O Dosvox que eu conheci eu não usei muito. Ele dava pra ser utilizado por estudante. Dava e dá, principalmente pra estudante de Ensino Médio, de Ensino Fundamental (ENTREVISTADA 1).

A estudante, que nunca mediu esforços para novos aprendizados, viu-se dependente apenas do apoio da acompanhante, nos anos finais do Ensino Fundamental, como analisado anteriormente. Apesar de somente no Ensino Médio ter sido apresentada ao Sistema Dosvox, um conjunto de aplicativos que controla a interface dos computadores por mensagens em áudio, hoje compreende que esse uso poderia ser decisivo na sua constante busca pela autonomia nos estudos também no Ensino Fundamental. No entanto, segundo ela, os fatores negativos concentraram-se na ausência dos recursos. Quando menciona recursos, estende esse entendimento aos caracteres ampliados, que eram possíveis graças ao auxílio da mãe para escrevê-los, ao não aprendizado do Braille, a falta de elementos descritivos nos apontamentos dos professores e os materiais que não recebia prontos.

Já a Entrevistada 2, que relatou não ter enfrentado barreiras ao aprendizado no Ensino Fundamental, quando questionada se sua participação ficaria mais dificultada sem a presença da mãe, respondeu afirmativamente, mencionando os anos finais que frequentou em escola diferente da primeira.

Ficaria, porque não dava tempo de nenhum aluno me ajudar. Eram mais matérias, mais rápido, e eram vários professores. Na outra era um só (ENTREVISTADA 2).

Na percepção da Entrevistada 3, os elementos externos ainda reforçaram os fatores negativos vivenciados no Ensino Fundamental, mesmo se beneficiando da oralidade para acessar os conteúdos escolares, porque se os professores não a viam como membro dessa coletividade de alunos, criavam barreiras atitudinais que a impediam de tirar apontamentos das explicações. Para as duas entrevistadas, a dinâmica escolar também funcionou como um entrave às possíveis práticas escolares inclusivas.

Dificuldade teve bastante, bastante mesmo. Uma que não tinham livros, aí eles encontravam algumas dificuldades de estar passando o conteúdo. [...] Principalmente no primeiro período do Ensino Fundamental, que foi uma época muito complicada. Pra você ter uma noção tinha época que eu ficava sem fazer nada na aula inteira. Eu ia pra escola e ficava sem fazer nada. Nada, nada, nada, porque nem ouvir a matéria dava. Eles passavam a matéria na lousa e eu ficava lá (ENTREVISTADA 3).

É certo que fatores negativos vinculados às atitudes dos professores contribuíram para a desmotivação desses estudantes, reforçando suas fragilidades frente a um ambiente hostil e inacessível. Mas a matemática voltou a ser o ponto mais crítico, quando analisado na perspectiva dos entraves encontrados no Ensino Fundamental, conforme relatou o Entrevistado 4.

Os meus maiores entraves no Ensino Fundamental sempre foi a matemática. Eu lembro que quando eu estava na quarta série, eu fiz uma prova de matemática e a professora era muito gentil comigo. Nossa, ela era um amor. Mas eu não sabia responder a prova. Eu sempre como eu não sabia responder eu comecei a chorar. Porque eu não sabia a resposta. Então eu falei eu não sei, desculpa. E ela começou, mas Fernando, a resposta é isso, a gente aprendeu em sala. Mas professora, eu não sei. Não sei. E não soube responder. Quando eu estava na Escola especial as pessoas me pediam trabalho e eu chorava de ódio, porque o trabalho tinha que ser feito em Braille e eu não fui criado naquele sistema. E ninguém me dava oportunidade (ENTREVISTADO 4).

As fragilidades aqui extrapolaram o aprendizado das ciências exatas, mesmo que esse conhecimento ainda seja sustentado pela visualidade. Essa condição não é decisiva para a experimentação dos conceitos concretos, quando gerida por práticas que levem

em conta adaptações planejadas para atendimento às necessidades de estudantes com deficiência visual, por meio de procedimentos, instrumentos e metodologias adequadas. A contradição, aqui, residiu muito mais na falta de habilidade na aprendizagem matemática provocada por elementos externos, também geradores de revolta por parte do Entrevistado 4, que se via impedido de acessar esse conhecimento.

Eu sempre fui muito revoltado com isso. Eu questionava tudo. Uma vez eu perguntei pro meu professor: “Professor, desculpe perguntar, posso perguntar uma coisa pro senhor?” Ele disse, “Pode”. “Professor, por que eu aprendo matemática se eu não vou entender nada mesmo? Por que eu tenho que ficar aqui?” (ENTREVISTADO 4).

Mas a sua postura questionadora não foi suficiente para transformar a realidade; somente reforçou sua impossibilidade de aprender os conceitos dessa disciplina. O professor, ali, preocupava-se com as formalidades do ensino, muito mais do que com práticas inovadoras que colocassem o aluno nesse circuito de possibilidades. A resposta que recebeu do professor foi motivo de mais inconformismo, estendendo-se às outras disciplinas.

Ele falou: “Ah, você tem que ficar aqui porque faz parte da carga horária”. Eu falei: “Mas, e aí? Eu quero ir embora. Por que eu não posso ir pra minha casa?” Ele: ”Porque não”. E eu sempre tive muita divergência com meus professores sobre isso. Matéria de biologia eu nunca fui bom por isso. Porque eu não gostava da matéria e não gostava da professora (ENTREVISTADO 4).

A dificuldade com a matemática também esteve presente no percurso escolar do Entrevistado 5, quando chamou para si o problema, como sendo o grande fator desfavorável vivenciado por ele no Ensino Fundamental.

Sempre tive problema com a matemática. Sempre ficava na parte conceitual. Eu não tive no ensino regular algum professor dessa matéria que buscou outras formas de poder passar pra mim os gráficos ou coisas do tipo (ENTREVISTADO 5).

Os fatores desfavoráveis considerados pelos estudantes sustentaram-se, aqui, mais na falta de recursos e de apoio, com maior intensidade no aprendizado da matemática. Constatou-se indiferença desse grupo de sujeitos à educação matemática principalmente porque eles não tiveram oportunidades concretas de visualização dos processos e dos resultados das operações (visualização dos gráficos, tabelas e figuras), o

que se tornou um obstáculo para que o processo de abstração se efetivasse. Foram poucas e limitadas as alternativas existentes, na época, e não foram suficientes para possibilitar a apropriação de muitos conceitos, pelos estudantes, mesmo nas demais disciplinas.

É evidente que um ensino calcado apenas em exposições teóricas e verbais, sem experiência concreta e significativa, em que falta a participação direta do estudante por insuficiência de recursos e apoio adequados, tenderá a desenvolver neles uma atitude desfavorável à assimilação e compreensão do conteúdo desenvolvido. Por esse motivo, a mediação na educação matemática com estudantes cegos parecia ser uma tarefa não muito fácil, pois eles precisavam estar em contato direto com o que era ensinado. Ou seja, os estudantes precisavam literalmente “sentir”, para que pudessem fazer suas abstrações. Nesse caso, a figura do acompanhante, a inexistência do material didático e a negação do sistema Braille foram elementos que intensificaram essas dificuldades, tomadas pelos entrevistados como fatores desfavoráveis a sua escolarização.

Embora a análise defenda que as incapacidades foram advindas do fator ambiental na interação que os sujeitos realizaram, os fatores internos também estiveram entrelaçados nessa categorização, sobre as percepções dos entrevistados, visto que, no caso dos estudantes cegos e com baixa visão, o material manipulado era um dos únicos meios possíveis de conhecimento das coisas que os cercavam.

Isso posto, conclui-se que o uso do material didático assumiu destacada importância no processo de ensino e aprendizagem também para os estudantes com deficiência visual entrevistados. Tal importância se deu pelo fato de a cegueira ou a baixa visão serem suscetíveis a obstáculos que afastam o sujeito da realidade física, levando-os a terem mais restrições de vivência e experiências que os outros estudantes, por causa da predominância da visualidade. Essa circunstância pôde influenciar no rendimento escolar do estudante, bem como em toda sua vida, pois a acessibilidade também é tida como um instrumento necessário para a eliminação das barreiras sociais, as quais impedem o pleno exercício de direitos por parte das pessoas com deficiência visual, que somente por caminhos alternativos poderão acessar todo o aparato cultural disponível dentro e fora do espaço escolar.

A educação, como exercício de cidadania, tem por finalidade que os estudantes atinjam níveis mais elevados de ensino. Esse aspecto é abordado nas seções que seguem, acerca da transição vivenciada por eles do Ensino Fundamental ao Médio.

4.2.6 Trajetórias no Ensino Médio

4.2.6.1 Do Ensino Fundamental ao Ensino Médio: mudanças ou permanências?

A transição do Ensino Fundamental ao Médio foi marcada por certo grau de progresso, no que se refere ao relato dos estudantes, talvez pelo nível maior de consciência que tinham sobre as condições da cegueira e da baixa visão em relação aos seus espaços de pertencimento na escola regular. Entretanto, esse progresso nem sempre foi percebido pelo ponto de vista das condições ambientais disponíveis para minimizar o impacto das barreiras vivenciadas no Ensino Fundamental; teve como referência a busca por outros recursos e apoio, pelos esforços dos próprios estudantes, que começaram, então, a vivenciar o processo de inclusão mediado por novas tecnologias.

Com o passar do tempo, suas presenças no ensino regular provocavam menos estranheza, visto que os sistemas de ensino já estavam incorporando os mecanismos legais pós Declaração de Salamanca (1994). E também porque a abertura da escola para todos favoreceu a entrada dos modelos de diversidade vistos aqui fora, nas relações sociais com o outro que, por diferenças linguísticas, étnicas, culturais, físicas e de deficiência, também, passaram a beneficiar-se da inclusão escolar. A aceitação, a convivência e o respeito fizeram renascer, nesse momento, alguma perspectiva de vivenciar as práticas escolares inclusivas cujas contradições foram muito marcantes nas percepções dos estudantes entrevistados, acerca de suas participações no Ensino Fundamental. Agora, nessa nova fase, encontrariam a chance da superação dos mecanismos de exclusão.

A Entrevistada 1, que permaneceu na mesma instituição privada durante toda a Educação Básica, contou que foi somente aos 16 anos que se deu o seu acesso ao Braille e a algum conhecimento acerca do uso de computador com sistema que converte texto em áudio.

Eu não conhecia ainda o mundo da informática. Eu fui conhecer o mundo da informática, somente o Dosvox, com meus 16 anos, através de uma assistente da secretaria. Ela trabalhava lá. E ela tinha um sobrinho deficiente visual e ela me apresentou o programa Dosvox e o Braille também. Ela me ensinou o Braille, começou a me ensinar o Braille (ENTREVISTADA 1).

Percebe-se, portanto, que a estudante atribuía muito valor à informática, como uma ferramenta para sua libertação intelectual, visto que o pouco contato que passou a ter com o Sistema Dosvox mostrou a ela um mundo novo a ser explorado. Esse aprendizado não se deu numa perspectiva pedagógica, mas por uma funcionária da escola, que transferiu para a estudante as oportunidades que enxergava no desenvolvimento do seu sobrinho, que também se beneficiava dessas formas de registro. A estudante também passou a ter contato com o Sistema Braille, mas será que, agora de posse dessas novas formas de registro, sua situação de inclusão tomaria outro rumo?

Mesmo assim, percebe-se que a permanência da acompanhante no Ensino Médio representou a continuidade da pouca autonomia que a Entrevistada 1 já desfrutava no Ensino Fundamental. Em oposição à ideia de que o apoio de um acompanhante é inversamente proporcional ao grau de autonomia para os estudos, a Entrevistada 2 revelou que sua mãe a acompanhou dentro da sala de aula até o final da Educação Básica. Isso representou, para ela, um ganho na qualidade dos estudos ainda pelo Braille, pois não conseguia usar computadores com leitor de tela, e nem mesmo os seus professores dominavam essa forma de escrita.

Eu passei de ano, terminei a oitava série, fui pro colegial. Aí lá eram todos diferentes. Alguns professores já me conheciam, já sabiam do meu problema, pelos outros, pelos antigos. Também alguns ajudavam, mas não 100%, mas ajudavam (ENTREVISTADA 2).

Ter passado de ano funcionou, para a estudante, como um troféu aos esforços empreendidos no Ensino Fundamental. Ela, que há tão pouco tempo se via presa às quatro paredes de uma sala de aula numa Escola Especial, vivenciou o Ensino Médio como a transição entre a escuridão da ignorância e a luz do conhecimento. Da sua fala ainda foi possível extrair um dado interessante. Até então, não havia se referido à sua cegueira como um problema e só passou a fazê-lo quando sua condição visual foi evidenciada pelos novos professores ao tomarem ciência das especificidades pedagógicas que deveriam colocar em prática.

Seus antigos professores, portanto, foram os disseminadores dessa visão reducionista de deficiência como um problema a ser superado, ao mesmo tempo em que, tendo que gerir as práticas pedagógicas contextualizadas a essa situação de inclusão, poderiam tornar-se referência aos novos, no enfrentamento das barreiras pedagógicas e sociais pela aluna. É também importante destacar que, desde que retornou

ao ensino público regular, por meio da prova de reclassificação, na 3ª série, ela mudou de escola três vezes, e o Ensino Médio foi todo realizado numa escola estadual.

A Entrevistada 3 também vivenciou toda a Educação Básica na escola pública, e relatou alguma evolução quanto à aceitação e ao apoio que passou a ter no Ensino Médio, por parte dos colegas e professores, superando a rejeição experimentada lá atrás, no Ensino Fundamental. Mas quando questionada sobre os materiais e recursos qualificadores do processo de inclusão, ela não percebeu ruptura dos mecanismos geradores de sua insatisfação trazidos daquela época.

E na verdade, no Ensino Médio não foi tão diferente não. A diferença é que conforme o tempo foi passando, por incrível que pareça, acho que até por um processo natural de um pouco mais de conscientização. Cada vez mais o pessoal que estava a minha volta, professores e colegas foram se interessando, foram procurando um meio de me ajudar, de facilitar esse processo de aprendizado (ENTREVISTADA 3).

Essa facilitação se deu principalmente pelas atitudes de acolhimento e pelo interesse dos professores e colegas em colocá-la literalmente para dentro do sistema de ensino. Até então, para ela as nuances da integração eram muito mais fortes do que o que se pretendia vislumbrar com o paradigma da inclusão (SASSAKI, 1997). Por outro lado, o inconformismo com o sistema de ensino foi marcante na fala do Entrevistado 4, que durante toda a Educação Básica não considerou ter vivenciado, de fato, a escola inclusiva, mesmo que tenha recebido, no Ensino Médio, um melhor acompanhamento na Matemática.

Na verdade eu tive mais esse acompanhamento no Ensino Médio. Começando o primeiro colegial foi tranquilo. Eu tive um professor de matemática que foi o melhor professor que eu já tive. Você já deve ter ouvido falar dele (ENTREVISTADO 4).

De fato, o professor de matemática mencionado pelo estudante também é cego e, possivelmente, lançava mão de estratégias inovadoras e contextualizadas de ensino relacionadas às especificidades da cegueira. Isso fez com que o Entrevistado 4 somente no Ensino Médio tivesse acesso a algum aprendizado matemático, referindo-se à escola normal como um espaço comum às singularidades de todos os alunos. Agora, portanto, se existisse alguma dificuldade, ela poderia ser compartilhada por todos, e não

decorrentes apenas da sua deficiência, o que o deixou muito mais confiante acerca das práticas escolares inclusivas que pudesse encontrar nessa etapa.

Um das duas vezes por semana ele vinha e substituía as aulas de matemática que tinham na escola normal. Aí eu fazia aula com ele. E as minhas provas eram feitas com ele. Então, a partir do Ensino Médio eu aprendi matemática, aprendi muito (ENTREVISTADO 4).

Um detalhe percebido no relato do Entrevistado 4 foi o fato de esse acompanhamento na matemática, agora feito pelo professor cego, acontecer no ensino regular. Esse mesmo estudante, como visto, vivenciou parte do seu Ensino Fundamental numa Escola Especial, e nem por isso conseguiu entender o processo formal de escolarização como elemento de apropriação cultural, intelectual e educacional. Aquele paradigma da inclusão (SASSAKI, 1997) só ganhou maior significado para ele no Ensino Médio regular, mesmo que conseguido junto ao professor, cuja deficiência visual funcionou muito mais como instrumento de aproximação e mediação entre o estudante e os conceitos da disciplina do que o reconhecimento de uma identidade conseguida junto com seus pares.

Já para o Entrevistado 5, a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio não representou uma ruptura dos mecanismos de exclusão vivenciados na escola regular. Isso porque ele percebia a inclusão escolar como uma fatia de uma política pública em expansão, mas que até ali não mostrara mudanças significativas benéficas a sua participação nas aulas, mesmo que em 1994, a promulgação da Declaração de Salamanca, segundo alguns pesquisadores da área, viesse substituir o fundamento integracionista pelo inclusivista. Entretanto, como indica Bueno (2008), a introdução do termo inclusão em substituição à integração, no Brasil, está constituída de problemas em relação ao seu conceito no documento, confirmado pela fala do entrevistado mais de uma década depois da sua ratificação no Brasil.

Para o Ensino Médio, eu costumo dizer que eu fiquei mais experto. Eu passei a buscar por conta própria. O sistema ainda continuou sendo o mesmo (ENTREVISTADO 5).

A fala do estudante remete a uma expertise que contrastou com seu inconformismo pela ausência de acessibilidade, mesmo na parceria da escola regular com a especial. Ele não queria repetir os mesmos caminhos já percorridos no Ensino

Fundamental. Foi justamente a manutenção do Sistema que o fez sair, por conta própria da zona de conforto, buscando o progresso. Assim, esse fundamento inclusivista ficou obscurecido pelas práticas integracionistas de uma política pública educacional enfraquecida pela falta de suporte, recursos e práticas inovadoras que garantissem, não apenas o acesso, mas também o sucesso dos alunos com deficiência visual que ao adentrarem essa escola, contraditoriamente, deveriam ter como base legal um propósito inclusivo.

Contrastando com os cenários descritos pelos cinco estudantes, a Entrevistada 6 não percebeu qualquer mudança do Ensino Fundamental ao Médio, isso porque sua condição de visão continuou a mesma, de modo que as adequações se centraram mais nas condições ambientais e estruturais conseguidas mediante ajustamentos mais simples. Não haveria, ainda, por parte da estudante, a intenção de transferir para o sistema de ensino a responsabilidade por sentir-se mais confortável para o acesso aos conteúdos, apesar de considerar que ainda faltava muita informação aos professores para que realizassem um trabalho de inclusão real com estudantes com deficiência visual. Quanto mais semelhante eram as formas de participação vivenciadas por ela, mais se sentia acolhida pelos colegas e professores, pelo menos até a sua chegada ao Ensino Médio, quando quedas na visão também não resultaram em dificuldades mais acentuadas de leitura.

No Ensino Médio eu continuei sentando na primeira carteira e continuei apresentando as mesmas dificuldades. Daí do Ensino Fundamental para o Ensino Médio eu não tive muita diferença visual. Eu continuei tendo dificuldade de enxergar na lousa com giz colorido, mas continuei acompanhando a matéria normalmente. Eu não sentava no canto da parede. Eu sentava, em questão de fileira, na segunda ou na terceira fileira, pra ficar no meio da sala praticamente, pra conseguir enxergar no canto da lousa. Então nos cantos das fileiras eu praticamente não sentava. O meu limite máximo era a segunda carteira. E continuei enxergando normalmente, acompanhei todas as matérias (ENTREVISTADA 6).

Entre avanços e retrocessos, a transição do Ensino Fundamental ao médio pelos entrevistados foi marcada por uma maior consciência sobre suas condições visuais e, principalmente, pelo domínio de outras tecnologias que, mais tarde, se mostraram decisivas para a efetivação de um sistema escolar inclusivo. O uso dessas tecnologias, no entanto, ficou a cargo dos próprios sujeitos com deficiência, pois os docentes as desconheciam.

A manutenção dos mecanismos de exclusão experimentados por alguns dos entrevistados teve como pressuposto a prática do fundamento integracionista, corroborando as contradições conceituais defendidas por Bueno (2008), sobre o fato de as escolas terem assumido as políticas de inclusão escolar sem conseguir praticá-las integralmente ainda, nos anos 2000.

Entretanto, também se vislumbra certo avanço, no sentido de que o Ensino Médio foi um fio condutor que direcionou esses estudantes a níveis mais elevados de ensino. Assim, a escola inclusiva foi entendida muito mais do que uma conquista histórica de reconhecimento da capacidade das pessoas com deficiência, pois também precisou ser vista como um processo bidirecional. Esse processo estaria alicerçado no diálogo, nas transformações sociais e na valorização da diversidade frente aos desafios pedagógicos que possibilitarem a incorporação das dimensões atitudinais, comunicacionais e físicas, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nos sistemas regulares de ensino.

1

4.2.6.2 Recursos e apoio no Ensino Médio

Revertendo a tendência da precarização da educação inclusiva vivenciada pelos estudantes na etapa que antecedeu a entrada deles no Ensino Médio, consegue-se entender o funcionamento dos recursos e o apoio que receberam para a superação da ideologia da normalização. A constituição de um perfil identitário esteve, dessa vez, mais relacionado ao uso de ferramentas tecnológicas, que possibilitou o alargamento das fronteiras rumo ao conhecimento. É nesse sentido que a educação deve se preparar e ser dotada dos meios necessários para contemplar as especificidades de cada um desses sujeitos, seja com material em Braille ou digitalizados, seja com materiais ampliados.

Mesmo que até aqui eles ainda não tenham encontrado profissionais minimamente preparados para lidar com as mais diferentes situações, as ferramentas para disseminar os conhecimentos foram as promotoras de acessibilidade. Além do conteúdo e da forma como o ensino foi ministrado, o que esta análise entende como mais importante na escolarização das pessoas com deficiência visual é uma relação de identificação e confiança com a escola, nas manifestações de acolhimento, bem como pelos recursos e apoio. Se os meios ainda são deficitários, no que diz respeito aos

conteúdos e aos materiais, acolher esse estudante seria uma das formas mais simples e eficazes de começar esse processo.

Na maioria das vezes, acredita-se que seja suficiente disponibilizar recursos, como materiais ampliados, lupas, programas de computador ou material em Braille, para promover a inclusão. Mas sabe-se que também é importante o acolhimento de suas diferenças, tanto nos currículos como nos processos de relacionamento com o contexto escolar, e isso inclui as formas pelas quais esses estudantes acessariam os materiais e fariam seus registros.

Por isso mesmo, vê-se na fala da Entrevistada 1 que, apesar do acesso a um novo recurso, que se deu por meio de um contato elementar com programa de voz no computador, a sua participação nas aulas continuou restrita à oralidade e ao apoio da acompanhante, visto que essa disponibilização de recursos não aconteceu por parte da escola no Ensino Médio, mesmo se tratando de uma tecnologia gratuita e nacional.

A escola não ofereceu, não tinha no computador do colégio. Eu tinha baixado no meu computador de mesa em casa, mas pra mim não teve muita serventia porque eu não fazia nada. Eu não cheguei a fazer nenhuma atividade no computador (ENTREVISTADA 1).

O esforço empreendido pela Entrevistada 1, então, na tentativa de promover o seu próprio processo de inclusão após ter sido apresentada ao Sistema Dosvox por uma funcionária da secretaria, ultrapassou as fronteiras da oferta de recursos por parte dessa mesma escola. Isso porque a não disponibilização também incorporou algum aspecto sobre a atitude de negação frente ao desejo da estudante de conseguir mais autonomia nos estudos. Embora ela tenha conseguido acesso a um recurso inovador, ele não se mostrou suficiente, talvez por parecer revolucionário demais diante da visão limitada da Instituição de Ensino que frequentou desde o seu ingresso no Ensino Fundamental, a mesma que decidiu pela presença da acompanhante lá atrás e que também não ofereceu o Dosvox para ela.

No entanto, o aspecto "revolucionário" do programa mostra que o fato de utilizar padrões internacionais de computação, podendo ler dados e textos gerados por programas e sistemas de uso comum em Informática, aproximaria a estudante dos seus colegas e professores, por poderem utilizar o computador conjuntamente. Mas, infelizmente isso não aconteceu para ela ali no Ensino Médio. Segundo Borges (2009), com um sistema como o Dosvox, a estudante faria seu trabalho e o professor do ensino

regular e os seus colegas conseguiriam compreender completamente os registros. No sentido contrário também, na medida em que os seus professores e colegas produzissem textos no computador, a estudante poderia acessá-los por meio do programa.

Assim, para a estudante com baixa visão, Entrevistada 1, a existência dessa tecnologia de baixo custo representava a chave para romper as barreiras de comunicação para o registro e a leitura das informações em sala de aula. Por meio do uso de recursos sonoros, uma pessoa cega ou com baixa visão poderia utilizar facilmente o computador, pois a maior parte de sua interação com o mundo é feita por meio dos sentidos tato e audição.

Foi possível entender, também, por meio do relato da Entrevistada 3 e do Entrevistado 5, o papel que a tecnologia passou a exercer como recurso que lhes permitiu a apropriação dos conteúdos, o que só tinham experimentado antes pela oralidade ou pelo Braille, respectivamente.

Foi no segundo ano do Ensino Médio. Inclusive eu ganhei, tipo foi uma iniciativa de um colega junto com professores que se juntaram e acabaram me dando um pra facilitar mesmo. A ideia inicial era comprar uma máquina, mas depois acharam melhor um computador que foi o que eu usei até a faculdade (ENTREVISTADA 3).

Essa facilitação mostrou-se muito maior para a estudante, pois nunca utilizara o Braille como recurso, e os apoios que recebera no Ensino Fundamental eram poucos frente às suas dificuldades para motivar-se para a aprendizagem. Essa aprendizagem, segundo Vygotsky (2011), é um processo por meio do qual o sujeito adquire conhecimentos, conceitos e informações, e, por causa da mediação, é capaz de gerar constantes transformações, tanto em si quanto no espaço. Essa aprendizagem não está restrita ao ato de memorizar, e sim à construção do conhecimento de cada um e da coletividade.

Se esse conceito for levado para as relações que a estudante estabeleceu em sala de aula, pode-se entender que a partir do momento em que foi colocada diante desse novo recurso, o da informática, ela agregou novos elementos de aprendizagem aos mecanismos já utilizados por meio da oralidade. A análise é reforçada pela ideia de que a utilização das diversas ferramentas tecnológicas favoreceria o ensino, e a aprendizagem deixaria de ser sistematizada, sequenciada e compartimentada como se apresentava anteriormente para o acesso aos currículos escolares.

Corroborando os benefícios das tecnologias para qualificar o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, o Entrevistado 5, quando questionado, confirmou que também começou a fazer uso desse recurso no Ensino Médio.

Foi no Ensino Médio mesmo. No primeiro ano. O uso de tecnologias assistivas. Até então era só Braille mesmo. [...] Com certeza. As tecnologias que vieram pra auxiliar as pessoas com deficiência, os leitores de tela trouxeram um grande avanço e autonomia. Coisas que eu não poderia fazer antes, hoje na época do Ensino Médio, ficaram mais acessíveis (ENTREVISTADO 5).

Mas nem todos os entrevistados tiveram acesso ao recurso da informática no período em que frequentaram o Ensino Médio, como foi o caso da Entrevistada 2, que ainda utilizava o Braille como a sua principal forma de registro. O ponto marcante, nessa época, foi o fato de a estudante usar esse recurso para copiar todo o conteúdo das apostilas em Braille, que eram ditadas por sua mãe. Só dessa forma conseguia estudar. Ela ainda fez alguma referência aos desenhos em relevo que os professores faziam. O Entrevistado 4 continuou a beneficiar-se dos registros mentais e da sua boa oratória, enquanto a Entrevistada 6 ainda fazia seus registros normalmente, preocupando-se somente com o contraste e a distância da lousa.

A análise permitiu a compreensão, portanto, de que foi a tecnologia de computação que tornou possível romper as barreiras existentes para o acesso ao material didático e para potencializar a comunicação da maioria dos entrevistados. Isso porque, a educação desses sujeitos ficava restrita ao aprendizado por meio do Sistema Braille, da oralidade ou do apoio de familiares, e o que, por um lado, deu um grande salto na sua educação, por outro lado restringiu sua autonomia para acesso ao material didático e aos conteúdos escolares.

Entretanto, como as situações de inclusão são muito particularizadas, o fato de a informática não ser unanimidade entre os entrevistados não a colocou em grau de superioridade frente aos demais recursos. Sobre isso, o Entrevistado 4 fez uma comparação entre as identidades que se constituem de marcas sobre as quais repousaram essa diversidade, por meio de manifestações diferentes e muito peculiares, mesmo dentro das mesmas caracterizações físicas e estéticas. Nesse caso, dos recursos utilizados para satisfazer as necessidades de cada uma das pessoas com algum tipo de deficiência visual.

O branco não é igual ao negro, o negro não é igual ao branco. Por que é que um deficiente é igual ao outro? Se você mexe no computador, porque eu tenho que mexer igual a você? (ENTREVISTADO 4).

O questionamento do estudante veio ao encontro do que afirma Amiralian (1997) sobre as diferenciações e os tipos de deficiência visual. Também reforçou os estudos de Vygotsky (2011), sobre o fato de todas as pessoas serem dotadas de capacidades e apenas os meios pelos quais elas atingem o desenvolvimento serem diferentes. Transportando essa ideia para realidade das pessoas com deficiência visual, é cabível afirmar que as adaptações também devem considerar as preferências e os estilos de vida das próprias pessoas com deficiência, no que pode ser chamado de relação dialógica ativa.

É uma singularidade da pessoa. Ué, se as pessoas que enxergam são assim, porque que nós não podemos ser? [...] O professor ele tem que capacitar os alunos para aprender com todas as pessoas com deficiência. Mas se não tem um diálogo franco, não tem nada. Não tem um vínculo, não tem nada o que você possa aprender. Porque tudo parte da confiança. Se o professor não inspirar confiança no aluno, o aluno não vai ter confiança naquilo que ele aprende (ENTREVISTADO 4).

Ao mesmo tempo em que o estudante defendeu formas criativas de incluir, de modo que o aprendizado fosse proporcionado a todos igualmente, ele fez a distinção dos recursos que, na sua opinião, devem ser adotados mediante um planejamento, diálogo e participação da própria pessoa com deficiência, citando a máxima "Nada sobre nós, sem nós" (ONU, 1981, s/p), e também reforçando o aspecto da confiança.

Assim, não basta introduzir os recursos na escola, visto que é necessário também discutir e orientar sobre os métodos e técnicas para sua melhor utilização, do ponto de vista pedagógico, conforme cada necessidade do estudante. Como os computadores auxiliam e influenciam o dia a dia de cada um, as escolas deveriam inseri-los em seu programa educacional para não correrem o risco de cair no atraso funcional do ensino obsoleto e fragmentado.

Embora hoje se saiba da importância da personalização do processo inclusivo, as barreiras existentes na escrita e leitura dos cegos foram rompidas, pela segunda vez, com o advento da tecnologia de computação, pois as possibilidades do uso desses recursos desenharam um novo perfil. As novas ferramentas possibilitaram novas formas

de registro mais claro e simples, além de garantir os direitos das pessoas com deficiência como cidadãos e favorecer conhecimento dinâmico e atual.

As pessoas cegas durante muito tempo foram deixadas à margem do processo de inclusão digital, assim como aconteceu historicamente quanto a suas relações sociais. Por não terem uma inteligência inferior, poderiam demonstrar, no caso da Entrevistada 1, por exemplo, suas habilidades em muitas áreas; no entanto, sentiu-se excluída da escola, pois os métodos utilizados não contribuíram para despertar todo o seu potencial. Desde a invenção do Código Braille, em 1829, nada teve tanto impacto nos programas de educação, reabilitação e emprego quanto o recente desenvolvimento da Informática para os cegos. Por isso, o uso das ferramentas desse novo recurso foi muito positivo, porque evidenciou os entraves ocasionados pelo não reconhecimento desse recurso dentro da escola inclusiva.

4.2.6.3 Registros e avaliação no Ensino Médio

A análise das percepções dos estudantes sobre práticas escolares inclusivas vivenciadas no percurso escolar, até conquistarem o Ensino Superior, não se apresenta isolada no que diz respeito aos recursos usados por eles para fazer os registros e participar dos processos avaliativos. Isso porque, na seção anterior, também se discorreu, do ponto de vista desses recursos utilizados e do apoio recebido por esses estudantes, sobre a forma como esses registros foram sendo desenhados no cenário do Ensino Médio, impactados pela tecnologia ou marcados pela continuidade do que vivenciaram no Ensino Fundamental.

Buscam-se, nesta seção, algumas pistas para maior compreensão sobre a escola inclusiva que estava se revelando, muito mais pelos esforços dos estudantes em oportunizarem suas participações, do que pela oferta de um recurso impregnado nas práticas dos professores ou pelo perfil da instituição na conquista de um pertencimento ativo desses sujeitos. Nesta análise portanto, discorre-se muito brevemente sobre essas formas de registro e avaliação, com base na análise que foi feita sobre os recursos e apoio, como uma extensão do que foi abordado na seção anterior.

A Entrevistada 1, que só teve acesso a uma forma de registro aos 16 anos, destacou que, embora já conseguisse usar o Braille e ter um conhecimento elementar do

sistema Dosvox, sacrificou sua liberdade pela segurança já conquistada no espaço escolar, o que também é apontado por Bauman (2003).

Na seção anterior, ela deixou clara a sua insatisfação com a escola, ao negar-lhe a oferta de um computador adaptado, ao passo que, quando foi contemplada com uma avaliação em Braille, demonstrou insegurança em superar o novo desafio. Justificou sua decisão, abrindo mão da possibilidade de acessar o conhecimento pela experimentação tátil da leitura em Braille, sob alegação de não ter dado certo o novo investimento.

O colégio até ofereceu a prova em Braille pra mim. Eu cheguei a fazer uma prova em Braille, só que não deu certo, a prova é muito extensa e eu demorava muito, porque no Braille demora um pouco mais do que uma pessoa que faz a leitura em tinta. Se ela leva uma hora, no Braille a gente leva duas, duas horas e meia, por exemplo. Então não deu muito certo e eu continuei só com acompanhante mesmo (ENTREVISTADA 1).

Ter continuado apenas com a acompanhante reforçou a condição da falta de recursos que a estudante alegou nunca ter tido, muito embora os fatores descritos por ela sejam verdadeiros, em relação ao maior tempo empregado para a leitura, no caso de usuários menos experientes (CERQUEIRA, 1999), além de outros fatores, como o desconhecimento do sistema Braille pelos professores e a necessidade de se ter um domínio das diferentes simbologias para disciplinas da humanas, exatas e biológicas. No entanto, as duas últimas questões seriam de maior complexidade, pois seria preciso um profissional especializado para a transcrição das provas. Seria preciso também formação dos professores, para ensinar a estudante com deficiência visual com utilização de técnicas específicas de letramento por meio do código Braille.

Por outro lado, o fator que continuou obscurecido, e que pesou na decisão da aluna para o abandono do Braille, foi o desconhecimento do Decreto 3298/99 (BRASIL, 1999), que garante tempo adicional para a realização de provas por pessoas com deficiência.

Ao contrário dela, a Entrevistada 2 continuou apostando no Braille como forma de registro que lhe proporcionava maior segurança, contando também com o apoio da mãe para transcrever o escrito em relevo para letras grafadas em tinta. Só assim os professores conseguiram interagir com seus registros. Mas na matemática ainda se beneficiava da memória para os cálculos mentais.

Usava mesmo mais a cabeça, cálculo mental. Era mais o Braille. A transcrição minha mãe fazia. Dominava o Braille pra ler, só pra ler e transcrever (ENTREVISTADA 2).

A concomitância do apoio como complemento aos recursos que eram utilizados para as formas de registro dos estudantes faz com que a análise se confunda, ao mesmo tempo em que se complementa nas percepções desses entrevistados. Ora se viram dependentes da disponibilização de alguns recursos por parte da instituição, ora fragilizados por não conseguirem dominar outros mecanismos de pertencimento e de acesso ao conteúdo.

Entretanto, na fala da Entrevistada 3 e do Entrevistado 5 percebeu-se que o contato deles com a informática abriu outras perspectivas para vislumbrar novas formas de registro e de participação, o que significou, mesmo que tardiamente, o acesso deles à educação inclusiva de que tanto necessitavam para se sentir libertados de uma amarra que, sozinhos, não conseguiram superar. Novamente foi fundamental o apoio que receberam. No caso da Entrevistada 3, ao ganhar dos colegas um *notebook* quando estava no Ensino Médio.

Ajudou. Ajudou porque eu fazia todos os trabalhos nele, inclusive, com a permissão dos professores, eu gravava as aulas pra ouvir depois (ENTREVISTADA 3).

Além de registrar seus escritos no computador, com aplicativos que convertem texto em áudio, a estudante viu uma alternativa muito cabível para os registros, por meio da gravação das aulas para consultas posteriores, já que os professores não consideraram esse feito como um empecilho, por conhecerem as necessidades da estudante.

O Entrevistado 5 também relatou que, a partir do momento em que passou a realizar seus registros pelo computador, percebeu que suas oportunidades de participação aproximavam-se às dos seus colegas, Isso foi relatado por ele como sendo uma ampliação ao pertencimento a um sistema de ensino ainda muito fragilizado, no que se referia ao processo inclusivo.

Já no Ensino Médio, como eu passei a usar as tecnologias assistivas, ficou mais fácil. O professor chegava em sala de aula, no mesmo dia de aplicar prova pra sala, entregava um *pendrive* com a prova pra mim e eu fazia ali mesmo. Ele já corrigia. Levava pra casa, imprimia e

corrigia e entregava as notas pra mim no mesmo dia de todos (ENTREVISTADO 5).

Essa proximidade com os colegas foi, sobretudo, porque ao utilizar o Braille como a forma principal de registro no Ensino Fundamental, seus escritos precisavam ser mediados pela Escola Especial, a fim de que fossem transcritos para a grafia convencional. Seus professores do ensino regular não dominavam o Braille, como mencionado nas seções anteriores também por outros entrevistados que necessitaram que essa mediação acontecesse, visto que o domínio do Sistema Braille pelos professores das instituições públicas ou privadas da Educação Básica era inexistente. Mas agora, com a informática, era diferente. Todos poderiam compartilhar suas formas de escrita e ler, uns aos outros, e as barreiras à comunicação desapareceriam.

A inclusão digital dos estudantes com deficiência visual, portanto, era possível, mas faltaram oportunidades para a vivência de experiências e, com isso, desenvolver neles o potencial e a autoconfiança. O oferecimento de recursos computacionais ainda hoje é restrito a um número muito baixo de pessoas, provocando atrasos significativo nos processos educacionais autônomos.

Entretanto, o que era visto como barreira por uns, constituía fonte de comodismo para outros. Pode-se perceber que, com relação ao Entrevistado 4, sua fala anterior sobre os recursos e apoio que recebeu no aprendizado da matemática, com a chegada do professor, também cego, não se converteu em formas de registro concretas, assim como se beneficiou do fato de não realizar provas das disciplinas cuja complexidade conceitual não havia sido superada por parte dos professores na gestão do ensino em sala de aula.

Sei fazer conta, mas não sou muito bom não. Pra ser sincero, eu uso mais a siri no iPhone. [...] Ah, se matemática era ruim, física eu olhava para a cara do professor. Aí física eu não tinha prova. Aí tudo que era matéria difícil de entendimento, os meus professores não me davam prova. Ou me davam só a prova genérica. Por exemplo, em vez de todo mundo fazer uma fórmula, que ele dava muitas fórmulas, pra mim o professor dava conceito. O que é tal coisa? Aí eu explicava (ENTREVISTADO 4).

Ele se satisfazia com o elementar, porque as adaptações realizadas pelos professores serviram mais para ocultar a inabilidade deles como mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Assim, não buscaram caminhos alternativos que direcionassem os estudantes ao conhecimento. Nesse sentido, o Entrevistado 4 entende

o seu processo avaliativo como vago e indeterminado, na referência que fez à prova genérica, muito embora se beneficiasse disso, contrariando o espírito questionador que dizia ter sobre aquilo que o incomodava.

Esta análise, clarificada sob o enfoque da diversidade, dissemina a ideia de que não existe uma fórmula de igualdade, se reduzirmos os tratamentos de modo equivalente a todos os sujeitos. Isso significou, mais uma vez, que as soluções para a acessibilidade devem ser particularizadas, mas não ao ponto de reproduzir no estudante uma atitude de conformismo e acomodação frente aos recursos e apoio disponíveis para seus registros e processo de avaliação. Uma igualdade nesse sentido, sem distinção de particularidades dos sujeitos que participaram desse processo educativo, seria irrealizável, visto que não levaria em conta as condições de cada um dos estudantes com deficiência, seus méritos, probabilidades e possibilidades de acesso ao material didático, aos conteúdos e à exposição de conceitos feita pelos professores.

4.2.6.4 Fatores positivos e negativos no Ensino Médio

Os fatores positivos ou negativos no Ensino Médio descritos pelos entrevistados colocaram na centralidade do debate da escola inclusiva os recursos e apoio que passaram a utilizar para os registros e as formas de avaliação em sala de aula. Do estreitamento com o aprendizado da matemática ao contato com a informática, todos eles revelaram algum avanço no que se referiu às oportunidades que tiveram nessa etapa de ensino, mesmo que tais conquistas tenham sido resultado dos seus próprios esforços ou, ainda, que esses suportes ao aprendizado tenham sido pouco suficientes.

Até aqui, a análise mostrou que todo o percurso escolar dos estudantes com deficiência visual se deu de forma muito diversa daquela que se costuma vislumbrar para as demais crianças que se beneficiam da escolarização básica. Isso porque a visualidade, para qualquer outra criança, não constitui diretamente mecanismo de exclusão, fortalecido pelo pouco domínio de outros recursos, tanto por parte dos entrevistados quanto por parte dos docentes e da instituição. Assim, os estudantes com deficiência visual, por causa dos fatores externos deficitários, ficaram impossibilitados de uma apropriação cultural mais direta. Somente quando os caminhos alternativos foram desbravados eles começaram a atingir o capital cultural necessário para sua participação escolar (BOURDIEU, 1998). Passou a existir, portanto, menor discrepância nos processos de ensino e aprendizagem entre aqueles que se beneficiam do conceito

imagético e abstrato e aqueles que necessitam, da experimentação tátil e auditiva, por conta da relação entre os fatores orgânicos e sociais.

A Entrevistada 1 relacionou os fatores desfavoráveis para a sua participação como a falta de preparo dos professores para lidar com as situações da deficiência visual, o que influencia diretamente a gestão de sala de aula, e as práticas escolares quase sempre se tornam insuficientes para colocá-los, de fato, para o lado de dentro dessa escola inclusiva.

Não! Nenhum deles [os professores] eram preparados para lidar com a situação de inclusão. Porque, por exemplo, uma, eles não tinham conhecimento do Braille, nem de leitores de tela. Na matemática eles falavam assim: “Então, vocês estão vendo aqui ó, tem um”. “Aqui eu coloquei um número 1 no triângulo que é a base”. Mas eles não diziam. Como assim? É o triângulo a base é onde, é embaixo? É em cima? Eles não falavam assim, entendeu? Quando iam escrever algo na lousa: “Ô pessoal esse símbolo aqui de biologia representa a célula. Aqui está a membrana, aqui...” Mas o que passa na cabeça da gente? A gente não tem noção. Como que a gente vai saber como é uma membrana? O que é, enfim, aqueles conhecimentos todos de biologia, de matemática, de geografia, que tem bastante mapas. “Ah Vocês olham no mapa e vejam essa área...” Não tem como! (ENTREVISTADA 1).

Percebe-se, aqui, que as condições visuais da estudante já se mostravam bem comprometidas. Sentia necessidade de maior detalhamento, por parte dos professores, dos elementos imagéticos e dos apontamentos que faziam na lousa. Essa falta de preparo dos professores, na percepção da entrevistada, foi considerado como um entrave, visto que seus questionamentos mostraram que ela não recebeu deles as condições necessárias para o acesso aos conceitos trabalhados em aula, inclusive na matemática, assim como pontuaram também outros quatro entrevistados.

Por outro lado, as análises anteriores revelaram que, para a Entrevistada 1, as facilidades ficaram a cargo do contato com o Braille e com o Dosvox, recursos que considerou inovadores. Mesmo sem dominá-los plenamente, a ponto de conseguir uma ruptura da dependência que tinha da acompanhante, eles foram vistos como oportunidades para seu futuro, como ficou evidente mais tarde, no Ensino Superior.

A Entrevistada 2 considerou seu contínuo aperfeiçoamento no Braille como fator positivo para a sua participação no Ensino Médio.

Foi mais fácil. Por que eu já estava mais craque no Braille. Foi mais fácil, mais rápido (ENTREVISTADA 2).

Apenas quando questionada sobre a forma como essas facilidades impactaram na sua participação nas aulas, ela considerou que a escola não colaborava no sentido de oferecer-lhe as apostilas já adaptadas. Por outro lado, contentou-se com o que a escola e os professores foram capazes de fazer por ela, valorizando muito mais o acolhimento e o apoio do que os recursos que recebeu deles.

Sim e não, né. Eles ofereciam as apostilas pra minha mãe ditar, sendo que poderia ser em Braille. E um pouco de recurso que era o Globo, o relevo pra eu reconhecer os formatos, os mapas dos lugares, e as vezes até a escrita, com tinta relevo eles colocavam os nomes dos estados. [...] Matemática era aquele negócio, jogo... material dourado. Só isso mesmo (ENTREVISTADA 2).

Nesse caminho, a Entrevistada 3 também entendeu os fatores favoráveis no Ensino Médio como os esforços dos professores, que empreenderam, nas aulas, novas maneiras de explicar-lhe os conceitos, como no exemplo que apresentou, sobre a matemática:

Procuravam meios de me explicar de forma individual. Procuravam adaptar algum material. Só que isso não existia na escola. Era uma coisa que eles mesmos faziam, entendeu? [...] O que foi mais marcante foi um do Ensino Médio, que o professor de matemática, ele procurava explicar, ele confeccionou, ele mesmo junto com uma colega minha, alguns sinais de números e alguns outros sinais usados na matemática, sabe aqueles nomezinhos de plástico que se usam pra alfabetização mesmo? Então com aquilo lá ele foi tentando me explicar as fórmulas (ENTREVISTADA 3).

A estudante (Entrevistada 3), uma das mais receptivas às relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, também apontava para os professores os melhores processos. Reconheceu, positivamente, os feitos desses professores, principalmente porque foram conseguidos por eles isoladamente, sem o apoio da instituição escolar. Além disso, o acesso à informática representou um ganho muito significativo na sua participação em aula. Quando lhe foi perguntado se o computador, enquanto ferramenta de mediação, melhorou as relações consigo mesma, com o professor e com o conhecimento, não hesitou em dizer:

Daí melhorou porque eu tinha como estar lendo os textos, os livros que eram pedidos. Nas aulas de português, por exemplo, eram pedidas quatro redações por bimestre, aí eu tinha como estar escrevendo sem precisar ficar ditando pra alguém (ENTREVISTADA 3).

Enquanto a Entrevistada 3 percebia alargar as suas conquistas conforme se inseria nos contextos digitais, a informática ainda precisava de um espaço relevante no cenário educacional, no que se refere a um recurso poderoso de tecnologia potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes cegos. Isso aconteceu, por exemplo, com a Entrevistada 1, cujo uso dos computadores foi podado pela própria Instituição de Ensino. Ficou evidente que, por meio do uso dos computadores equipados com as ferramentas adequadas, seria possível aumentar o aprendizado do estudante com deficiência visual que, se bem estruturado, conseguiria obter informações e novos conhecimentos de forma muito rápida e eficaz. Para isso ocorrer, sero necessário que o aluno tivesse acesso à teoria, escrita de textos, exposição de trabalhos e uso de aplicativos.

No entanto, o contato com a teoria, assim como o acesso a textos e a exposição de trabalhos por meio dos computadores, não é a única prerrogativa para transformar processos excludentes em inclusivos. Há muitas outras maneiras criativas que, além de proporcionarem a construção do conhecimento para o estudante cego, valorizam a experimentação tátil por meio de elementos concretos. Assim relatou o Entrevistado 4, que também se viu motivado a alçar novos voos no Ensino Superior. Mesmo não tendo cursado licenciatura em História, talvez tenha sido esse professor o responsável pelo ápice de participação vivenciado pelo estudante no Ensino Médio.

A matéria que eu sempre fui melhor é a matéria de história. Porque o professor que eu tive, do meu segundo a terceiro ano do Ensino Médio, o cara trazia umas esculturas muito loucas. Sabe, ele dava uns temas na aula e falava: “[Nome do entrevistado], isso aqui é o que eu estou falando”. Uma vez ele falou sobre a ceia de Jesus Cristo e tal, e que tinha um quadro em cima da porta do Vaticano e que esse quadro foi mal pintado, não me lembro bem. E ele me trouxe essa escultura. E falou: “[Nome do entrevistado] eu estou falando isso aqui”. [...] E aí eu falei: “Professor, um dia eu vou fazer faculdade de história”. E ele sempre falou pra mim: “Tá, quando você fizer, me avise!” (ENTREVISTADO 4).

Conforme a pesquisa foi avançando, ficou evidente que, quanto maior o nível de escolaridade, menores eram as barreiras encontradas pelos estudantes com deficiência visual. Não é possível generalizar, até porque o universo de sujeitos é muito restrito e

não é esta a intenção desta pesquisa. No entanto, essa amostra terá condições de sinalizar algumas pistas sobre as quais recaem o investimento em estruturas, processos e práticas inclusivas na abordagem, na gestão de sala de aula e no acompanhamento dos estudantes em situação de inclusão.

Ainda sobre as formas criativas desenvolvidas pelos professores na tentativa de colocarem em prática procedimentos e metodologias mais inovadoras de ensino, a Entrevistada 6 direcionou sua fala às situações atuais de cegueira vivenciadas por ela, visto que no Ensino Médio ainda não havia apresentado quedas visuais mais severas. Entretanto, sua fala foi necessária porque trouxe um apontamento bastante significativo acerca das posturas dos professores no acompanhamento junto aos alunos com deficiência visual, finalizando os aspectos favoráveis e desfavoráveis que acompanharam esses estudantes até o final do Ensino Médio.

Eu acho que falta muita informação para os professores em questão de como orientar o aluno com deficiência. Eles se perdem bastante. Eles não sabem aonde eles começam, aonde eles finalizam a questão do material. Às vezes eles informam, eles chegam pra você e falam: “Olha isso aqui está escrito assim, desse jeito, é isso que é pra fazer”. Mas não tem uma didática específica de como lidar, tipo: “Aqui está o desenho”, tem um desenho, vamos supor, um gráfico, numa prova de matemática por exemplo. Eles explicam o gráfico, mas eles não te mostram com as mãos como faz o desenho daquele gráfico, para que você fixe melhor, por exemplo, entendeu? Eles falam “Um ângulo de 80°, um ângulo de 90°” E você tem que, assim, fazer a parte da imaginação, da ilustração mental própria. Atrapalha bastante. Eu acho que falta isso, um pouco mais de informação (ENTREVISTADA 6).

A matemática ainda era a grande vilã no que se referiu aos fatores desfavoráveis vivenciados pelos estudantes no Ensino Médio. Aqui, a falta de informação por parte dos professores acerca de como lidarem com essas diferenças de apropriação dos conceitos por quem não vê disputou espaço com o desconhecimento do recurso da audiodescrição (MOTTA, 2015). É certo que esta, como uma ciência recente no cenário da inclusão, ainda não figurava como uma possível solução formal para a tradução em palavras dos elementos visuais presentes no espaço escolar, quando a Entrevistada 6 frequentou o Ensino Médio. Mas essa ilustração mental, assim como relatou também a Entrevistada 1, seria um suporte fundamental à construção de um repertório de conceitos, estendendo o caráter explorativo dos objetos para as técnicas de descrição de imagens.

Porém, sabedora de que a audiodescrição na escola é um recurso muito recente, a Entrevistada 6 tratou de propor uma outra solução, partindo dos elementos concretos, os mesmos vivenciados pelo Entrevistado 4 na aula de história e que foram muito valiosos para ele. Observe-se que, no caso deste último, o contato com a réplica de uma escultura foi acompanhada também pela descrição dos seus elementos.

Eu acredito que com uma ilustração, com um desenho, não sei, em algum pano, ou em algo emborrachado, que pudesse fazer o desenho, o formato daquele gráfico seria uma maneira mais ilustrativa. A gente fixa muito mais do que só falado (ENTREVISTADA 6).

Ao mesmo tempo em que a Entrevistada 6 ressaltou o recurso da audiodescrição em sala de aula, observou que apenas a informação falada não daria conta de solucionar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência visual para acesso aos conceitos. Entretanto, em vários momentos, todos os entrevistados se beneficiaram da oralidade para tal finalidade. Isso porque a intenção de se descrever as imagens para uma pessoa cega ou com baixa visão sempre existiu, desde os mais remotos tempos.

Percebe-se nos relatos que, informalmente, a pessoa com deficiência visual tentava se beneficiar ao máximo das informações orais que lhe eram fornecidas. Recentemente, o uso da descrição das imagens em seus variados contextos, bem como com a sua prática e a apropriação dos novos recursos tecnológicos, permitiu que a audiodescrição ganhasse avanços e se profissionalizasse, como afirma Motta (2015).

Assim, como esta análise defende que a informática, com fim em si mesma, não solucionaria sozinha os problemas geradores de uma prática pedagógica insuficiente, sustenta-se também que a audiodescrição não reforça a oralidade, a partir do momento em que incorpora em seu bojo as técnicas geradoras de experiências imagéticas contextualizadas, em conjunto com demais elementos de acessibilidade. O resultado, nesse sentido, traz a compreensão dos conteúdos presentes no material didático, observando-se as relações entre o conhecimento e a leitura da realidade, refletindo, indagando, exercitando discussões de modo crítico e sensível (MOTTA, 2015).

A audiodescrição, então, é entendida como um princípio gerador de conhecimento na escola inclusiva, pois o estudante com deficiência visual poderia, a partir desse recurso, ter acesso a novos mundos, culturas e conceitos na escola inclusiva. A audiodescrição influencia na forma de recepção e traz ao estudante possibilidade de vislumbrar aprendizagens mais profundas e significativas.

Contudo, as experiências relatadas aqui direcionaram o olhar para o futuro, e a análise sobre as práticas escolares inclusivas no Ensino Superior começaram a dar seus primeiros passos, com a introdução de novas propostas, seja pela mediação da informática, seja pela audiodescrição.

O Ensino Médio cumpriu, para os entrevistados, a etapa transitória entre episódios marcados pelas barreiras à comunicação e um maior reconhecimento de suas potencialidades, adquiridas, muitas vezes, pelas posturas que tomaram diante das adversidades. Essas adversidades não desapareceram por completo no Ensino Superior, mas que até aqui serviram para reafirmar os alcances, muito mais do que confirmar as restrições que tiveram à plena participação escolar. A escola para todos se constrói assim, num movimento dialógico e ativo, cujas percepções são passíveis de direcionar o processo de ensino e aprendizagem por meio de práticas escolares inclusivas.

Mesmo assim, constata-se que o pouco que receberam na Educação Básica foi percebido como suficiente para prosseguirem os estudos. Nas suas falas foi possível, também, identificar as estratégias construídas pelos próprios estudantes no enfrentamento e transposição das barreiras de acesso ao conhecimento ao longo da trajetória escolar na Educação Básica, até atingirem o Ensino Superior.

4.3 Trajetórias no Ensino Superior

4.3.1. Sobre o ingresso no Ensino Superior e o uso de tecnologias

Nas últimas duas décadas intensificou-se a presença de estudantes com deficiência nas escolas regulares. A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), apresenta-se como um marco importante para a inclusão de pessoas com deficiência, pois reserva o capítulo “V” exclusivamente para a Educação Especial, fato relevante para uma área tão pouco contemplada historicamente, no conjunto das iniciativas de reconhecimento da diversidade e das diferenças nas relações sociais.

É na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que a educação dos estudantes com deficiência passa a assumir, como opção preferencial, a inserção em classes comuns das escolas regulares. A expansão expressiva das matrículas desses estudantes na Educação Básica deflagrou, na última década, também o aumento da presença deles em cursos de nível superior, na medida em que

transpuseram as barreiras interpostas à sua participação com sucesso no ambiente escolar, particularmente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como percebido nas análises trazidas anteriormente.

Tal fato pode ser observado em Bueno (2008), que afirma que a abertura da escola para todos, fundamentalmente sustentada pela Declaração de Salamanca, não veio acompanhada de transformações que alterassem suas formas de organização e funcionamento e que assegurassem plena acessibilidade e garantias de que todas as necessidades educacionais especiais fossem verdadeiramente contempladas.

Nesse sentido, o ingresso no Ensino Superior, pelos seis entrevistados, estudantes com deficiência pertencentes ao público alvo da Educação Especial, marcou o início de um novo ciclo, que funcionou como uma ruptura às situações vivenciadas por eles na Educação Básica, Isso porque o acesso ao Ensino Superior era, na maioria das vezes, restrito apenas aos estudantes que obtivessem sucesso em processos de ingresso comuns a todos os candidatos, independentemente da situação de deficiência.

Da mesma forma, a permanência e a continuidade de estudos só seria possível, nas suas percepções, entre os que alcançassem resultados mínimos nos processos avaliativos, nos padrões exigidos para todos. Agora, mais confiantes e dominando o uso de diferentes recursos, poderiam experimentar o processo formativo em outra dimensão, em virtude se superação de barreiras na comunicação. Por outro lado, essa nova etapa significou maior compreensão dos fatores da trajetória escolar que favoreceram o acesso e a construção das estratégias de permanência e aprendizagem também no Ensino Superior.

Foi isso que aconteceu com a Entrevistada 1 e com o Entrevistado 5, que não ingressaram no Ensino Superior imediatamente à conclusão do Ensino Médio, mas escolheram a mesma IES e o mesmo curso, mesmo que em tempos distintos. Embora tivessem motivos diferentes, essa pausa serviu para reavaliarem até que ponto a deficiência visual em interação com as condições oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) seriam superadas por meio da propositura de novas estratégias, pelo uso de diferentes recursos e pelos apoios que garantiriam o acesso e a permanência deles nessa etapa formativa, Isso porque, agora, o cumprimento do currículo oportunizaria a eles o caminho para o mercado de trabalho.

A Entrevistada 1 foi a que mais demorou para decidir dar continuidade aos estudos. Além de ter dedicado esse período a questões familiares, ela queria ultrapassar

os limites da pouca autonomia que teve para os registros. Mesmo já fora da escola, era por meio da mãe que ela ainda usufruía da leitura e da escrita.

Eu terminei o Ensino Médio, aí aconteceram algumas coisas na minha vida pessoal. Eu me casei nova. Após um ano eu tive o meu filho, hoje com sete anos de idade. E eu voltei a estudar no Ensino Superior. Eu voltei a estudar após, mais ou menos, quase onze anos fora dos estudos, fora de uma faculdade. Como que eu decidi isso? Foi quando eu conheci a informática, principalmente. Porque eu sempre quis ter uma graduação. Eu sempre quis. Principalmente do curso de Direito, que é o que eu faço hoje. Gosto bastante. Eu sempre quis. Só que o que eu pensava? Eu não queria depender totalmente de alguém como eu dependia no passado. [...] Eu via as pessoas escrevendo e é muito bonito você ver a pessoa escrevendo assim tudo pra você e você não precisa só ficar do lado. É muito ruim isso. Na época eu tinha Orkut, uma rede social. Na época era o Orkut, depois que veio o Facebook. E minha mãe quem escrevia. Se eu queria conversar com alguém, a minha mãe quem digitava. Eu não aguentava mais! Eu não quero mais essa vida (ENTREVISTADA 1),

Nota-se que o conhecimento da informática era tido, pela Entrevistada 1, como fator essencial entre os limites e os alcances para escrever, fator este que sobrepunha qualquer outra forma de apoio que viesse a receber. Ler e escrever pelos olhos de alguém já estava muito desgastado, e era considerado pela estudante como um fator decisivo para o pertencimento. Ela não queria, portanto, repetir a insatisfação que teve na Educação Básica, ao ter sua autonomia cerceada pela Instituição de Ensino, que não lhe ofereceu o computador adaptado. Agora percebia na informática sua oportunidade de crescimento, materializado pelo acesso à informação, por exemplo.

Ao discutir a questão do acesso, considerou-se a conceituação apresentada por Manzini (2008, p. 283): “[...] a palavra acesso pode trazer embutida a ideia de sair de um determinado lugar ou situação e ir para lugar ou situação diferente da anterior”, podendo ser um espaço físico ou um *status* social. Nesse sentido, a garantia do acesso envolveu, para ela, a questão da ruptura com aquilo que não lhe representou garantia de igualdade de participação.

O acesso, aqui, transpôs o mero ingresso da estudante à IES; revelou-se nas situações de acessibilidade que garantissem a sua participação por meio do uso da informática. Isso implicou também práticas escolares inclusivas, visto que a acessibilidade, na percepção da estudante, referia-se mais diretamente

[...] às questões concretas relacionadas ao cotidiano escolar, efetivado com a garantia das condições que se fizessem necessárias, para que ela, juntamente com todos os outros estudantes, tivessem acesso aos

espaços sociais, ao currículo e aos ambientes, podendo traduzir-se em elementos materiais, tecnológicos ou de adequação de espaços e equipamentos, dentre outras possibilidades.

A Entrevistada 1 talvez tenha sido a mais entusiasmada sobre as possibilidades que passou a vislumbrar a partir do aprendizado mais direto e sistematizado com auxílio da informática, visto que anteriormente só havia feito um contato bastante básico apenas com o sistema Dosvox. Ela também fez um relato do processo pelo qual passou antes de tomar a decisão que a levou definitivamente para dentro da IES:

Tanto que quando foi no ano de 2014 eu falei pro meu pai: “Pai, eu quero voltar a estudar”. Eu tinha me separado nessa época e me divorciado. Aí meu pai ficou surpreso: “Mas como assim?” Eu falei: “Eu quero fazer uma faculdade. Tem o curso de Direito aqui [na cidade]. [...] Meu pai procurou uma maneira. Aí eu falei pro meu pai: “Pai, será que não tem alguém pra me dar aula, aula de informática? Mas informática especializada com leitores de tela; será que existe isso?” Foi então que meu pai procurou na internet e começou a procurar bastante. Até então eu nem sabia o que era leitor de tela. Queria uma professora de informática que arrumasse uma maneira de fazer alguma coisa pra eu escrever no computador. Foi quando meu pai pesquisando em sites, encontrou uma professora aqui no Vale do Paraíba mesmo, da cidade de Guaratinguetá. E iniciei os estudos em 2015 (ENTREVISTADA 1)

Do relato da estudante, é possível extrair dois aspectos interessantes: a valorização de características pessoais de aprendizagem, quando ela sugere que seria por meio de um conhecimento especializado que seu acesso à informática se daria em definitivo, e a centralidade nas diferenças entre o Sistema Dosvox e os leitores de tela. O Dosvox está baseado em interface gráfica própria, e a interação homem-máquina acontece de maneira isolada dos demais componentes do sistema operacional do computador.

Já os leitores de tela funcionam traduzindo as interfaces comuns do sistema operacional para sons, por meio de síntese de voz, em alusão à educação segregada e à escola inclusiva. Independentemente da escolha, na sala de aula o uso dos *softwares* de acessibilidade possibilita valorizar as inúmeras potencialidades dos alunos com deficiência visual que possuem suas outras habilidades sensoriais e intelectuais altamente desenvolvidas, como forma de compensação para vencerem os obstáculos gerados pela falta de visão (VYGOTSKY, 2011). Nos ambientes virtuais, os estudantes com deficiência visual equipados com o Dosvox ou com os leitores de tela igualam-se

aos outros estudantes, e superam suas limitações ao se apropriarem ou produzirem conhecimentos (BORGES, 2009).

A escolha da Entrevistada 1 ao buscar um conhecimento específico para transpor as barreiras de acessibilidade, antes mesmo de adentrar à IES, remete esta análise ao modelo da integração (SASSAKI, 1997) vivenciado no Brasil com mais força até a década de 1980. Nesse modelo, os processos de pertencimento só eram validados a partir da chamada normalização dos sujeitos que não se enquadravam nos contextos de relações comuns. Ao aproximar-se dessa "normalidade", o peso da deficiência recaía sobre a própria pessoa, na contramão do que hoje é entendido como modelo social da deficiência e cujas bases recaem nos contextos inclusivos dos quais as pessoas com deficiência participam, dentre eles as Instituições de Ensino.

Entretanto, de certa forma essa antecipação serviu para que a estudante conseguisse maior confiança sobre as suas capacidades, sendo uma forma positiva de revigorar sua busca por autonomia. Isso sem que as Instituições de Ensino deixassem de fazer sua parte, visto que a acessibilidade não se resume a uma tecnologia, pois se relaciona às formas pelas quais as práticas escolares são planejadas, executadas e experimentadas por todos. Assim, a estudante confirmou que o conhecimento da informática representou as oportunidades que ela não tivera na Educação Básica, e também que influenciou sua tentativa de entrar no Ensino Superior. Ainda entusiasmada, contou como se deu essa adaptação à nova tecnologia por meio das aulas particulares de informática que começou a frequentar em 2015.

Quando eu iniciei em janeiro de 2015, nossa pra mim foi mágico! Eu não acreditei quando a professora me apresentou. [...] Como que funciona? Tem como a gente fazer sozinha, sem depender de ninguém, algo no computador? Aí a professora foi falando: “Tem! Não só no computador como também você vai usar o celular normalmente”. Eu falei: “Não acredito!” E a gente marcou essa aula. A primeira aula foi de apresentação e ela me mostrou os recursos que ela tinha para me oferecer, que é o notebook através do leitor de tela, com o Programa Dosvox, que eu já conhecia, mas comecei a conhecê-lo mais ainda, adquirir ainda muito mais conhecimento e, o outro programa, o Programa JAWS. Maravilhoso! Claro que no início eu fiquei espantada com aquela voz. Falei: “Meu Deus, como, será que eu vou conseguir? Como que eu vou entender uma voz dessa?” (ENTREVISTADA 1).

Foi também em meio a muitos questionamentos que o Entrevistado 5 tomou a decisão pelo Ensino Superior, na tentativa de transpor as dificuldades que havia enfrentado na Educação Básica. Cauteloso, fez questão de procurar saber de que forma

a IES poderia atendê-lo. Sua postura pode ter sido o diferencial para que as condições de acessibilidade e acolhimento viessem ao encontro das suas necessidades, além de já ter conquistado um excelente domínio das ferramentas computacionais durante o Ensino Médio.

Chegou numa idade que eu queria fazer uma faculdade. Eu gostaria de ter um conhecimento a mais e fiquei pensando o que, ao meu ver seria mais amplo pra mim. O que ia me dar mais oportunidade dentro daquilo que eu já, de certa forma, gostava de fazer. Eu confesso que devido a esses percalços no Ensino Fundamental e Médio, eu fiquei com medo até de escolher o curso por essa questão de acessibilidade. Então eu fiz um cursinho pré-vestibular pra poder ingressar na faculdade. E antes mesmo de eu fazer o vestibular, eu fui visitar a universidade. Fui procurar saber como que seria a minha vida acadêmica lá. O que iriam oferecer pra mim, nessa questão de acessibilidade. [...] Eu fiz uma aula experimental. Conheci alguns professores. Fui apresentado à diretora, que me recebeu muito bem (ENTREVISTADO 5).

Mais confiante por causa do seu desempenho na informática, o Entrevistado 5 realizou o vestibular de forma digital e bastante autônoma, enquanto a Entrevistada 1 ainda teve que recorrer a leitura da prova por sua mãe, realizando-o oralmente.

Foi acessível. Eu fiz de forma digital. Eles entregaram um *pendrive* com a prova pra mim. Então eu fiz a prova e a redação (ENTREVISTADO 5)

Nós, eu e minha mãe, nós fomos até a faculdade pegar o requerimento, a ficha pra poder preencher pra eu fazer o vestibular. E em 2016, em novembro, eu prestei o vestibular e passei. [...] Para o vestibular eles não tem ledor. Não tem outros recursos. Nem o ledor, nem o computador e nem quem fosse ler e traduzir o Braille. Não tinha e nem tem. [...] Aí, a única maneira, a única opção que eu tinha era a minha mãe. A minha mãe foi comigo no dia do vestibular... Não só no dia... Foi na semana antes do vestibular, porque não tinha condições de fazer numa sala com vários alunos. Não tem como responder. Fomos na secretaria. Essa prova, ela lendo pra mim e eu respondendo, caiu redação. Ela leu o tema e eu fui respondendo e ela foi escrevendo. Nisso, passei essa fase. Fui aprovada no vestibular e em 2017, em fevereiro, eu coloco os pés dentro da sala de aula. No início, claro, fiquei um pouco perdida. Pra mim era um mundo diferente. Mesmo tendo estudado numa escola normal, num colégio normal a faculdade é um pouco diferente. Tem muito mais pessoas. E a partir daí eu comecei a me adaptar melhor a cada dia. E a faculdade não tinha nada. E agora, como que vai fazer? (ENTREVISTADA 1)

Nota-se que, na fala da Entrevistada 1, a IES não dispunha, em 2017, de quaisquer recursos para que as pessoas com deficiência visual realizassem o vestibular, pela mediação de profissionais ledores, prova em Braille, ou pelo computador, embora o

Entrevistado 5 já tivesse se beneficiado da acessibilidade digital ainda em 2013 no vestibular nessa mesma IES. Desse modo, a análise reforça novamente que as soluções de acessibilidade são muito particularizadas, visto que a Entrevistada 1 também relatou que a sua adaptação à dinâmica do Ensino Superior foi acontecendo gradativamente, fazendo notar que a IES não teria lhe negado acessibilidade, se ela solicitasse. Talvez por não dispor de total segurança quanto ao uso de tecnologias e por ter vivenciado todo o processo escolar pela oralidade, sua intenção já era de realizar o vestibular com apoio da mãe como ledora da prova.

Esse equilíbrio marcado pela confiança *versus* adaptação também foi fundamental para que a então estudante de Direito decidisse pelo movimento à estagnação. Hoje, já é capaz de utilizar nas aulas da faculdade todos os aprendizados de informática especializados construídos com aquela professora particular de informática especializada.

Demorou. O processo foi um pouquinho demorado, mas rapidamente eu fui me adaptando com aquela voz. E foi perfeito! Mágico! E depois ela me apresentou o celular, que é o iPhone. O iPhone acessível, super acessível. Eu fiquei vidrada. Meu coração disparava de alegria, de ter conhecido esses recursos. Nossa, eu fiquei emocionada, sem chão. [...] Então através da informática eu decidi, após mais ou menos quase dois anos cursando informática... Agora eu vou! Agora eu quero entrar na faculdade porque agora eu tenho condições melhores pra poder entrar numa graduação, pra iniciar uma graduação, pra iniciar o meu Ensino Superior. Porque é isso que eu queria. Era e é o meu objetivo (ENTREVISTADA 1).

Para a estudante, as condições mais bem vislumbradas por ela para trilhar o Ensino Superior contrastam com as percepções que teve durante o percurso escolar básico. As amarras que a prendiam ao apoio de outros profissionais foram recentemente rompidas pelo aprendizado da informática. De fato, era uma fase nova, e, em virtude de seu objetivo de ter uma formação profissional, procurou superar as incapacidades que ganhara com a deficiência. Também a insegurança foi sendo abandonada, na medida em que incorporou o recurso da informática nas disciplinas de Direito.

A busca pelo movimento em contraste com a estagnação também foi o propósito empreendido pela Entrevistada 2, que após três anos conseguiu acessar o Ensino Superior, também na mesma IES frequentada pelos outros dois entrevistados, entretanto na modalidade semipresencial. No entanto, não foram os questionamentos que a fizeram aguardar o momento mais adequado para ingresso na graduação; o que pesou em sua

decisão foi a condição financeira e a espera de uma bolsa por meio de programas de financiamento estudantil.

Descansei. Parei três anos. [...] Eu já sabia o que eu queria fazer, mas não tinha grana, não tinha condições de fazer. Prestei ENEM 3 vezes, li e leram pra mim, mas não leram todos os textos, eu não pude fazer o primeiro ENEM. Não recebi em Braille. Foi oral com ledor que não leu todos os textos pra mim. Fui mal (ENTREVISTADA 2).

Ela, que durante a Educação Básica contava fundamentalmente com o apoio da mãe como ledora e com o Sistema Braille como recurso para os seus registros, teve que se deparar com um processo avaliativo bem diferente. Reclamou da má vontade do profissional ledor, que não conseguiu completar a leitura de toda a prova, além de relatar não ter recebido o caderno de textos em Braille, conforme solicitado no ato da inscrição. Mas será que as precárias condições de acessibilidade vivenciadas por ela na Educação Básica também não constituíram em fator desfavorável à realização da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?

Assim, a Entrevistada 2 pareceu ter contempladas as suas exigências somente a partir do ano seguinte, em que recebeu o caderno de textos em Braille, sendo também acompanhada por um profissional ledor. Aqui também sentiu fortalecida a sua identidade por meio do Sistema Braille, recurso preferido por ela desde que retornou ao Ensino Fundamental na condição de pessoa cega.

O segundo eu já fiz em Braille, Recebi os cadernos todos em Braille, são muito grossos. Li, ralei de ler, peguei ajuda do ledor que leu todos os textos. Primeiro leram pra mim e depois fui ler em Braille, pra ter certeza que era aquilo mesmo. Fui bem. [...] Fiz o terceiro. Foi melhor. Teve também ledor foi também em Braille. Fiz setenta e poucos pontos. Eu consegui passar, mas só tinha em São Paulo, só tinha de Taubaté em diante as vagas, aí não dava pra eu ir estudar (ENTREVISTADA 2)

A Entrevistada 2, que não conseguiu utilizar a nota do ENEM para adentrar ao Ensino Superior, teve também que submeter-se ao vestibular. Corroborando o que disse a Entrevistada 1, o ingresso na IES não foi tão simples, pois não recebeu a prova no seu meio natural de leitura, em Braille, embora tenha realizado em sala separada e com concessão de tempo adicional, conforme disposto no Decreto 3298 (BRASIL, 1999).

Foi complicado. Porque as pessoas tinham que ler pra mim a prova pra eu poder fazer as questões e a redação. [...] Foi até um aluno da escola, que era do terceiro ano. Ele que leu pra mim no mesmo dia.

Esse rapaz leu. Ele estava fazendo Direito. Até que ele me ajudou bastante, ele lia e voltava... (ENTREVISTADA 2).

Assim, de que forma as iniciativas com relação às pessoas com deficiência no Ensino Superior foram favoráveis ao ingresso desses estudantes? Dos três estudantes que frequentaram essa mesma IES, a Entrevistada 2, egressa do curso de Licenciatura em Pedagogia, foi a que chegou primeiro e abriu caminhos para que o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência visual fosse acontecendo de uma forma muito positiva. Além disso, tanto a modalidade do curso semipresencial, quanto os recursos utilizados pela estudante, distanciaram-se da realidade vivenciada pelos outros dois entrevistados que participaram do processo formativo presencial no curso de Direito nessa mesma IES.

Vale observar que, no Brasil, as primeiras iniciativas com relação a estudantes com deficiência no Ensino Superior também acompanharam as propostas inclusivas que surgiram ainda na década de 1990. As primeiras ações preocupavam-se apenas com o acesso desses estudantes por meio dos concursos vestibulares, como é o caso do Aviso Circular n° 277 MEC/GM, (BRASIL, 1996), que já solicitava das Instituições de Ensino Superior adequações nos editais, no momento do vestibular e nos critérios de correção. Para os estudantes com deficiência visual previa: utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com baixa visão; utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, Dosvox adaptado ao computador; e, ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato.

Reforçando esse propósito inclusivista, em 1999 foi instituída a Portaria n.º 1.679/99, revogada pela Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (BRASIL, 2003). Além do acesso, essa portaria considera a necessidade de assegurar aos estudantes com deficiência física e sensorial condições básicas de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das IES.

No que se refere ao cumprimento desses dispositivos, é possível concluir que a Entrevistada 1, a Entrevistada 2 e o Entrevistado 5 receberam da IES as condições das quais necessitaram para a realização do exame vestibular, mesmo que suas percepções apontem para a ausência de recursos. É prudente analisar que, nesses casos, os meios

pelos quais realizaram as provas não foram, naquele momento, contestados pelos estudantes, até porque a realização de processos avaliativos com ledor já fazia parte da rotina de dois dos entrevistados, e o Entrevistado 5 já dispunha de maior domínio no que se refere ao uso do computador, e sua solicitação foi igualmente atendida. Cabe, então, acompanhar como se deu, desse momento em diante, a participação desses estudantes nos cursos frequentados por eles e se, no decorrer desse processo, também foram contemplados por ações afirmativas que assegurassem sua permanência na IES.

Ainda sobre o exame vestibular, a análise aponta que a Entrevistada 6 não necessitou de adaptações por parte da IES, pois a sua condição visual, em 2002, ano do ingresso no curso de Nutrição, ainda era satisfatória para leitura de textos impressos, conforme se observa em seu discurso sobre o seu primeiro ano no Ensino Superior.

Eu iniciei a faculdade normal. Eu enxergava do mesmo jeito que eu enxergava nos anos anteriores, com dificuldade noturna. E o quadro na faculdade já era quadro branco, e era a caneta. Então isso me facilitou bastante, porque a caneta escura, independente da cor no quadro branco, me facilitava bastante. Eu permaneci sentada na primeira carteira, na segunda ou na terceira fileira (ENTREVISTADA 6).

Ela ainda reforça as condições ambientais que usufruiu em toda a Educação Básica, sem qualquer alteração até aqui. Para ela, sua deficiência visual teria de ser entendida por meio de um conceito social, ou seja, como a soma de dois fatores inseparáveis: as características individuais corpóreas mais as barreiras socioambientais. Percebe-se que, posteriormente, conforme sua visão foi reduzindo, os fatores externos ganharam maior importância no que se refere às condições de participação, pois é possível atenuar ou agravar a deficiência de alguém conforme presença ou ausência de estrutura ambiental e de acessibilidade (BRASIL, 2015).

Já com relação à Entrevistada 3 e ao Entrevistado 4, ambos ingressaram no Ensino Superior por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), beneficiando-se de bolsas de estudo. Ambos, que vivenciaram grande parte da Educação Básica pela oralidade, também realizaram as provas com apoio de ledores, profissionais que leram para eles em voz alta todos os textos e as questões. Posteriormente, o contato inicial que tiveram com a instituição foi diferente, quanto à abordagem dos próprios estudantes ou familiares.

No final de 2011 eu fiz o ENEM, consegui uma bolsa no Pró Uni, consegui na segunda chamada a vaga no curso de História. [...] A faculdade sinceramente foi o melhor período nesse quesito. Porque daí

os professores todos eram super acolhedores. O coordenador do curso, inclusive, minha mãe foi conversar com ele, depois ele deu todo o apoio. Os outros professores também (ENTREVISTADA 3).

Em se tratando de acolhimento, constatou-se que as IES não demonstraram qualquer atitude de rejeição. Pelo contrário, a Entrevistada 3 relata que essa fase foi, sem dúvida, a melhor que vivenciou, no que se refere ao seu percurso formativo. De certa forma, fez questão de avisar à coordenação sobre sua presença, até para iniciar um diálogo que pudesse fortalecer as relações estabelecidas entre os professores sobre os recursos de que necessitasse durante o curso.

No outro extremo encontra-se o Entrevistado 4, com o discurso mais voltado para o embate. Esse enfrentamento refletiu sobremaneira na postura dos professores com relação às suas necessidades, pois, mesmo defendendo que as práticas escolares inclusivas se fazem a partir do diálogo, ele próprio não fez questão de despertar nos professores o acolhimento inicial.

Em 2015 eu fiz o ENEM. E eu lembro que tinha uma [...] se você fizesse mais de 800 pontos você entrava na faculdade sem fazer vestibular. E eu fiz, eu acho que fiz mais de 800 pontos. Não me lembro a pontuação necessária, mas acho que foi bem acima disso. Se eu tivesse esperado a abertura de uma faculdade federal eu acredito que eu entraria. [...] Eu nunca perguntei se eles foram avisados que eu ia entrar na faculdade. Eu acho que sou o cara que chega chegando. Infelizmente eu sempre penso, pra quê bater na porta se a gente pode arrombar? Vambora! Eu sempre tive a seguinte questão na minha cabeça: o não eu já tenho, então eu vou atrás do sim. Ué, o não eu já vou receber mesmo, então vou tentar o melhor pra que eu consiga fazer. A minha sala, eles me receberam muito bem. Cara, eu acho que eles devem ter ficado com um ponto de interrogação extremamente gigantesco. Falaram: “Meu Jesus! O que é que esse garoto está fazendo?” (ENTREVISTADO 4).

Ele levou o discurso daquele diretor lá detrás, transportando-o para seus colegas ao se depararem com a figura de uma pessoa cega, sob o julgamento do que ele estaria fazendo ali. O Estudante 4, que desde o início do curso recebeu uma bolsista acompanhante para ajudá-lo nas tarefas acadêmicas, percebia que sua condição de cegueira deveria colocá-lo em condição superior à dos demais colegas de sala, provocando-lhes espanto ao se depararem com ele ali, disposto a percorrer a mesma trajetória acadêmica. Essa autoafirmação sempre foi uma característica muito forte do estudante, mostrada desde a sua participação no Ensino Fundamental. Por isso, atribuiu também no Ensino Superior muito mais aos professores as suas dificuldades para o acesso ao conhecimento.

No primeiro semestre eu briguei com um professor de Antropologia, porque ele dava a prova dele num livro que ele passava e eu não tinha acesso ao livro. E ele achava que como tinha o monitor na faculdade, esse monitor deveria fazer tudo pra mim. [...] Se esse professor sabia, ele ignorou completamente (ENTREVISTADO 4)

Quando questionado sobre o estabelecimento de um diálogo entre os dois, o Entrevistado 4 foi direto:

Conversa, de conversa não facilita nada pra ninguém. O que precisa é de ação, tanto do aluno quanto do professor. Eu sempre fui muito franco com meus professores e sou até hoje. Se eu não fiz, eu não fiz. Eu falo pro professor: eu não fiz e ponto. O máximo que ele vai fazer é tirar minha nota. [...] Ele [esse professor] me ignorou completamente. “Dane-se você” (ENTREVISTADO 4)

De certa forma, a ação aqui mencionada pelo Entrevistado 4 sugere o que tem sido defendido nessa análise, sobre a relação dialógica ativa, em que o estudante e os docentes relacionam-se de modo a superar juntos os mecanismos de exclusão. Entretanto, a ação precisa ter como ponto de partida o esclarecimento sobre as formas pelas quais esses estudantes se beneficiam do processo de ensino e aprendizagem, por meio de recursos, processos, métodos e tecnologias contextualizadas às histórias de vida de cada um. Mas como os professores poderiam entender melhor de que forma as percepções desses estudantes sobre as práticas escolares vivenciadas no seu percurso formativo influenciariam suas reações frente ao descontentamento do que lhes tem sido ofertado?

O Entrevistado 4, ao mesmo tempo em que sugere o diálogo, transfere para a IES a responsabilidade pelo seu pertencimento, num processo inclusivo pautado pela unilateralidade. Apesar dessa relação conturbada, foi por meio do professor de Antropologia que o estudante hoje se beneficia dos recursos da informática, com leitores de tela para ampliar a sua participação nas aulas.

Eu utilizo hoje um celular. A tecnologia entrou na minha vida desde o primeiro dia que eu entrei na faculdade. [...] Quando eu entrei na faculdade os meus professores deram um conselho muito importante pra mim. “[Nome do entrevistado], se você não sabe, pesquisa no *youtube*. Vai no *google*”. E eu sempre tive aquelas duas palavrinhas na minha cabeça: o “se” e o “vira”. E eu sempre me virei. Trabalho, “beleza professor, pesquiso então”. E as vezes eu não entendia nada do tema, mas eu ia, falava e sempre falei com propriedade em tudo o que eu me dispus a falar. E aí eu comprei o meu *notebook* por causa do meu professor de Antropologia. Porque ele ficou perguntando assim: “[Nome do entrevistado], você não está conseguindo ter acesso

aos trabalhos, nada, eu acho que você precisa comprar um *notebook*". No mesmo dia eu fui e comprei um. Gastei todo o meu dinheiro, mas não me arrependo não. Foi uma bela compra (ENTREVISTADO 4).

Assim, percebe-se aqui a ruptura da tentativa do Entrevistado 4 continuar pautando seus estudos pela oralidade, por causa da sua boa oratória. Foi quando, orientado pelo professor a buscar novos caminhos, adquiriu um computador e passou a utilizá-lo conjuntamente com os leitores de tela. A atitude do professor demonstra a sua habilidade em lidar com uma situação muito peculiar cujo domínio pudesse escapar-lhe para a tomada de uma decisão também unilateral, o que não ocorreu. Foi o docente, portanto, que adotou um perfil dialógico ao investir esforços para que o estudante aceitasse um novo recurso para o acesso aos conteúdos escolares, o que de fato aconteceu.

Aqui também foi possível compreender que todos os entrevistados que ingressaram no Ensino Superior atravessaram etapas da Educação Básica fundamentalmente marcadas por mecanismos de exclusão impostos por práticas escolares entrelaçadas, ora por entraves, ora por conquistas, na superação das barreiras de acessibilidade. Isso porque as Instituições de Ensino que frequentaram e os docentes quase sempre desconheciam recursos, metodologias e procedimentos que os instrumentalizassem na realização de processos educativos em contexto de diversidade. No Ensino Superior, essas relações foram sendo construídas com base no acolhimento e no diálogo, ora iniciado pelo estudante, ora pelo professor e pelas IES.

Entende-se que, compreendendo o percurso que foi traçado ao longo do processo de escolarização inicial desses estudantes, e tornando evidentes fatores que impactaram positiva ou negativamente essa trajetória, há indicativos para a constituição de espaços e tempos escolares menos excludentes, como os vivenciados por eles nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Ressalta-se que, pare serem inclusivas, não bastou que as IES, por meio do acesso, colocassem na mesma sala de aula alunos com e sem deficiência. Seria preciso que as condições de permanência desses estudantes prevalecessem durante todo o período formativo, por meio do aparato necessário para a igualdade de acesso e permanência, dando oportunidade a todos os estudantes de desenvolverem suas potencialidades. Então, em se tratando de Ensino Superior, o primeiro passo para a inclusão de estudante com deficiência nas universidades e faculdades tem sido a verificação da acessibilidade da instituição, acolhimento, espaço físico, fornecimento de

tecnologias e materiais adequados e, principalmente, a postura dos docentes para atender a uma demanda diferenciada. A acessibilidade atitudinal é um grande desafio numa sociedade que, apesar do grande número de pessoas com deficiência, ainda não está acostumada a tratar o tema com naturalidade.

4.3.2 Recursos e serviços de apoio na IES

Sobre o que foi visto na seção anterior, sobre as primeiras iniciativas para atender os alunos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES), as condições pautaram-se inicialmente no ingresso dos sujeitos entrevistados por meio dos concursos vestibulares. Ampliando o conceito da escola inclusiva para além desse acesso, tem-se que a Portaria n.º 3.284, (BRASIL, 2003) considera que as condições favoráveis para as pessoas com deficiência visual deve contemplar:

II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

a) de manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;

b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático (BRASIL, 2003).

Nesta seção analisa-se de que forma os entrevistados se beneficiaram do Ensino Superior, tendo em vista os recursos e serviços de apoio que acessaram nas IES. Até que ponto suas percepções acerca das trajetórias escolares influenciaram na tomada de decisão rumo a uma prática escolar pautada no diálogo e na relação bidirecional para o enfrentamento das situações de inclusão?

Dos seis sujeitos ouvidos, o Entrevistado 4 e a Entrevistada 1 são acompanhados por uma aluna bolsista, que atua como monitora nas aulas do curso de Direito. Essa monitora foi oferecida pela própria IES desde que os estudantes iniciaram o seu percurso formativo. Além disso, como visto, foi pelo incentivo de um professor que o Entrevistado 4 passou a beneficiar-se da informática, aproximando-se das formas de registro e leitura praticada pelos demais alunos. Entretanto, seus questionamentos, muitas vezes, obscureciam as tentativas externas oportunizadas para que ele se beneficiasse de práticas verdadeiramente inclusivas no Ensino Superior. Neste trabalho,

quando se faz referência a essas práticas escolares, também se considera a postura dos professores no constante movimento dialógico e ativo. Afinal, esses contextos de aprendizagem precisariam ganhar significados também na gestão de sala de aula praticada por esses professores que vivenciaram a deficiência do lado oposto a ela. O embate, portanto, seria uma tática pouco eficaz, tanto que o Entrevistado 4 foi o que relatou maiores dificuldades na etapa do Ensino Superior.

É fato que, se a portaria em vigência for considerada, associando-a a outros dispositivos legais, serão encontradas grandes lacunas quanto a precariedade na oferta de recursos e serviços pela IES. As IES devem, quando da chegada dos estudantes com deficiência ao Ensino Superior, deve aproximá-los de aparatos tecnológicos que atendam às suas necessidades, como dispõe o Decreto n.º 3.298, que estabelece a necessidade de as IES concederem os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas (BRASIL, 1999). O Decreto Nº 5.296, prevê que “Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes para pessoas com deficiência, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, entre outros” (BRASIL, 2004). E também a Lei Nº 13.146, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão, que sustenta

[...] o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena, além da garantia de acesso à educação superior em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Porém, como as situações de acessibilidade são muito particularizadas, parte-se, nessa análise, sempre da premissa do diálogo como a tentativa mais coerente para equacionar os abismos entre a lei ideal e o contexto real de aprendizagem.

Parece que o Entrevistado 4 não comungou dessa ideia, quando questionou que as próprias pessoas com deficiência não sabem usar essas leis, na medida em que tiram o foco desses dispositivos para estabelecer a relação pelo diálogo. Para ele, o embate representaria muito mais sua visibilidade do que a busca pelo conforto conseguida mediante recursos e apoios necessários a sua participação nas aulas. Seu discurso direcionou o entendimento para a antecipação da acessibilidade à chegada da pessoa com deficiência visual nos espaços de relações sociais, dentre eles, a escola.

Por exemplo, nós temos muitas leis de acessibilidade da pessoa com deficiência, mas quantas pessoas com deficiência sabem usar essas leis? [...] Qual é o nível de informação, de ensino dado para as pessoas com deficiência em detrimento das pessoas que enxergam? Quantas pessoas que enxergam sabem lidar com a pessoa com deficiência? Uma frase muito bem usada, não sei quem fez essa frase, mas “não existe para nós sem nós” (ENTREVISTADO 4).

Em alusão ao lema "Nada sobre nós, sem nós", adotado a partir do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (ONU, 1981), o estudante entrou em contradição ao exigir que as IES já estivessem preparadas para o cumprimento total e efetivo dos instrumentos jurídicos, e defendeu que nenhuma decisão fosse tomada à revelia, de modo que nenhum resultado fosse gerado sem a plena presença das pessoas com deficiência, as maiores interessadas para a efetivação da acessibilidade como instrumento de participação.

Seguindo o lema "nada sobre nós, sem nós", a Entrevistada 1 relatou que os professores foram sendo, aos poucos, avisados sobre sua presença na IES. Afirmou que a relação pelo diálogo tem favorecido muito as decisões que são tomadas para a sua melhor participação em aula. Ela também afirmou que, embora a IES ainda não disponibilize recursos materiais, deixou à sua disposição uma aluna bolsista, que a auxilia em sala de aula. Dessa vez, diferentemente de como aconteceu na Educação Básica, os custos da acompanhante não recaíram sobre a estudante com deficiência. Todos os outros recursos, como *notebook* com leitor de tela, celular e gravador são tecnologias que pertencem à própria estudante.

Eles foram sabendo dia após dia, até porque eles não sabiam. A faculdade sim, a faculdade já sabia. [...] Eles não vieram conversar a respeito, não. Mas eu fui até eles e falando: “Olha eu tenho deficiência visual...” Assim, e a faculdade, eu pensei comigo, “E agora, como que vamos fazer?” E a faculdade antes de começar a aula me indicou uma das funcionárias de lá, da faculdade. Ela já era bolsista. Pra poder ficar me ajudando em sala de aula ajudando a ir ao banheiro, em trabalho, a me locomover dentro da faculdade. E eu gravava as aulas. A única opção que eu tenho é gravar as aulas. E até hoje eu uso esse recurso. Eu utilizo o *notebook*, utilizo o celular, mas as provas eu ainda não faço no *notebook* por insegurança minha mesma. Não porque eu não tenha recurso pra poder estar fazendo as provas. Recurso eu tenho, mas eu estou começando ainda. Quem sabe no próximo ano, ou daqui as dois anos eu comece a fazer sem ajuda de ninguém a minha própria prova. Mas no momento a minha mãe quem lê as provas pra mim e eu vou respondendo, como eu havia dito anteriormente no vestibular. Do mesmo jeitinho, porque eles não tem ninguém pra aplicar a prova (ENTREVISTADA 1).

Aqui a Estudante de Direito reconheceu sua insegurança para enfrentar, ainda, algumas situações no processo de ensino e aprendizagem na IES, talvez porque a autonomia para os registros e avaliação não fizeram parte do seu repertório durante a Educação Básica. Entretanto, a IES tem compreendido seu progresso, na medida em que abriu espaço para o acolhimento das suas condições específicas, como é o caso da leitura das provas feita pela mãe da monitora.

Sobre o papel da monitora, o Entrevistado 4 também atribuiu valor a ela muito mais do que aos recursos da informática que passou a utilizar. Ainda no Ensino Superior, seu processo formativo tem sido pautado fundamentalmente na oralidade, tanto para as atividades em sala de aula, quanto para a avaliação.

O papel da minha monitora é um papel excelente, porque se eu quero estudar pra prova ela me ajuda. A gente senta e estuda juntos. Se eu preciso fazer um trabalho, ela me cobra o trabalho, porque eu sou uma pessoa que esquece muito datas. Na parte da escrita, eu escrevo algumas coisas no trabalho ou eu, sempre sou o orador, né? Como eu tenho mais facilidade, eu falo: “Monitora, você escreve e aí eu dito pra você. Você escreve ou...” Sempre a gente... mas a minha monitora pra mim tem um papel importantíssimo. [...] Depois eu consegui fazer as provas. Minhas provas todas são feitas oral. Quando eu preciso de um conteúdo eu vou no *youtube*, trabalho e tudo. O *youtube* é muito completo na área de Direito. Então, tudo o que eu preciso eu pergunto e só (ENTREVISTADO 4),

O Entrevistado 4 é muito dependente dessa monitora, não apenas para solucionar questões referentes à acessibilidade, mas para gerenciar seus estudos. Talvez a abertura da IES na tentativa de lhe ofertar melhores condições de participação tenha ultrapassado as fronteiras delimitadas pelos dispositivos legais, assim como constituído no aluno o comodismo diante dos desafios que deveriam ser enfrentados por todos os demais graduandos. No seu discurso podemos encontrar essa dependência, quando questionado se conseguiria frequentar as aulas normalmente, sem o acompanhamento dela.

Sim, eu saberia me virar, mas é sempre bom ter uma pessoa te acompanhando, te auxiliando. Por exemplo, eslaide. Professor passa muito eslaide, e eslaides não são adaptados. Então ela lê pra mim. Quando eu preciso estudar para uma prova, e não sei aonde estudar, eu pergunto pra ela: “Onde eu pesquiso?” Ela me fala. Ela me auxilia na faculdade, em tudo o que eu preciso. Ela é meu braço direito. O que ela falar, tá falado! (ENTREVISTADO 4).

Além da leitura, ele delegou outras atribuições à sua monitora, responsabilizando-a por tarefas que deveriam ser executadas por ele próprio, numa

rotina de estudos planejada. Enquanto o Entrevistado 4, mesmo de posse de um *notebook*, sente-se dependente da monitora, a Entrevistada 6 precisou recorrer a esse apoio humano, que veio mais por parte dos colegas e do gravador, pois, mesmo sabendo utilizar leitores de tela, não dispunha de condição financeira para adquirir um *notebook* para levar às aulas.

Já a Entrevistada 2, que além do Braille passou a utilizar celulares com leitores de tela para os registros que fez no Ensino Superior, relatou ter avisado os professores da sua presença, o que lhe garantiu outros tipos de apoio, como tempo adicional para as provas e trabalhos. Foi a maneira encontrada pela IES para melhor atendê-la, dentro da razoabilidade e da equidade.

A equidade contempla a realidade de que locais e pessoas diferentes têm necessidades diferentes, e por isso soluções e esforços diferentes devem ser feitos de acordo com o contexto em questão.

Avisei porque tem uma professora lá que deu aula pra mim no Ensino Fundamental, da quinta série até a oitava, aí ela estava dando aula lá na [nome da faculdade]. Então pra mim facilitou. Eu tinha mais tempo de prova, tinha mais tempo de trabalho para entregar. [...] Fazia os trabalhos em Braille e um pouco pelo celular. Eu lia pra minha irmã e ela passava no computador ou a mão quando tinha que ser, quando tinha que entregar. [...] A maioria era prova em dupla e quando era sozinha era muito raro ter prova individual. Quando era individual a mãe lia pra mim, aí eu só respondia e ela escrevia também (ENTREVISTADA 2).

Nota-se que o apoio da mãe, reforçado pelo suporte da sua irmã que frequentava o mesmo curso, não fez com que a estudante abandonasse o Braille, mas acrescentou em seu repertório de recursos o celular para a transcrição das apostilas que, assim, era mais rápida. No entanto, ao contrário do que aconteceu na Educação Básica, no Ensino Superior ela passou a beneficiar-se da realização de provas oralmente. A oralidade foi, de certa forma, a solução mais imediata para a ausência de outros recursos e das diferentes soluções de acessibilidade que poderiam ser empregadas criativamente. O curso de pedagogia na modalidade EaD também exigia que algumas atividades fossem publicadas numa plataforma *online*. Mas a estudante recorreu a irmã para isso, visto que até hoje não utiliza a informática com leitores de tela.

A apostila era toda impressa. A mãe lia pra mim eu resumia no celular escrevendo pra poder resumir, fazer trabalho e minha irmã postar pra mim. Minha irmã fazia essa postagem (ENTREVISTADA 2)

Contrastando com os discursos do Entrevistado 4 e da Entrevistada 2, cuja relação de dependência de apoio externo ficou em evidência, a Entrevistada 3 deu um salto de qualidade ao adentrar no curso de História. Foi dentro da IES que ela conquistou seu maior espaço de pertencimento, cuja relação dialógica e ativa esteve fortalecida pelos apoios que recebeu dos professores. Eles valorizaram sua forma de registro pela informática, impondo um ritmo bastante inclusivo às práticas escolares conseguidas de maneira mais autônoma pela estudante.

Eu levava o computador. Também com a permissão deles eu gravava todas as aulas e escutava depois em casa quando tinha prova. [...] A maioria dos textos eu conseguia digitalizado. Daí dava pra ler. E sempre se preocupavam se o texto que eles iam passar tinha como eu ler. As provas foram sempre muito tranquilas também. Sempre separavam um professor para me aplicar a prova ou então ditava a prova e eu escrevia, digitava a prova no computador e enviava por e-mail pra eles. Nossa foi muito tranquilo. Acho que nesse quesito foi o melhor período mesmo (ENTREVISTADA 3).

Esse acolhimento por parte dos professores também foi o cenário encontrado pelo Entrevistado 5, que direcionou seus esforços por meio do diálogo. Além de conseguir acessar os materiais de aula pelo computador, ele viu suas possibilidades ampliadas ao perceber que sua presença ali também modificara o olhar, o discurso e a ação dos professores para os recursos e suporte disponibilizados, como no caso da audiodescrição.

Desde o primeiro momento, quando eu decidi ingressar em uma Universidade, eu sempre tive comigo que o diálogo seria o melhor caminho. Então eu sempre tive essa ligação com meus professores. Esse canal de comunicação com eles e todos foram muito solícitos. Eu posso dizer que teve professores que explicavam pra mim, quando estavam fazendo uma apresentação no *Power point*, e era algo bem visual, eles explicavam a imagem, faziam uma descrição do que estava sendo exposto em sala de aula. Houve professores que apresentaram filmes até com audiodescrição. Eu tive uma boa experiência (ENTREVISTADO 5).

Por fim, no que diz respeito aos recursos e serviços de apoio nas IES, a Entrevistada 6 se viu mais dependente de uma solução diferenciada a partir do segundo ano de faculdade, quando a luz do aparelho de retroprojeter passou a dificultar que enxergasse os escritos. Essa solução veio por parte de uma única professora e também dos colegas que emprestavam os cadernos para ela.

Conforme os anos eu fui tendo quedas pequenas visuais. [...] Então nem sempre eu conseguia ler. Eu sentava na frente do retroprojeter,

mas nem sempre eu conseguia ler. Porque como era escrito naquele papel transparente com a letra do professor, era muito pequena a letra. [...] Eu tive muita ajuda dos professores. De uma professora específica, que eu não me lembro o nome, mas ela foi da matéria de Epidemiologia. Ela me emprestava todas as transparências. Ela deixava comigo ali em sala. Ela apresentava a transparência, depois deixava a transparência comigo. Eu copiava o que estava na transparência no meu caderno (ENTREVISTADA 6),

Além disso, na sua fala notou-se que outras soluções também foram adotadas como resposta às dificuldades visuais que se intensificaram. Caneta preta, folha de fichário com linhas reforçadas, régua para acompanhar os escritos, linha a linha, letras ampliadas e luminária em cima do caderno foram as condições descobertas pela estudante que lhe proporcionavam maior conforto para leitura. Acerca do acolhimento por parte dos professores, ela novamente afirmou que esse apoio veio somente de uma única professora, pois, conforme relatou, a IES, por nunca ter tido um aluno com deficiência, não sabia como se comportar nem como fazer.

Eu não tive assim, nenhum professor que chegou em mim e falasse assim: “Faz desse jeito pra ver se isso facilita pra você”. A não ser essa professora de Epidemiologia que falou pra mim; foi ela quem me deu oportunidade. Ela falou: “Você quer as transparências aí perto de você na mesa pra poder facilitar pra você ver?” Foi aí que eu vi que assim facilitava a minha escrita. Aí eu comecei a pegar as transparências. Mas fora essa professora, nenhum professor teve a iniciativa. [...] Eles até tentavam perguntar se eu estava entendendo, se tinha alguma dúvida, mas não; pra ver comigo, “Ah como que a gente pode fazer diferente; ah, trouxe esse material pra você”. Isso eu estudava em [outra cidade]. (ENTREVISTADA 6)

No entanto, a estudante foi a única, dentre as seis entrevistadas, que participou do processo formativo no Ensino Superior em duas IES distintas, visto que interrompeu o curso no início do sexto período, devido à piora no quadro clínico, com a perda da visão. Foi nesse período que experimentou a rejeição por parte do coordenador da faculdade que frequentava.

Ele perguntou pro meu pai se eu ia continuar lá. Ele falou que não, que ele estava trancando a matrícula. Ele falou assim: “Então tá bom, porque infelizmente aqui a gente não vai poder mais recebê-la, porque nós não temos mais condições de recebê-la”. Foram essas as palavras que ele usou. Eu acho que foi tão traumatizante que eu nunca mais esqueci. Mas eu já não tinha mesmo nenhuma intenção de voltar pra lá, porque era longe. [...] A minha intenção era parar a faculdade. Eu não tinha mais vontade, não tinha mais ânimo de voltar aos estudos,

porque eu fiquei muito perdida e não sabia como eu ia dar essa continuidade (ENTREVISTADA 6).

Nota-se que o impacto da deficiência não se deu apenas do ponto de vista biológico, mas expôs suas fragilidades frente ao estranhamento provocado pela cegueira. Embora ela já vivenciasse a condição da baixa visão desde muito cedo, agora o ambiente parecia reforçar suas incapacidades, forçando-a a reaprender novos vínculos sociais. Posto isso, sabe-se que os mecanismos de compensação trazidos por Vygotsky não aparecem de imediato, sendo necessário desbravar os caminhos alternativos ao reestabelecimento das relações sociais, dessa vez mediadas por outros apoios, por novos recursos e diferentes tecnologias. Assim, durante cerca de um ano e meio dedicou-se a esse novo aprendizado. Conheceu o sistema Braille, passou a utilizar computadores com leitor de tela, apropriou-se de outras maneiras de enxergar e executar as atividades do dia a dia.

Com o retorno aos estudos, no início de 2006, passou a beneficiar-se do processo formativo na condição de estudante cega em uma outra IES, tendo que receber os suportes mais adequados às suas necessidades. Por meio do constante diálogo estabelecido com a coordenadora do curso de Nutrição, conseguiram juntas encontrar o ponto de equilíbrio entre as possibilidades e os alcances. A Entrevistada 6 recordou-se de como foi o processo de aceitação e dos recursos utilizados para acompanhar as aulas e realizar as avaliações:

Nas aulas eu, por vontade própria, levava um gravador, na época era de fita, e eu gravava todas as aulas. As aulas eram em apostilas. O professor deixava as apostilas no xerox. [...] Minha mãe estudava comigo, eu escutava as aulas, minha mãe estudava comigo na matéria escrita pra ver se tinha alguma coisa faltando, que precisava. Eu gravava a voz da minha mãe lendo a matéria e estudava por áudio. Na hora das provas eu fazia a prova oral praticamente (ENTREVISTADA 6)

A abertura da IES por meio da escuta da coordenadora possibilitou que a estudante, a exemplo da Entrevistada 3, direcionasse os serviços de apoio recebidos de modo a sentir-se mais segura, ao mesmo tempo em que fazia questão de que tais condições não representassem um favorecimento diante da sua diferença. A IES, que mantinha serviços de transcrição em Braille nas dependências administrativas, respeitou a decisão da estudante de realizar as avaliações pela oralidade, visto que ela declarou não ter domínio satisfatório para registrar e ler por meio desse sistema. Mais uma vez,

percebe-se que as práticas escolares inclusivas apoiam-se na equidade como reconhecimento da diversidade. Estabeleceu-se, então, uma rotina para os dias de prova.

Eu fazia a prova com mais uma colega. Era eu, mais essa colega, um gravador da faculdade, e o professor ficava junto. Eu fazia prova depois do horário que os alunos já tinham feito. Eu não tinha contato com eles, que eu não podia ficar próximo da sala de aula, mas era um colega de sala que me ajudava nas provas. E aí ela lia as perguntas, eu respondia em áudio, ela transcrevia e eu entregava a prova para o professor. Mas isso foi opção minha, porque lá no começo a coordenadora perguntou a melhor maneira pra mim (ENTREVISTADA 6).

No relato dos seis entrevistados, percebe-se que o enfrentamento dos mecanismos de exclusão presentes no Ensino Superior ultrapassou o ingresso deles no exame vestibular, na medida em que suas demandas, no decorrer do curso, foram consideradas como sendo as melhores soluções encontradas pelas IES para atender às necessidades decorrentes da deficiência visual. Isso porque, como foi notado, a falta de estrutura quanto a instrumentalização dos recursos humanos e físicos era uma constante. Apenas a Entrevistada 6 relatou que a segunda IES que frequentou lhe ofereceu material em Braille. Para os demais estudantes, a oferta ficou restrita ao apoio de monitores, processos avaliativos pautado pela oralidade e alguma disponibilização de textos e materiais com acessibilidade, conforme apontaram os Entrevistados 3 e 5.

No caso específico dos estudantes com deficiência visual entrevistados, uma vez superado o desafio de ingressar na Universidade, enfrentaram outros tipos de dificuldades. Em geral, a bibliografia específica dos cursos superiores não esteve disponível em Braille, o que tornou o estudante dependente de colegas, monitores e até da família para realizar leituras de trabalhos e provas.

Nos cursos de graduação em Direito, Pedagogia, História e Nutrição, o uso de recursos tecnológicos recentemente desenvolvidos abriu uma nova perspectiva para esses estudantes, que passaram a contar com programas de computadores para leitura e elaboração de textos, mas que não foram totalmente explorados por todos os entrevistados, com exceção da Entrevistada 3 e do Entrevistado 5.

Por outro lado, a inexistência dos serviços de apoio dentro da IES reforçou a abertura ao diálogo, visto que tinham que encontrar as melhores soluções de acessibilidade para atender satisfatoriamente os estudantes com deficiência recém-chegados. Por isso, abriram mão da imposição mediante as falhas quanto à legislação, na medida em que se aproximavam desses estudantes por meio do acolhimento e das

posturas flexíveis quanto aos recursos e apoio que lhes proporcionassem maior pertencimento e participação mais autônoma, sem favorecimento.

4.3.3 Facilidades nas aulas

As facilidades relatadas pelos entrevistados ao participarem das aulas nos cursos de graduação, ora encontram centralidade nos recursos utilizados por eles, ora apoiam-se na postura dos professores em flexibilizar o acesso ao material didático e à exposição dos conteúdos por meio dos apontamentos verbais que faziam. Isso porque, como foi visto na seção anterior, a maioria das práticas escolares inclusivas pautaram-se nas soluções encontradas por meio do diálogo. Os caminhos percorridos para que usufríssem de alguma acessibilidade quase sempre foram direcionados pelos próprios estudantes, mediante a utilização de recursos próprios e do apoio que receberam dos familiares. Já por parte das IES, as tentativas pautaram-se na oferta de monitores, por meio de alunos bolsistas e, para apenas um caso, a disponibilização do material em Braille, o que foi recusado pela universitária, que não dominava com destreza essa forma de leitura e escrita.

No entanto, todos eles ultrapassaram a chegada ao Ensino Superior com resultados surpreendentes quanto ao acolhimento e a quebra da barreira atitudinal, que representou a redução do abismo acerca das precárias condições recebidas na Educação Básica e as possibilidades que passaram a ter de conquistar em uma profissão. Agora, mesmo por meio da oralidade, os saberes começavam a fazer mais sentido para esses estudantes, conforme destacou a Entrevistada 2, ao trazer na sua fala que o resultado das práticas escolares inclusivas impactam toda a turma. Para ela, a grande facilidade esteve representada pela explicação mais direta dos professores.

Eles apontavam pros outros e pra mim, eles falavam o que era, o que tinha ali. Eu conseguia acompanhar. [...] Eles aprenderam muitas coisas que eles não sabiam sobre como lidar com o deficiente. Aprenderam ouvir mais, explicarem melhor e todos os alunos acharam que eles explicavam melhor depois que eles começaram a conviver comigo (ENTREVISTADA 2).

De fato, essa proximidade apontada pela entrevistada como o estreitamento do convívio, fez com que as relações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor passassem a considerar o reconhecimento do outro e da identidade que foi sendo

moldada nesse espaço social, cuja mediação se apresentou em meio a múltiplas percepções sobre as práticas escolares transformadas ao longo de todo o percurso formativo da estudante. Desta vez, participando do Ensino Superior, não entendia mais o seu processo de ensino e aprendizagem como uma conquista pessoal que pudesse gerar resultados individuais como ao receber seu diploma do Ensino Médio. Dentro da IES, essa atribuição de papéis assumiu uma dimensão coletiva, quando não mais o foco esteve na sua deficiência, mas naquilo que considerou benéfico para todos os outros colegas de curso que também trilhavam essa caminhada com ela. Na medida em que os professores ouviram mais, eles também modificaram suas práticas, de modo que os elementos descritivos nas suas falas pudessem qualificar os apontamentos e as explicações que faziam em aula.

Foi justamente isso que a Entrevistada 3 apontou como fator favorável para que acompanhasse as aulas com total aproveitamento no curso de licenciatura em História, tendo em vista que as explicações dos professores funcionariam como um complemento ao material didático e textos que acessava por meio do seu *notebook* com leitor de telas. Além disso, como se beneficiava também das gravações da aula, tais explicações deveriam fazer sentido quando reproduzisse os áudios para seu estudo.

Durante as aulas... Na verdade a explicação era normal. Como eu sempre fui aluna ouvinte, então sempre peguei a matéria desse jeito. E quando tinha alguma imagem eles sempre descreviam ou pediam pra alguém estar descrevendo pra mim (ENTREVISTADA 3)

Ainda sobre a descrição dos elementos em sala de aula, o Entrevistado 5 trouxe que, no curso de Direito que frequentou, por ser composto de aulas mais expositivas, esse fator foi um dos pontos mais marcantes e se mostrou bastante favorável a sua plena participação. Outro fator favorável destacado pelo estudante foi a disponibilização pelos professores dos livros e apostilas em formato acessível, para que os textos fossem lidos por meio do leitor de tela do seu *notebook*. Sobre os benefícios da explicação descritiva dos professores ele disse:

Com certeza. Me ajudou bastante e tornou a aula bem dinâmica. Perguntas que poderiam surgir, algumas dúvidas, foram sanadas sem que eu precisasse perguntar (ENTREVISTADO 5).

De fato, a percepção dos três entrevistados caminham na direção do reconhecimento da audiodescrição na escola (MOTTA, 2015) como sendo uma ferramenta de potencial valor para os estudantes com deficiência visual. Isso porque se entende que a diversidade impôs às escolas, aqui representada pelas IES, e seus professores o dever de repensar a dinâmica e a gestão da sala de aula, de modo que incorporassem novas ferramentas e atitudes que pudessem auxiliar para a realização satisfatória de tarefas, em especial a de promover o acesso ao mundo visual repleto de imagens para todos os estudantes, principalmente aqueles com deficiência visual.

Pensando nessa dinâmica, a audiodescrição, na percepção dos entrevistados, passou a ser uma poderosa ferramenta, capaz de proporcionar o acesso do estudante com deficiência visual a esse universo imagético, fazendo a ponte para o conhecimento. É evidente que a constante exposição aos elementos descritivos, por si só, não resolveria a falta de acessibilidade nas aulas. Tanto que, para o Entrevistado 4 as facilidades em aula, no Ensino Superior, foram marcadas muito mais pelos contextos de experimentação tátil, por meio de materiais concretos utilizados pelos professores para fazerem as explicações.

Ele pegava algumas coisas que ele poderia estar na mão. Por exemplo, a gente estava aprendendo, minha amiga passou um trabalho sobre impressões digitais. Ele pegou um carimbo e uma folha de sulfite. Pegou, colocou o meu dedo no carimbo e falou: “A sua digital é assim”, e começou me mostrar. Tipo, pegar a minha mão e desenhar os arcos da impressão digital, os vértices, os vercilos (sic) e tudo isso. E porque meus professores também têm aquelas palavrinhas em mente, né: o “se” e o “vira”. Então, práticas inclusivas é o “se” e o “vira”. (ENTREVISTADO 4)

Durante a entrevista, o estudante chegou a mencionar que as práticas escolares vivenciadas por ele no modelo de escola inclusiva, principalmente no Ensino Superior, eram representadas pela junção de duas palavras, o "se" e o "vire", de modo que sua percepção pendeu para as conquistas conseguidas muito mais pelo próprio esforço e embates frente às dificuldades. Analisando seu discurso, porém, notou-se que não foi bem assim.

A pouca destreza do estudante com os recursos que pudessem favorecer o seu acesso aos conteúdos, ao material didático e ao processo avaliativo, impossibilitou outras tomadas de decisão pela IES por meio dos serviços de apoio que pudesse oferecer, como transcrição de textos para Braille, realização de provas pelo computador,

entre outros. A monitora foi, portanto, o principal canal de acesso aos escritos e registros de aulas e trabalhos. Além disso, sua participação também esteve algumas vezes pautada no acesso aos eslaides que um dos professores convertia em formato digital acessível, possibilitando que poucas leituras fossem feitas mediadas pelo *software* no celular ou no *notebook* do estudante.

Tem um professor meu, ele é o cara mais espetacular em matéria de qualidades boas. Ele convertia todos os eslaides no formato que eu precisava (ENTREVISTADO 4)

Nesse sentido, considera-se que a etapa formativa no Ensino Superior foi marcada também por essa aproximação entre professor e estudante com deficiência, em se tratando de um processo de ensino e aprendizagem mediado pela experimentação tátil cujas diretrizes permitiram a personalização de práticas escolares inclusivas, conforme relato da Entrevistada 6.

E as aulas práticas, a professora sempre tinha a iniciativa de vir, de pegar na minha mão, de falar, de mostrar a maneira como eram feitas as medições, que a gente usava muitas medidas, usava balança, fita métrica e um aparelho que chama tipômetro, então ou eles faziam em mim pra que eu sentisse, ou eles me chamavam pra fazer a prática e me mostravam como funcionava (ENTREVISTADA 6)

Nas aulas teóricas, que dependiam da compreensão dos conceitos expostos, a Entrevistada 6 também atribuiu importância à audiodescrição. Além disso, o fato de aumentar o senso de observação e ampliar a percepção de tudo que é visual, a audiodescrição também atende pessoas sem deficiência, pois “[...] mostra e desvela detalhes que passariam despercebidos” (MOTTA, 2015, p.15).

Eu tive um professor que foi de unidade de Alimentação e Nutrição, ele é o fiscal do meu Conselho hoje, ele dava o material e aí ele perguntava pra mim porque eram cálculos que eram feitos. Ele perguntava pra mim: “Você entendeu, [nome da entrevistada], o que eu quis dizer?” Aí ele dizia assim: “A fórmula é...” Se tinha uma fórmula ele dizia: “Aqui é a quantidade de alimentação dividida pelo peso do alimento, vamos supor, quantidade de comida dividido pelo peso que dá um total de refeições”. Ele descrevia aquilo que ele estava colocando no quadro. Era a única coisa que ele fazia e perguntava: “Você entendeu?” Se eu não entendia ele repetia (ENTREVISTADA 6).

As duas situações, bastante peculiares, confirmam o que foi relatado anteriormente pela estudante no que se refere ao diálogo e às condições recebidas por ela dentro da IES em que concluiu o curso de Nutrição. Condições estas consideradas como favoráveis, visto que ela era a primeira e a única aluna cega no meio de outros sessenta, o que, de longe, não pode ser usado como justificativa para a recusa ou negligência acerca dos recursos e dos serviços que recebeu.

Eles me deram essa chance, mas não de uma maneira ideal. Foi a maneira que eles encontraram de explicar a matéria, de me ajudar. Mas eu acho que os professores em si, de Ensino Médio, de Ensino Fundamental, até de Ensino Superior, de montar alguma coisa mais palpável pras aulas. Fazer uma aula inclusiva, não montar uma aula separada: essa é para o deficiente visual, essa pro deficiente auditivo, essa pros alunos normais. Não. Fazer uma aula só. Acho que seria um ponto positivo. Eu vou montar uma aula. Nessa aula vou ter essas questões, e essas coisas palpáveis (ENTREVISTADA 6)

A experimentação tátil, por meio dessas "coisas palpáveis", e a audiodescrição constituem recursos que podem ser utilizados como ferramenta pedagógica nas aulas, desde que consigam transmitir para o estudante com deficiência visual a informação necessária sobre o conteúdo a ser discutido, pois, assim como todos os demais estudantes, os que apresentam cegueira ou baixa visão têm algumas necessidades de ordem mais específicas. As dificuldades para a pessoa com deficiência visual apreender o que está sendo exibido não decorrem da falta de referências visuais (MOTTA, 2015), mas da maneira como é transmitido, de modo que ela forme seus conceitos.

Pelo relato dos entrevistados, conclui-se que as soluções de acessibilidade, mesmo que particularizadas, estenderam-se para todos os demais estudantes que se beneficiaram de uma prática pedagógica diferencial e inovadora, Isso porque não são só os estudantes com deficiência que são diferentes; talvez suas diferenças possam ser um pouco mais perceptíveis, mas todos os estudantes são únicos.

Nesse olhar para a diversidade, entende-se que a escola é um ambiente de aprendizagem múltipla que constrói saberes e forma cidadãos, e por isso deve estar preparada para atender às necessidades de todos os seus estudantes, com deficiência ou não. Dentre os fatores favoráveis nesse processo de pertencimento, a audiodescrição despontou como um recurso que conseguiu auxiliar a aprendizagem dos estudantes cegos, Igualmente se consolidou como instrumento de aproximação das relações sociais estabelecidas dentro das IES. A ausência da audiodescrição também provocou entraves à participação desses estudantes no Ensino Superior.

4.3.4 Dificuldades nas aulas

Nesse percurso formativo do Ensino Superior, a exemplo do que foi visto acontecer nas etapas anteriores, os estudantes com deficiência visual encontraram algumas dificuldades para a participação nas aulas; dificuldades estas que estariam muito mais relacionadas às demandas específicas da deficiência, por causa da gestão de sala de aula. Contudo, não é analisada aqui a postura tomada pelos professores ao lançar mão de estratégias pouco satisfatórias para atender esses estudantes. Também não está em debate, por exemplo, se esses docentes receberam formação continuada para isso. A centralidade dessa análise tem fundamentação nas práticas escolares inclusivas construídas a partir de uma relação dialógica ativa, considerando até que ponto esse diálogo e/ou o embate por parte dos estudantes influenciou na tomada de decisão dos professores para a superação das barreiras comunicacionais.

Essa relação, portanto, tem suas raízes nas percepções dos estudantes acerca de todo o seu processo formativo, cuja identidade se constituiu frente aos mecanismos de exclusão vivenciados quando, de certa forma, se viram dependentes de outros para realizarem seus registros, compreenderem uma explicação, ou quando não tiveram suas condições atendidas quanto ao uso de algum recurso.

No Ensino Superior muitos desses entraves desapareceram e a busca pelo pertencimento se fez mais alicerçado na proximidade entre aluno e professor. Os professores, por meio da escuta, foram encontrando formas inovadoras de incluir esses estudantes nos seus repertórios metodológicos. É certo que nem todos tiveram sucesso nas estratégias empreendidas, mas as dificuldades relatadas pelos estudantes encontraram centralidade na ausência de audiodescrição e na falta de contato com o material didático.

Na direção do que trouxeram, na seção anterior, acerca dos benefícios da audiodescrição na sala de aula, a Entrevistada 1 reforçou aqui a necessidade de se validar práticas inclusivas por meio dos apontamentos desses professores em complemento ao material didático acessível. Ela, que, mesmo com a presença da colega monitora em sala de aula, faz questão de ter autonomia para os estudos, entende que, se o professor descrevesse o que está apontando e oferecesse um material de consulta em texto acessível, estaria ampliando a sua participação, sem prejudicar o entendimento dos demais estudantes acerca das explicações. Foi isso o que disse, quando questionada sobre suas maiores dificuldades no Ensino Superior:

Eu encontrei dificuldade sim, principalmente no primeiro semestre, em uma das disciplinas. Sei que alguns professores escapam e falam: “Ah, vocês estão vendo aqui, assim que está escrito”. Alguns escapam. Tudo bem. Mas o que eu encontrei muita dificuldade foi uma das disciplinas que é Introdução ao Estudo do Direito, que quem dava aula era uma professora, e ela simplesmente colocou no nosso material um quadro. E o meu leitor de tela, como eu havia dito, ele lê as apostilas pra mim, só que nessa parte, se tiver um quadro e um esquema cheio de flecha, ou alguma coisa assim, algum símbolo, desenho, dentro do material, dentro da apostila, eu não vou saber o que é, porque infelizmente ainda os leitores de tela de computadores não reconhecem essas imagens. E a professora simplesmente fez isso e eu fiquei sem saber o que era. O que eu tive que fazer? Buscar com alunos, para os alunos me descreverem o que estava ali. E ela só ficava assim: “Ah, vocês estão vendo nesse quadro, tem isso, isso e isso”. É impossível uma coisa dessas! (ENTREVISTADA 1)

A indignação da estudante de Direito vem ao encontro de sua preocupação em ter que preencher uma lacuna informativa apenas pela explicação dos colegas que estão na mesma posição dela, de aprendiz. Nesse sentido, essas tentativas poderiam não ser suficientes para o melhor entendimento da disciplina, visto que as explicações, segundo ela, deveriam partir do professor que, ali na sala de aula, teria a função de mobilizar os melhores saberes docentes para guiar esses aprendizes pela trilha do conhecimento.

Essa dificuldade também foi experimentada pela Entrevistada 6, que nas disciplinas teóricas encontrou muitas dificuldades decorrentes da falta de descrição dos professores. Ela já relatou que um único professor tinha a preocupação de verbalizar seus registros no quadro, mas em se tratando de *Datashow*, o cenário foi outro.

Se eles passavam algum *Datashow*, o professor não tinha a destreza, tipo se ele mostrava alguma imagem ele não descrevia aquela imagem pra mim. Quem descrevia era algum colega do lado, mesmo porque eu perguntava o que era aquela imagem, o que significava aquilo, entendeu? O professor nunca teve preocupação (ENTREVISTADA 6).

Diferentemente da estudante de Direito, que dependeu do auxílio de seus colegas, que lhe transmitiam todo o conteúdo da aula, por conta também do seu não acesso ao texto, a Entrevistada 6 relatou dificuldade apenas com as imagens que eram trabalhadas em aula, e recorria também aos colegas, para que eles as descrevessem para ela. Apesar disso, por se tratar do curso de Nutrição, cabe ponderar que, em muitos casos, a interpretação das imagens era decisiva para o entendimento ou não de uma

determinada explicação. Nesse caso, novamente a audiodescrição cumpriria aí o seu papel, ao revelar o contexto imagético por meio das palavras, da descrição dessas figuras pelo professor de maneira mais detalhada e integrada à explicação geral.

Continuando seu discurso em direção ao entendimento do que seria uma prática inclusiva, a Entrevistada 6 ainda comparou os dois momentos formativos que experimentou, em IES distintas. Enfatizou que em nenhuma delas recebera algum tipo de material diferenciado, embora no segundo momento dessa etapa formativa o diálogo e a escuta da coordenação às suas necessidades demonstrasse maior boa vontade em ajudá-la. Contudo, suas dificuldades nas matérias teóricas foram mais notadas, relacionando-se muito mais ao acesso aos recursos e materiais, por exemplo.

Eu acho que eles poderiam ter passado um pouco mais de confiança, porque muitas matérias ficaram muito soltas por eu não conseguir ter ali perto de mim, junto de mim uma apostila. Eu acho que eles poderiam ter dado a oportunidade ou conversado com a faculdade, de falar assim: “Ah, ela não tem prática no Braille, mas o áudio pra ela seria interessante”. Então gravar essas aulas: “Olha toma, aqui está o CD, ou uma fita, ou qualquer coisa da aula que eu vou apresentar, do que eu vou fazer”. Nem que fosse uma leitura da apostila. Eu acho que faltou isso. Faltou um pouco mais de atenção para comigo (ENTREVISTADA 6).

As dificuldades nas aulas, em decorrência do não acesso aos materiais, também foram razão de queixas dos outros quatro entrevistados, que viram suas participações no Ensino Superior bastante prejudicadas. Mesmo que a oralidade tenha sido a forma de registro encontrada pelo Entrevistado 4 para acompanhar as aulas, e mesmo que os professores o tivessem incentivado ao progresso nos estudos pela busca de outras estratégias, como foi o caso daquele professor que sugeriu a compra de um *notebook*, o conforto esteve aqui muito mais relacionado ao comodismo do que a uma dimensão da acessibilidade que pudesse ter sido empreendida pela estratégia de algum professor. Sobre isso, o Entrevistado 4 relata a sua maior dificuldade no Ensino Superior:

Minha professora de português, ela dava uns trabalhos escritos que eu não conseguia fazer. “Ô professora: não faz isso comigo não. Eu tenho muito erro de português”. “[Nome do entrevistado], mas eu não estou aqui só pra avaliar os seus erros de português, eu quero que você saiba fazer”. Aí eu falava: “Mãe, senta aí, mãe, e faz pra mim isso aqui, e eu vou te falando o que tem que fazer”. Passei nessa fase (ENTREVISTADO 4).

Ainda com relação ao Entrevistado 4, ao mesmo tempo em que pontuou suas dificuldades ele demonstrou reconhecimento aos professores, pelo que conseguiram fazer de positivo para ele. Isso reforçou que as práticas escolares não assumiram um formato inclusivo, na sua percepção, por conta de alguma resistência em transpor o campo das ideias para a ação, materializada pelos recursos que pudesse utilizar para os registros.

Práticas inclusivas eu acho muito legal, porque na faculdade eu tenho total liberdade com os meus professores. Algumas coisas eles não sabem fazer, mas o que eles podem, eles fazem pra mim (ENTREVISTADO 4).

Por ele não usar qualquer instrumento para realizar seus registros, é fato que sua dependência aos apoios externos aumentava, ao passo que as soluções se faziam ainda mais complexas, em se tratando de um curso de humanas eminentemente teórico, cuja habilidade para redigir textos é um qualificador importantíssimo para a futura atuação profissional. Ao contrário do que nos trouxe a Entrevistada 6, que, embora tenha buscado diferentes recursos e maneiras de acessar os conteúdos, não se beneficiou de estratégias diferenciadas nas disciplinas teóricas do curso de Nutrição que frequentou, mas na prática teve essas dificuldades equilibradas em virtude do maior envolvimento dos professores.

Nenhum professor teve nenhum tipo de estratégia pra lidar comigo na época que eu estudei. Só na prática que tinha essa questão: “Vem aqui que eu vou te mostrar como que faz, aperta aqui, é essa prega que pega, é essa a medida que faz”. Mas fora isso não teve nada, nada de diferente. [...] Era tudo por minha conta. Era eu que gravava, era eu que fazia, era minha mãe que lia. O máximo que o professor fazia era que se eu precisasse colocar o gravador na mesa dele para que ficasse mais nítida a voz, caso eu precisasse. Mas do contrário não tinha nada de diferente (ENTREVISTADA 6).

A Entrevistada 2, que sempre teve o Braille como forma de registro, percebeu suas dificuldades na ausência do material de estudo adaptado, e dependia da mãe para ditar as apostilas para ela. A transcrição para o Braille era muito demorada e exigia da estudante uma dedicação diária quase que exclusiva, visto que para cada página impressa em tinta resultavam cerca de cinco páginas em Braille. Somente a partir do material pronto ela conseguia estudar, apropriando-se dos conceitos trabalhados em aula.

As apostilas eram todas em tinta, não tinha nenhuma em Braille. A gente tinha que ler as apostilas pra poder estudar. Passar em Braille pra estudar. Essa a dificuldade (ENTREVISTADA 2).

Para a Entrevistada 3, a dificuldade também se deu no aspecto do acesso ao material, o que, segundo ela, não foi algo que a tenha prejudicado nas aulas, visto que a relação estabelecida entre ela e os seus professores baseava-se no diálogo e em estratégias pautadas em muita boa vontade por parte deles. As facilidades sobrepuseram-se, nesse sentido, às poucas dificuldades que teve durante os três anos de curso.

A dificuldade de encontrar todos os textos que pediam. Esse era o único problema que as vezes dava uma complicada. Às vezes eu tinha que estar pegando lá no xerox e pedir pra minha mãe pra ler pra mim. Mas já no resto foi sem dificuldade. [...] Os professores pediam pra mim, se caso eu não tivesse entendendo as coisas era pra falar, que aí eles repetiam. Sempre teve muita boa vontade mesmo, muita paciência (ENTREVISTADA 3).

A história de vida dos estudantes demonstra que o apoio da mãe foi muito presente e, seu percurso escolar, fortalecido também no Ensino Superior para as Entrevistadas 2, 3 e 6, que minimizavam suas dificuldades de leitura com o suporte que tinham em casa, sem considerarem menos importante as estratégias empreendidas pelos professores.

Já no relato do Entrevistado 5, as dificuldades de acesso ao material de leitura foram sendo contornadas por seus professores que, ora emprestavam seus materiais digitalizados, ora escolhiam bibliografia que pudesse ser adquirida em formato eletrônico pelo estudante, visto que a IES não contava com acervo acessível na sua biblioteca. Questionado sobre algum momento em que teve mais dificuldade de acompanhar o curso, ele relatou:

Já chegou sim. Mas não por falta de material fornecido da faculdade, no sentido do que o professor disponibiliza, apostila. Eu senti muita dificuldade na hora de acessar os livros na biblioteca, que não tem material em Braille e nem uma biblioteca virtual com livros digitalizados (ENTREVISTADO 5),

Embora os entrevistados cegos se diferenciasssem pela necessidade de abordagens e apoio específicos, com a disponibilidade de materiais que lhes assegurassem um processo de ensino e aprendizagem significativo, suas capacidades de aprendizado se assemelhavam às de estudantes videntes. Suas dificuldades foram

marcadas no campo do acesso à informação, pela ausência da audiodescrição ou pela pouca oferta do material em Braille e digitalizado. Por isso, suas percepções revelaram que o desenvolvimento das habilidades foram conseguidas mediante uma prática escolar que teve como base as diferentes estratégias, o diálogo e o suporte de monitores e apoio das mães.

Tendo em mente a concepção de que as incapacidades são fruto da interação entre o fator biológico da deficiência e as condições ambientais (BRASIL, 2015), as dificuldades aqui relatadas reforçaram a ideia de que a cegueira não reduziu a potencialidade do aprendiz. Os estudantes com deficiência necessitaram de uma estratégia mais contextualizada, próxima ao seu conhecimento de mundo, para usufruírem das práticas escolares inclusivas.

Os obstáculos e as barreiras de acessibilidade física ou de comunicação e as limitações na experiência de vida das pessoas cegas seriam muito mais comprometedoras do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do que a falta da visão. Em outras palavras, a cegueira por si só não gera dificuldades cognitivas ou de formação de conceitos, sendo necessário considerar a história de vida, o contexto sociocultural e as relações do sujeito com o meio (VYGOTSKY, 2011).

Nesse sentido, as dificuldades de elaboração e de desenvolvimento de conceitos decorreram da falta de experiências enriquecedoras de acesso aos materiais de aula, que, em algumas situações impossibilitaram a construção e o acesso ao significado dos conteúdos específicos da área de formação desses sujeitos, mas não impediram que eles prosseguissem os estudos.

4.4 Refletindo sobre Práticas Escolares Inclusivas

4.4.1 A aula inclusiva na perspectiva dos entrevistados

A compreensão de como as novas demandas postas à escola, no que tange o reconhecimento da diversidade e sua inclusão, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais, pós Declaração de Salamanca (1994), tem impactado na cultura escolar, especificamente nas práticas pedagógicas regidas pelos professores das redes regulares de ensino.

Aqui, interessa discutir como essas diferenças foram percebidas e tratadas pelos estudantes com deficiência visual, isto é, como as práticas escolares vivenciadas por

eles, da Educação Básica ao Ensino Superior, foram sendo ressignificadas em busca de estratégias que levassem em conta as oportunidades de aprendizagem por meio da concepção do que seria uma aula inclusiva.

Para analisar as percepções dos estudantes sobre o que consideram uma aula inclusiva, foi preciso debruçar sobre uma reconstrução da concepção de que todos os estudantes aprenderiam da mesma forma, caso os contextos educacionais fossem aqueles em que todos tivessem oportunidades de aprender. Essas oportunidades passaram pela transformação da escola, entre outras, no sentido de adequar sua prática pedagógica para garantir a efetiva participação de todos os estudantes em todas as atividades do processo de ensino e de aprendizagem com qualidade, destacando-se a sala de aula como ambiente principal, onde são estabelecidas as relações entre estudante e professor. Passaram também pelas transformações dos professores quanto ao acolhimento e, além disso, passaram pelas transformações dos próprios estudantes com deficiência visual, conforme foram se apropriando conscientemente dos processos formativos.

Viu-se, portanto, emergir um maior acolhimento em contraposição a uma real reestruturação pedagógica para se ensinar a turma toda, uma reconstrução que pudesse, além da inserção de recursos, apoios e de práticas pedagógicas específicas, entender as experimentações individuais como conquistas coletivas. Ou seja, a complexidade do processo de reconhecimento de como seria uma aula inclusiva reforçou, dentre outros, a importância de se refletir sobre como as práticas pedagógicas contemplaram as questões da diversidade e da inclusão dos alunos com deficiência visual aqui entrevistados.

A Entrevistada 1 entendeu que uma aula inclusiva deveria acontecer num espaço em que os professores enxergassem a individualidade do estudante, compreendendo suas necessidades e investindo esforços para flexibilizar as práticas pedagógicas. Mas percebeu que essa ressignificação depende de que esses professores sejam instrumentalizados para isso, senão, conforme ela mesma destacou, o despreparo dos docentes irá refletir numa ação automática, na gestão de sala de aula, visto que a mobilização dos saberes docentes implicaria no processo de ensino e aprendizagem de todos e de cada um ao mesmo tempo. No balanço que fez da Educação Básica ao Ensino Superior, ela constatou que:

Então, vamos comparar, lá atrás, lá no primário, Ensino Fundamental, segundo grau, até hoje não mudou. Eu posso dizer que não mudou

muita coisa. Por quê? O professor pode ter um ou dois alunos com deficiência visual ali, mas o professor ele já tem aquela coisa automática. Ele explica pra geral. Já é automaticamente, na hora ele nem vai pensar: “Nossa, tem uma pessoa que eu tenho que fazer isso”. Ele não tem. Eles são despreparados com relação a isso (ENTREVISTADA 1).

A estudante de Direito, que durante todo o seu percurso formativo buscou maior autonomia, entende que a sua participação no Ensino Superior está atrelada ao uso dos recursos tecnológicos que passou a dominar na vida adulta, mas tem consciência de que, para beneficiar-se de uma aula inclusiva, só isso não basta. Ela considera que, além de serviços que maximizam a participação dos estudantes nas IES, como disponibilização de computadores com leitor de tela, *scanners* para digitalizar textos e apoio de profissional leitor, os professores precisariam incluir nas suas práticas um atendimento mais personalizado, por exemplo, a descrição detalhada dos esquemas que apresentam durante as explicações, visto que tal detalhamento também pode atingir positivamente todos os demais estudantes.

Seu relato caminha, portanto, na afirmativa de que, se as práticas escolares vivenciadas por ela não foram transformadas, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, isso se deu porque ela não recebeu informações suficientes sobre os elementos imagéticos presentes no material didático, nos apontamentos e no gesto dos professores, o que resultou numa compreensão vazia e fragmentada dos conceitos e das explicações. Ainda hoje a estudante, que está no quarto período do curso de Direito, tenta dialogar com seus professores no sentido de obter explicações mais contextualizadas acerca do que apresentam em sala de aula.

Uma prática inclusiva, se eles não ficarem falando: “Vocês estão vendo aqui nesse quadro...” Tinha que falar: “Olha, aqui eu coloquei um triângulo, o meu giz vermelho, e acima dele a direita, está escrito isso, isso, isso. Logo abaixo, eu fiz uma seta e está escrito, isso, isso, isso”. Assim seria uma inclusão bacana, assim eu posso chamar de inclusão (ENTREVISTADA 1),

Na contramão do que foi trazido pela estudante de Direito, a Entrevistada 2 percebeu grande evolução nas práticas escolares que, segundo ela, foram muito impactadas com as novas tecnologias, embora ela própria ainda não as tenha dominado. Justamente por isso, ela também entende que uma aula inclusiva deve ser construída pelo professor capaz de desempenhar uma prática escolar que considere as especificidades dos estudantes com deficiência visual, na medida em que conseguirem

trabalhar com a diversidade de estilos, de ritmos, de escolhas e os diferentes tipos de recursos utilizados.

Evoluiu, evoluiu bastante, quando eu comecei era tudo muito precário. Hoje tem mais tudo, tem tecnologia, tudo melhorou, foi pra melhor. E eu acho que os professores tem que ser mais capacitados. [...] Uma aula inclusiva é o professor conversar e entender o aluno deficiente em tudo, não só o cego, mas o surdo, o mudo, o paraplégico, tudo, coordenação motora, tudo (ENTREVISTADA 2)

Ao analisar esse discurso, pode-se entender os motivos que levaram a Entrevistada 2 a enfatizar que, por trás de uma aula inclusiva deve sempre existir um professor mais capacitado. Esse entendimento decorre do acompanhamento que ela não recebeu, de forma direta, no seu percurso escolar, da Educação Básica ao Ensino Superior, pelo fato de os professores não dominarem a simbologia em Braille. Assim, as relações dialógicas mediadas por práticas escolares inclusivas também ficaram enfraquecidas. Teve, por parte da mãe, o apoio que deveria receber da escola, visto que somente no Ensino Superior se deparou com uma professora que dominava basicamente o Braille, mas que não assumiu o compromisso com a estudante cega.

Já na mesma direção do que apontou a Entrevistada 1, a audiodescrição de imagens em sala de aula foi considerada, pela Entrevistada 3, como um fator decisivo para a constituição de uma aula inclusiva. O adjetivo "inclusiva", aqui, remete à análise também da percepção da estudante sobre a ideia de que todos pudessem beneficiar-se do aprendizado, cuja mobilização dos saberes docentes fossem fortalecidas pela mediação dos professores. Na medida em que todos os estudantes tivessem condições de aprender igualmente, a escola assumiria sua verdadeira função social.

A aprendizagem como o centro das atividades escolares é a base para que se caminhe na direção de escolas acolhedoras. O sentido desse acolhimento não é o da aceitação passiva das possibilidades apenas da estudante cega, mas o da abertura dessa possibilidade a todos os estudantes que partilharam com ela o espaço dessa aula inclusiva.

Uma aula inclusiva é uma aula onde o aluno ele tenha, no final tenha conseguido apreender a matéria. Isso aí é óbvio. E vai depender de uma descrição de imagem, se os meios para que isso aconteça vai depender do que se quer passar. Mas a aula inclusiva é aquela onde se dê condições de todos os alunos, de igual forma, aprenderem o que foi passado (ENTREVISTADA 3)

Assim também pensa o Entrevistado 5, que ressaltou que a porta para a inclusão depende do diálogo: de um lado, o estudante com deficiência apontando suas necessidades, e de outro lado, o professor para ouvir quem de fato precisa dessa acessibilidade para o fortalecimento dessa escola inclusiva.

Uma escola inclusiva é aquela que a pessoa que tenha qualquer tipo de deficiência se sinta acolhida, a qual ela possa chegar e usufruir como qualquer outra pessoa sem precisar correr atrás de adaptações. Você vai assistir uma aula e o professor vai estar preparado pra dar essa aula atendendo a todos que estão ali, com ou sem deficiência (ENTREVISTADO 5)

Na fala do Entrevistado 5, pode-se perceber que ele se beneficiou muito dessa aula inclusiva, quando teve acesso a todas as imagens, figuras e escritos espelhados em *Datashow*.

Uma metodologia pedagógica simples e que muitas vezes não acontece, mas eu obtive muito isso, é hoje em dia geralmente os professores espelham suas aulas num *Datashow*. Então a aula se torna um pouco visual. E se o professor não tiver essa sensibilidade, ele vai dar aula e não vai perceber que tem um aluno que precisa de uma descrição, seja de imagem, de gráfico, ou qualquer coisa que ele for espelhar e seja visual. Ele precisa desse apoio (ENTREVISTADO 5)

Essa aula inclusiva defendida aqui pela Entrevistada 3 e pelo Entrevistado 5 não previa somente a utilização de métodos e técnicas de ensino específicos para esta ou aquela deficiência. Para eles, os estudantes podem aprender até o limite a que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade. Isto é, se o professor considerar o nível de desenvolvimento de cada um e explorar essas possibilidades por meio de práticas escolares direcionadas a cada um, porém convergindo para uma condição em que todos aprendam juntos.

O principal é ter boa vontade, porque com boa vontade você vai entender a necessidade da pessoa e vai procurar, de todas as formas possíveis o melhor meio de passar. No meu caso, como eu estudava História, era mesmo a explicação mais detalhada possível de forma oral, porque eu era aluna ouvinte né? Então eu tinha que estar ouvindo e às vezes precisava ter a descrição de alguma imagem, que era feita também. A leitura de *slide*, era feita também. Tudo para que não dependesse da visão pra eu estar entendendo o que eles estavam tentando dizer. Já em outras matérias é preciso você achar outros recursos, por exemplo de matemática. Matemática você vai ter que encontrar junto com o aluno, vendo a necessidade dele, o jeito dele aprender aquela fórmula que você está querendo passar. Eu acho que

tudo começa mesmo em você entender a necessidade daquela pessoa (ENTREVISTADA 3)

Para ela, então, essa boa vontade dos professores direcionou positivamente as práticas escolares vivenciadas no Ensino Superior. Na aula inclusiva, os professores descreviam imagens e liam eslaides, dialogando com suas necessidades na medida em que buscaram meios e modos de remover barreiras para a aprendizagem e para sua participação junto aos demais estudantes, assim também como para o Entrevistado 5.

Entretanto, enquanto a Entrevistada 3 falou muito mais sobre a boa vontade dos professores, o Entrevistado 5 percebeu a evolução do cenário da escola inclusiva como conseguida apenas no campo da visibilidade. Essa visibilidade destoou pela falta de preparo dos professores e pelo pouco interesse deles em buscar novos conhecimentos no sentido de aprimorar suas práticas escolares, para ressignificar o conceito de aula inclusiva.

O julgamento presente no discurso do entrevistado corrobora o trazido acerca da evolução histórica do reconhecimento social das pessoas com deficiência. O paradigma da inclusão (SASSAKI, 1997) fez transpor a noção de incapacidade e normalização, mas deixou sob a responsabilidade do poder público a efetivação da escola inclusiva (BRASIL, 2008), no cumprimento dos dispositivos legais que surgiram a partir da década de 1990, alicerçados na garantia de uma educação de qualidade e aberta para todos.

Em certo ponto eu acho que a educação inclusiva, ela teve mais uma visibilidade, mas ainda falta efetividade do próprio sistema. Nós temos leis garantindo, mas ainda o sistema não recebeu um repasse financeiro pra poder preparar e pra receber os alunos com deficiência. [...] Um dos fatos primordiais é essa questão do repasse, que acaba não preparando os professores, não oferecendo curso. E também por algumas vezes falta um pouquinho de conhecimento, um pouquinho de interesse pra poder abrir os horizontes e perceber que é possível fazer de uma outra forma, de uma outra maneira e obter resultados iguais (ENTREVISTADO 5).

A Entrevistada 6, devido ao fato de ter experimentado a cegueira na segunda metade do curso de Nutrição, percebeu-se mais fragilizada e impactada pelo preconceito, tanto que buscou na sua autoimagem a explicação para ter conseguido um atendimento pouco suficiente, em decorrência de não disponibilização dos recursos, serviços, e do despreparo dos professores.

Permaneceu praticamente a mesma. Na época que eu estudei, não sei se a deficiência visual era algo novo pra eles, porque os deficientes antigamente não estudavam, não tinham essa iniciativa, então eu acho que ficou muito a desejar. Independente do momento de ensino, eu acho que eles deixaram muito a desejar. Acho que falta muito esse querer, essa força de vontade de dar aula. Acho que o preconceito ainda está muito forte. Eles precisam saber, entender que eles tem chance de ter qualquer tipo de aluno. Precisam se preparar mais pra isso (ENTREVISTADA 6).

Nos relatos dos entrevistados sobre o que pensam ser uma aula inclusiva, todos concordaram que, embora os estudantes cegos necessitem de alguma estratégia diferenciada, as práticas escolares inclusivas deveriam direcionar os docentes para a mobilização de saberes que consigam mediar o processo de ensino e a aprendizagem para todos. São soluções alicerçadas na boa vontade, no interesse e na aceitação, considerando que, conforme eles foram conquistando as etapas mais elevadas de ensino, esse acolhimento ganhou maior destaque. Mesmo que os estudantes com deficiência visual tenham se beneficiado da escola inclusiva por meio dos recursos e do apoio que resultaram nas formas de registro e avaliação, a representação social da deficiência sempre esteve atrelada àquilo que os professores seriam capazes de fazer por eles, de modo a não segregá-los, sem que as soluções assinalassem modos e momentos de aprendizagem separados dos demais estudantes. Para a Entrevistada 6, essa aula inclusiva teve como princípio a aceitação da sua condição visual, que no Ensino Superior evoluiu para a cegueira.

Aceitar o aluno com deficiência. Aceitá-lo como um aluno normal e formar uma aula, ter uma maneira de explicar pra esse aluno, entendeu? E assim, junto. Dar uma aula só, só que para um aluno com deficiência visual ele faz... Acho que ficaria mais didático pros outros alunos conhecerem uma maneira também de falar, aqui é um desenho. Então fazer o desenho numa maneira diferente, numa cartolina, por exemplo. Desenho de um peixe, vamos supor, estou estudando a parte de peixes. Então fazer o peixe, porque aquele que é cego de nascença não conhece o formato das coisas, não tem esse conhecimento. Acho que assim, conhecer as partes, fazer, montar a aula para uma sala de aula inclusiva. Acho que esse seria um ponto positivo (ENTREVISTADA 6)

Vivenciar o Ensino Superior na condição de estudante cega fez com que a Entrevistada 6 também pensasse em estratégias que direcionassem as práticas escolares inclusivas para quem nunca enxergou, como foi o caso do exemplo do peixe. Aceitar o

outro, na concepção da estudante, consistiu num movimento de reconhecimento da sua identidade na transposição do olhar para quem apresentava características semelhantes a ela, mas, ao mesmo tempo, com necessidades e vontades específicas. A Entrevistada 6 ainda complementou:

E outro detalhe: lidar com o deficiente, vamos supor visual, que é o meu caso, no caso que eu possa falar, dar a aula e explicar aqui encontra-se uma menina loira, de vestido, fazendo tal coisa. Sabe aquele recurso da audiodescrição? Audiodescrição de uma imagem, de uma coisa, acho que seria um ponto positivo, uma aula inclusiva, sempre, independente da matéria, independente do momento escolar (ENTREVISTADA 6).

Sendo assim, na visão da entrevistada a audiodescrição na escola também se tornaria um recurso indispensável para que estudantes cegos pudessem se reconhecer competentes para formar e compartilhar opiniões. A aula inclusiva com uma abordagem audiodescritiva também teve significado positivo quanto aos seus benefícios, aplicabilidade e técnicas. Isso permitiu pudesse ser utilizada como ferramenta, o que sem dúvida contribui, na opinião dos quatro entrevistados, para o enriquecimento do agir pedagógico e para a abertura de mais oportunidades de aprendizagem para os alunos cegos e com baixa visão, além de beneficiar a turma toda, em aulas inclusivas.

O único que destoou desse entendimento foi o Entrevistado 4, que considerou que uma aula inclusiva é construída, prioritariamente, pela visão dos professores acerca das possibilidades de pertencimento dos estudantes com deficiência que, quando confrontados com situações de exclusão, são capazes de produzir pistas que levem ao entendimento do que precisam. Novamente a contradição do Entrevistado 4 foi encontrada no seu discurso, quando defendeu o diálogo como promotor de práticas pedagógicas contextualizadas, inovadoras e significativas; e agora, percebeu que estaria apenas sob a responsabilidade dos professores a compreensão sobre como deveria se dar essa aula inclusiva.

Eu falava: “Professor, não adianta você colocar pessoas com deficiência em uma sala e falar, olha, temos inclusão. A maior inclusão é colocar a pessoa com deficiência no meio das pessoas que enxergam. Aí vai ver os seus pontos fracos e seus pontos fortes. Vai ver onde ela consegue se dar bem, onde não. Onde tem que melhorar, onde ela se dá bem, onde não é o melhor lugar para aprender, onde é a maior inclusão é essa inclusão” (ENTREVISTADO 4)

Mas, ao considerar a ideia de que o único responsável para concretizar essa aula inclusiva seria o professor, o estudante de Direito retirou da centralidade da prática escolar a aprendizagem alcançada mediante o uso de recursos e apoio que, por sua vez, também sustentaram o seu percurso formativo, explicitamente no Ensino Superior, quando começou a utilizar *notebook* com leitor de tela, recebeu apoio da monitora e acessou o material didático digitalizado. Mesmo que esse fato não tenha destaque na sua fala, recebeu audiodescrição dos elementos imagéticos. Contudo, talvez por serem conquistas recentes, ele não reconheceu tais feitos como condição favorável de suporte a uma aula inclusiva.

Não adianta dar muitos recursos, muitos materiais se ele não está habituado com isso. Você tem que ter um diálogo com ele. Tem que ver o que ele é capaz de fazer [...] Se o professor e o aluno tiverem um diálogo no qual os dois possam conseguir uma relação, vai se ter o processo de inclusão (ENTREVISTADO 4)

A percepção do Entrevistado 4 vem ao encontro do que ele vivenciou em seu processo formativo, recorrendo ao próprio esforço em oportunizar sua formação, seja pelo embate, seja pelo enfrentamento dos mecanismos de exclusão na medida em que foi beneficiado ao recorrer aos meios menos desafiadores. E durante a maior parte desse processo ele não recebeu recursos que fossem suficientes para garantir o seu conforto, a sua participação. Assim, considerou que as soluções de acessibilidade são muito particularizadas e que ambos, professor e aluno, seriam os responsáveis pela transformação da escola em uma escola inclusiva.

Só na conversa não vai. Tem que ter ação. Mas tem que ter ação no momento em que as duas pessoas se sentirem confortáveis pra isso. Não adianta também você chegar no local e falar assim: “Toma, aqui tem material disso, aqui tem lupa eletrônica, aqui tem isso, isso, isso”. A pessoa vai olhar com cara de quê? Com cara de “ué”. Como eu vou usar isso? (ENTREVISTADO 4)

Já quando questionado sobre as soluções mais importantes para que um estudante cego conseguisse acompanhar as aulas, novamente passou a sustentar a ideia da relação dialógica e mediada, visto que foi no Ensino Superior a etapa em que ele se beneficiou dessa escuta e considerou ter experimentado maior liberdade junto aos professores, justificando assim sua atual percepção.

No Ensino Superior, fazer com que os *slides* que os professores passam sejam acessíveis. Seja no formato PDF ou no formato *Word*, qualquer outro formato que seja acessível. Que o professor seja capacitado a lidar com a pessoa com deficiência. Capacitado de que forma? Que ele saiba quais são os pontos fracos dessa pessoa, conversando com ela, tendo um convívio maior. E só (ENTREVISTADO 4)

A instrumentalização, aqui, foi defendida pelo estudante, tanto pela importância de que os professores recebam maior capacitação, quanto pela necessidade de que as próprias pessoas com deficiência visual tenham domínio, conhecimento e destreza para o uso das ferramentas que lhes forem adequadas. Sobre isso, a Entrevistada 2 também acrescentou que, além do preparo dos professores, seria preciso que houvesse maior investimento das IES na disponibilização de diferentes recursos e apoio, de modo que os estudantes com deficiência visual pudessem tomar as melhores decisões com base nos instrumentos e tecnologias que já dominam no seu cotidiano. Para ela, por exemplo, esse preparo do professor seria conseguido por meio do conhecimento do sistema Braille.

Eles não estão preparados. Já que eles conhecem um pouco de LIBRAS, também deviam conhecer um pouquinho do Braille. Também não é suficiente porque nem todos usam hoje em dia computador, a máquina, gravação... Então acho que todos devem aprender um pouco do Braille (ENTREVISTADA 2)

A questão da formação inicial ou continuada dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior com bases inclusivas foi considerada como um dos grandes entraves para o pertencimento dos estudantes com deficiência visual aqui entrevistados. Apesar de a IES exercer um papel fundamental nesse contexto, notou-se que os discursos encaminham para a constatação de que ainda há um grande vazio em programas ou projetos que envolvam ações relacionadas diretamente com a capacitação dos professores, com a disponibilização dos serviços e com a identificação de melhores apoios para garantir a permanência desses alunos no espaço formativo.

Entretanto, neste último eixo de análise, indagou-se aos alunos com deficiência, de forma mais direta, o aspecto sobre o que esperam para o futuro, com relação às práticas escolares inclusivas. Todos os respondentes deram sugestões para aperfeiçoar as ações da IES.

Na voz da Entrevistada 1, seus desejos para o futuro são bastante otimistas: com condições mais favoráveis para outros estudantes, na mesma condição dela, que vierem a frequentar a mesma IES.

Eu gostaria que a faculdade tivesse um pouco mais de inclusão, assim, em termos de recursos, de computadores, ledores, professores preparados, professores que tenham o conhecimento do que é inclusão, de como que ele pode estar fazendo para ajudar e para auxiliar ainda mais aquele aluno. E eu espero que no futuro a tendência seja melhorar cada vez mais, porque não vão ter só um ou dois alunos, talvez vai ter muito mais. Então acredito que seja isso (ENTREVISTADA 1).

Embora a fala dos participantes estivessem mais relacionadas aos fatores externos promotores do modelo inclusivo, enfatizando a responsabilidade da escola de planejar estratégias para responder as demandas, retirando o foco sobre as dificuldades individuais, a Entrevistada 3 afastou-se da ideia pré-concebida de que os professores, sozinhos, não dariam conta de colocar em prática essa escola inclusiva. Ela, que transitou da exclusão ao pertencimento, conseguiu resumir o que aqui é entendido como relação dialógica ativa na busca da superação da invisibilidade da pessoa com deficiência visual frente aos desafios das práticas escolares inclusivas.

Se eu pudesse resumir a minha experiência, seria boa vontade. Boa vontade do aluno em aprender; boa vontade dos colegas também em ajudar, porque isso tem uma importância enorme; boa vontade da família também, porque se não fosse a família ficaria uma coisa meio inviável; boa vontade dos professores em entender as necessidades. Enfim, é um esforço conjunto (ENTREVISTADA 3).

E esse esforço conjunto também foi identificado na fala da Entrevistada 6, que percebe a evolução do processo inclusivo com foco na aceitação, que representa o reconhecimento da diversidade. Esse reconhecimento passa, necessariamente, pela informação.

Ainda precisa de mais informação, precisa de mais aceitação. Eu acho que essa seria a minha palavra chave: precisa de aceitação, mas aceitação de cada um pra cada um. Eu preciso me aceitar, assim como o outro precisa aceitar a si próprio e ao próximo (ENTREVISTADA 6).

Conclui-se que, segundo o depoimento dos participantes, os professores não estão alheios à inclusão dos alunos com deficiência visual no Ensino Superior. Demonstram cuidados referentes às suas especificidades educacionais, mesmo que não tivessem uma formação específica na área. Esta situação foi relevante, pois os docentes e as IES expressaram certo interesse em adquirir informações relacionadas por meio de um diálogo com esses estudantes, e demonstraram atitudes significativamente mais positivas e acolhedoras. Foi justamente essa "boa vontade" que fez com que as histórias de vida reproduzidas aqui conduzissem esta análise ao entendimento de que foi fundamental a aproximação de todos os sujeitos envolvidos na construção de uma escola inclusiva que tivesse no seu bojo o reconhecimento da diversidade.

Não é a inclusão que as pessoas que enxergam acham que é inclusão. E não é assim. Tem que se construir no diálogo. Aí a gente volta naquela frase, "nada sobre nós, se não tiver nós". Você tem que colocar a pessoa com deficiência dentro do topo da inclusão, para que ele ganhe a diretiva para que outras pessoas façam (ENTREVISTADO 4)

Para tanto, complementando o que trouxe a Entrevistada 6, a aceitação também colocaria na própria pessoa com deficiência visual o protagonismo conseguido mediante a participação e o engajamento do próprio estudante com deficiência como ponto crucial para assegurar seus direitos e o atendimento às suas necessidades. De um lado a escola, representada pelas IES, é o *lócus* do conhecimento. São de sua competência a produção científica e a articulação com as distintas áreas do saber. Deve ser também o *lócus* da diversidade, do acolhimento e do respeito às diferenças. Os demais participantes desta pesquisa endossaram esta afirmação do Entrevistado 4:

Eu espero que o processo de educação inclusiva seja melhor pro futuro. Só isso (ENTREVISTADO 4).

Enfim, uma escola inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado.

4.4.2 Projetando o futuro

Os participantes desta pesquisa compuseram suas falas com base nas percepções que tiveram das práticas escolares inclusivas, da Educação Básica ao Ensino Superior, sob o prisma da deficiência visual como parte da sua identidade. Isso significou que, em vários momentos da entrevista, ora tentaram provar suas capacidades resistindo aos mecanismos de exclusão na escola, ora transferiram para os fatores externos as respostas das incapacidades. Certo é, que em todos os casos, demonstraram necessidade de ultrapassar as barreiras da comunicação para conquistar o pertencimento na escola, que foi se mostrando mais inclusiva.

Entretanto, ao adentrarem no Ensino Superior, esse pertencimento teve sua fronteira alargada para além da IES, visto que a transposição desses mecanismos de exclusão os levaria para o universo profissional. Daí para frente, o enfrentamento das situações de inclusão tomariam outra dimensão, para conquistarem um espaço no mercado de trabalho. Era, portanto, dentro das IES que eles conseguiriam desenvolver as primeiras habilidades necessárias ao exercício da profissão.

Quatro dos seis entrevistados são egressos dos cursos de Nutrição, Direito, licenciatura em Pedagogia e licenciatura em História. Dois deles ainda participam do processo formativo no curso de Direito em IES distintas.

A nutricionista clínica, Entrevistada 6, foi a primeira dentre que conquistou a formação em nível superior, já tendo também realizado pós-graduação *lato sensu* na área de fitoterapia e emagrecimento. É nutricionista em um hospital de uma cidade do vale do Paraíba paulista, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), também no mesmo município, e atende pacientes no seu consultório particular, realizando avaliação nutricional e plano alimentar personalizado.

A Entrevistada 2, segunda a conquistar a formação em nível superior, é licenciada em Pedagogia, mas não atua na área educacional. É telefonista no mesmo hospital que a Entrevistada 6. Pretende exercer a docência assim que tiver oportunidade.

A terceira a conquistar o diploma do Ensino Superior foi a Entrevistada 3, que cursou licenciatura em História. Ela ainda não está no mercado de trabalho, talvez porque a conclusão do curso tenha sido mais uma realização pessoal, segundo o seu relato.

No meio do curso eu descobri que a minha vocação não era dar aula.[...] Durante a faculdade eu percebi que lidar com as crianças em sala de aula é uma tarefa um pouquinho complicada, exige certo pulso, exige um certo domínio, e eu descobri, eu acabei por descobrir que eu não tenho [...] Eu sempre gostei muito de explicar e de estar ajudando, só que uma coisa é você explicar pra uma pessoa, você fazer alguém entender uma coisa, e você estar lá na frente da classe controlando a criançada toda ou adolescentes, né? Daí foi essa a diferença que eu só acabei entendendo na metade do curso (ENTREVISTADA 3).

Ela não deixou claro o que pretende para o futuro. Por enquanto, dedica-se ao aprendizado do espanhol e a pequenas ajudas, nas redes sociais, a outras pessoas com deficiência visual.

Já o Entrevistado 5, recém-formado em Direito, tem como principal meta passar num concurso público, mas pretende exercer a advocacia para ganhar experiência e saber como é a rotina de um advogado, na prática. Atualmente realiza estágio remunerado na Delegacia da Mulher de uma cidade do vale do Paraíba paulista.

Tem uns dois anos que eu estou estagiando lá. Eu trabalho no atendimento ao público, registro Boletim de Ocorrência, faço acompanhamento em inquéritos, ouço pessoas que estão na Fundação Casa ou até mesmo em alguns presídios, mas sempre tem alguém acompanhando e me auxiliando (ENTREVISTADO 5)

Questionado sobre o que espera para o futuro profissional, o advogado fez um balanço muito positivo da sua trajetória formativa, sobre o enfrentamento das adversidades coletivamente. Ele está ciente de que aqui fora também precisará continuar comprovando que os seus alcances vão muito além de seus limites. Ele colocou grau no dia seguinte à entrevista que deu para esta pesquisa, em 18 de janeiro de 2018.

Eu estou muito otimista, muito feliz. Eu sei da minha história e não foi fácil chegar até aqui. Ainda temos muito o que avançar nessa questão da acessibilidade, da inclusão, mas tivemos força de vontade. É possível sim conseguir ir longe. Conseguir ir além, apesar de todas as barreiras, de todas as dificuldades. O apoio que eu tive durante minha estada no ensino, na universidade, fez com que eu tivesse mais força, mais coragem. Tivesse mais preparado pra enfrentar o mercado de trabalho (ENTREVISTADO 5)

O Entrevistado 4, estudante de Direito, estava na metade do curso na época da entrevista, dezembro de 2017. Tem como principal meta o sucesso financeiro mediante um concurso público, além de demonstrar grande interesse em atuar na área da pessoa

com deficiência. Atualmente é estagiário pela Prefeitura de outra cidade do vale do Paraíba paulista.

Eu faço estágio na prefeitura, na coordenadoria municipal da pessoa com deficiência, onde lá a gente, nós tutelamos os direitos das pessoas com deficiência. Se forem violados, esse tipo de coisa. Vai fazer seis meses que eu estou lá e quanto mais eu fico lá, mais eu gosto. Eu aprendo, aprendo muito (ENTREVISTADO 4).

Ele se considera um verdadeiro militante pela causa da pessoa com deficiência e se autointitula revoltado com relação ao desconhecimento das pessoas acerca dessa realidade. Por isso, como futuro advogado, pretende difundir o conhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, para que elas não corram o risco de ficar alheias ao enfrentamento das situações de exclusão às quais são submetidas, principalmente no cenário educacional.

Eu sou um cara que quanto mais as pessoas não sabem o que é uma pessoa com deficiência, mais eu fico feliz. Por quê? Tudo que é pras pessoas motivo de... ah, tadinho, ah, não sei o quê... pra mim é motivo de revolta e é combustível. [...] O único ponto, vamos colocar ponto de entrada, que eu vejo é o seguinte: é o deficiente procurando mais informações. E como vai se dar isso? A partir do momento em que os professores, todo mundo, todo mundo quando eu digo é todo mundo mesmo, saberem dos seus direitos. Eu sempre penso, de verdade, a aula de constitucional deveria ter desde a primeira série. A criança já deveria aprender desde que é pequena o que é constituição e pra que ela serve (ENTREVISTADO 4).

A última a ingressar no Ensino Superior, também no curso de Direito, foi a Entrevistada 1, que no momento da entrevista estava finalizando o segundo semestre. Ela demonstrou bastante expectativa quanto ao futuro profissional, em decorrência das situações de pouca autonomia vivenciadas por ela na Educação Básica. Hoje, no Ensino Superior, encontrou no acolhimento e na liberdade de uso dos recursos tecnológicos as respostas positivas ao enfrentamento dos mecanismos de exclusão, ainda com certa cautela sobre o que virá, pensando sempre nas condições de acessibilidade que lhe permitirão demonstrar suas reais capacidades intelectuais e laborais.

Eu comecei o curso agora. Eu escolhi o curso de Direito porque gosto bastante. E isso vem de família, de pai, irmão, agora pra mim. E não só por causa disso. Eu gosto, é uma área que eu me adaptei e eu pretendo, primeiramente fazer estágio, depois tem o exame da Ordem,

espero que seja acessível. Tem que esperar pra ver, eu ainda não sei. Depois, trabalhar por três anos ou dois anos advogando, pelo menos pra aprender bastante, porque não basta aprender apenas na teoria. Tem que aprender na prática. E tentar concurso público pra magistrado (ENTREVISTADA 1)

Assim, percebe-se que todos eles ultrapassaram a Educação Básica em situação pouco favorável, o que não impediu que tentassem trilhar o Ensino Superior. Quanto mais elevado o nível de ensino, o acolhimento e o respeito à diversidade mostravam-se mais evidentes, ao passo que eles também se sentiam mais fortalecidos para provar que eram capazes e que pretendiam sair da situação de isolamento. Suas expectativas profissionais são bastante otimistas.

Embora apenas a Entrevistada 6 tenha trilhado um caminho profissional pautado na sua formação em Nutrição, os demais entrevistados percebem a sua formação em nível superior como um excelente investimento inicial, a construção de uma identidade profissional que, para todos eles, não estará desvinculada da identidade que foi sendo constituída enquanto pessoas com deficiência visual que são.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que, embora a inclusão escolar tenha se consolidado no cenário da educação formal, há questões de ordem atitudinal que colocam estudantes e professores frente a frente com suas fragilidades. Nesse ponto, ambos saem derrotados, visto que o dialógico é suplantado pela falsa ideologia dominante da normalização. Isso significa que o processo de inclusão é, antes de mais nada, duas ações que vão ao encontro dessa centralidade. Do mesmo modo, quando existe o enfrentamento dos desafios, a diversidade torna-se mais real para o reconhecimento das diferenças na superação dos possíveis mecanismos de exclusão encontrados no ambiente escolar.

Os dados coletados nesta pesquisa demonstraram que as condições para que aconteça o pertencimento dos estudantes com deficiência no espaço formal de escolarização dependem de diversos fatores, que estão nas entrelinhas do processo de ensino e aprendizagem. As diferentes dimensões da acessibilidade mencionadas nas entrevistas revelaram-se decisivas para a aquisição dos conceitos e para o desenvolvimento das habilidades interpretativas dos conteúdos formais. Porém, as formas pelas quais esse processo de ensino se orienta, pela mobilização dos saberes docentes, mostram-se como potencializadoras desse percurso formativo ou como entraves a um possível progresso desses estudantes.

A grande inovação encontra-se no olhar desses estudantes sobre o que pensam acerca das trajetórias escolares estabelecidas em meio aos contrastes entre a ação institucional, as iniciativas isoladas e a deficiência visual.

O que se verificou foi que as práticas escolares inclusivas não foram implementadas por uma ação institucional. Pelo contrário, as falas dos entrevistados direcionam para os elementos facilitadores aquelas iniciativas isoladas de alguns professores, dos colegas e, principalmente, para os esforços deles próprios e das suas famílias em oportunizarem adaptações mais próximas à realidade de estudantes que eram.

Nesse sentido, para que fosse possível entender, pelas vozes dos entrevistados, o que consideraram práticas inclusivas, foi preciso delimitar conceitualmente que uma prática inclusiva não deve ter um fim em si mesma. Assim, todo o percurso histórico da pessoa com deficiência levou ao reconhecimento de direitos e à constituição de uma identidade, hoje muito mais ligada às questões atitudinais do que às aparências como mecanismo de exclusão. Essas ações isoladas foram decisivas para que os estudantes

com deficiência visual passassem a ter os seus lugares de fala fortalecidos, a reivindicar sua autonomia, em contraposição à invisibilidade na sala de aula. Isso significa que as atitudes para e com o estudante com deficiência visual não são mais o resultado de uma diretriz única. Elas ultrapassam as necessidades coletivas para repousarem nas necessidades individuais e personalizadas, propondo equacionar as defasagens conceituais e comunicacionais inerentes à ausência da visualidade. Para isso, foi preciso entender de que forma essas práticas inclusivas abraçaram esses sujeitos dentro de cada especificidade. Isso porque, enquanto sujeitos com deficiência que são, eles não deixaram de ser alunos.

Nesse sentido, a análise que discorreu de uma forma mais descritiva, pretendeu demonstrar que esses sujeitos participaram de momentos de relações, de mediação, de intervenções e de apropriação de conceitos. Precisaram valer-se de posturas, ora de conformismo, ora de criticidade. Foi em meio a esse contraste que se deu o movimento de protagonismo desses sujeitos, que se perceberam parte do processo e foram se empoderando para conquistar autonomia.

De certa forma, esse protagonismo foi manifestado de diferentes maneiras, tendo em vista as influências externas e as suas histórias de vida diante da constituição de uma identidade relacionada à perda da visão. Nas suas falas não foram notadas propostas institucionais, seja na oferta de material didático adequado, seja no incentivo para a valorizar a formação continuada dos professores. Embora no momento em que se deu a formação desses sujeitos, da educação básica ao ensino superior, as discussões que permearam a transição para a escola inclusiva já estivessem fortalecidas, pós Declaração de Salamanca e, mais recentemente, alicerçadas por outros dispositivos legais, não foram as ações institucionais as promotoras de sua acessibilidade.

De modo geral, existiu um movimento do sujeito que se percebeu parte desse processo e que tentou conseguir que suas necessidades fossem ouvidas e consideradas como válidas, nesse percurso. Nem todos foram ouvidos em suas reivindicações, isso porque seus posicionamentos, a princípio, não se mostravam com muita clareza quanto aos limites do que poderiam receber. A consciência sobre a deficiência visual foi gradativamente internalizada e, à medida que os elementos dificultadores se mostravam mais visíveis dentro da sala de aula, as mediações foram sendo moldadas eram empiricamente moldadas.

Na percepção dos estudantes cegos, sua condição de alunos ouvintes durante quase todo o ensino fundamental resultava da falta de preparo dos professores. Essa

lacuna foi preenchida pela situação de oralidade, a única oportunidade que tiveram de parecer mais “normais”, quanto ao dilema de ficarem do lado de dentro ou de fora do processo de escolarização, em relação à participação nas atividades.

Ficou claro também, na fala de todos os entrevistados, que a participação da família na busca de soluções para a ausência de recursos na escola inclusiva aparece como uma grande fatia nas decisões pela escolha dos recursos utilizados para a avaliação. Por exemplo, para a maioria dos entrevistados isso só foi possível também pela oralidade. Eram os familiares, também, que liam parte dos conteúdos no período que antecedia as avaliações. Assim, priorizava-se o cumprimento do currículo formal, sacrificando a autonomia como sendo a capacidade de os estudantes decidirem por si próprios sobre as melhores escolhas.

A análise demonstra fortemente que o percurso dos estudantes com deficiência visual na Educação Básica foi marcado por soluções bastante precárias, e o domínio das técnicas, metodologias e recursos pelos professores era quase sempre insuficiente para atendimento às necessidades comunicacionais. Por parte dos estudantes, notou-se também o desconhecimento e, por vezes, a negação do código Braille para apoiar esse processo de escolarização, o que também se mostra como um entrave muito significativo, pendendo para a oralidade, para solucionar momentaneamente as questões do acesso ao currículo.

A construção da identidade da pessoa com deficiência visual, alargada no decorrer do processo formativo, elevou a criticidade desses estudantes, evidenciando seus anseios manifestados nos níveis mais elevados de ensino. Assim, também o aprendizado e o domínio das novas tecnologias trouxeram outras possibilidades de interação comunicacional muito mais inclusivas.

Nesse sentido, a inclusão pelo viés dialógico e ativo encontrou sustentação no movimento que direcionou os estudantes para a conquista da autonomia, no sentido de que se viram imersos em uma situação de tomada de decisão. Ou alienavam-se frente ao estático, ou ultrapassavam as suas dificuldades, mostrando os seus alcances, mesmo que para isso fosse preciso lançar mão de novos recursos e de outras estratégias.

Por isso, quanto mais alcançaram níveis mais avançados de ensino, cujo progresso tecnológico lhes trouxe as facilidades da informática, mais suas falas materializadas pelo diálogo tornaram-se fortalecidas junto aos professores. A imagem da cegueira dissolveu-se, frente a inquietude e a possibilidade que ganharam de ser mais iguais na multidão. Já eram capazes de ler um livro na internet, de fazer provas em pen

drives. E sua nova condição solidificou-se principalmente quando os professores passaram a considerar que a comunicação acessível provoca uma ruptura na visão fragmentada que se tem do estudante cego em oposição ao estudante não cego.

Inicialmente, o que os estudantes apontaram em suas falas mostra que as instituições de ensino poderiam fazer diferente, ao oferecer o material didático adaptado, incentivar a formação continuada dos professores e disponibilizar recursos de tecnologia assistiva, como computadores, lupas, software, entre outros. Além disso, a instrumentalização dos professores para uma melhor gestão de sala de aula passa, obrigatoriamente, pelo apoio institucional.

Da educação básica ao ensino superior essa situação não mudou. Não se sabe, porém, até que ponto cada estudante cego foi preparado para usar o diálogo como instrumento de conquista da autonomia. O que se percebe é que esse diálogo muitas vezes foi sufocado pelo receio da não aceitação e que ficou silenciado até o momento em que os estudantes nessa condição se deram conta de tornaram cientes de que estavam ali como alunos cegos e que essa diferença não os faria menores do que os outros estudantes.

Mas não foi somente com o entendimento sobre a cegueira que o diálogo se estabeleceu como elemento de conquista para a construção de uma escola inclusiva. Essa situação se deu muito mais pelo fortalecimento dos recursos que passaram a utilizar e que os levaram a maior proximidade com as situações pedagógicas que vieram ao encontro do aprendizado que desejavam conquistar.

Assim, foi somente no ensino superior que eles passaram a ter mais voz, para que suas necessidades fossem atendidas, assim como eram atendidas as reivindicações dos estudantes com ou sem deficiência. Foi por isso que eles consideraram a etapa do ensino superior uma das mais favorecedoras de um pertencimento ativo, com reflexo direto no futuro desenvolvimento de habilidades profissionais.

Assim, vamos ao encontro dos indicadores esperados para qualificar o processo de inclusão no Ensino Superior, os quais poderão corroborar aos professores na propositura de ações mais coerentes e fundamentadas no princípio da dialogicidade, do pertencimento e do conforto que se busca ao atender as diferentes dimensões de acessibilidade para os estudantes com deficiência visual. Alguns desses indicadores são:

- Disponibilização antecipada de materiais em formato acessível, em Braille ou no formato digital, conforme solicitado pelos estudantes;

- Descrever os apontamentos no quadro, as figuras e textos dos eslaides;
- Verbalizar os gestos que sejam relevantes ao entendimento do que está sendo mostrado ou apontado;
- Encontrar soluções concretas para demonstrar conceitos abstratos ou mostrados em ilustrações;
- Informar os avisos nos murais;
- Substituir vídeos legendados e materiais inacessíveis por outros, com o mesmo teor conceitual;
- Disponibilizar tempo adicional, se necessário, para a realização das avaliações ou entrega de trabalhos;
- Permitir a gravação das suas aulas, em mídias que possibilitem a transcrição;
- Dialogar sempre, buscando compreender as necessidades dos estudantes, para minimizar o impacto social da deficiência visual.

Nesse sentido, acredita-se que a inclusão é um processo que se constrói a múltiplas mãos. É um processo que parte do diálogo entre professores e alunos, mas também da efetivação de Políticas Públicas voltadas à pessoa com deficiência. É um processo que exige das Escolas de Educação Básica e das Instituições de Ensino Superior condições físicas, materiais, de acolhimento e de formação para receber e manter o aluno e o funcionário com deficiência em seu interior. É um processo que exige atitude de compreensão e de ousadia, muito mais voltado para a ação do que para o discurso.

Enfim, esta pesquisa apontou dados que revelam que a inclusão passa por todos esses aspectos, mas passa também pelo “bom senso”, como disseram os entrevistados, e como há anos denunciava Paulo Freire (1997): o bom senso do professor em estar aberto e ouvir, de fato, os alunos, e o bom senso dos alunos em ouvir e compreender o professor e, juntos, estabelecerem uma relação dialógica. Obviamente, não uma relação ingênua, mas resguardada por Políticas Públicas e condições materiais, atitudinais e de formação, que proporcionem a instauração da equidade, do respeito, da compreensão e da valorização da pessoa com deficiência, compreendendo-a como um sujeito único e, por isso, fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.R., AMORIM, M.A., BARBOSA, X.C. Performance e objeto biográfico. **Oralidades: revista de História Oral**. Ano 1.n.º2.jul-dez.2007. p.101-109

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. Capítulos 1, 2 (pp-13-39), 6 (pp. 69-81) e 9 (pp.112-128).

BARDIN. L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, J. A. dos S. **Do Braille ao Dosvox**: diferenças nas vidas dos cegos brasileiros. 2009. 327 p. Tese (Doutorado)- UFRJ, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/tese_antonio_borges.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2017.

BOURDIEU, P. Os excluídos no interior. In NOGUEIRA.M.A.; CATANI.A. (org.) **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 219-227.

BRASIL. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). ABNT-NBR 9050 (2015): **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 20 mar. 2018.

_____. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Decreto n. 5.296, 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis N° 10.048, de

8 de novembro de 2000, e a Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2004.

_____. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Presidência da República. Brasília: PR, 1999.

_____. **Lei no 13.146** - Presidência da República - Casa Civil. Brasília: Distrito Federal, Brasil: julho de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais. Brasília, 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 25 mar. 2018.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 mar. 2017.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Aviso Circular nº 277**. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro (GM).

Brasília: MEC/GM, 1996.

_____. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF:

MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192

>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**: Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010c.

Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECAI/DPEE**: Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. DF: Brasil, 2013b. Disponível em:

<www.ppd.mppr.mp.br/arquivo/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>.

Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Portaria Ministerial n. 1.679/99**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2002. Seção 1. Disponível em: <<https://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteúdo/conteúdo.php?conteudo=417>> Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Programa Incluir.** Edital nº 3, de 26 de Abril de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seeap/res1=2.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 out. de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 29 de agosto de 2006. Brasília: 2006.

BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual:** reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

BUENO, J.G.S. As Políticas de Inclusão Escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? IN: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS. R. A. dos (ORG.). **Deficiência e Escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marrin; Brasília, DF: Capes, 2008.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados: PUC, 2003.

CAMARGO, A. **O Método Qualitativo: usos e perspectivas**. III CONGRESSO NACIONAL DE SOCIOLOGIA. Sociologia, Sociologias. Sociedade Brasileira de Sociologia, Brasília, 1987.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; Elise de Melo Borba Ferreira. Recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 6 n. 15, p. 24-28, abril 2000.

DALLABONA, Kátia G. **Inclusão de Deficientes Visuais no Curso Superior na Educação a Distância**. Anais do XVII Congresso da Associação Brasileira de Educação a Distância. 2011. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2011/cd/66.pdf. Acesso em: 7 mai. 2018.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139 – 154, março, 2002.

FREIRE, I. M. **Olhar sobre a criança: estudo exploratório da criança vidente e não-vidente de dois anos de idade**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GALVÃO FILHO, T.; DAMASCENO, L. L. **Tecnologias Assistivas na Educação Especial** Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, 2003.

GOFFMAN, Erving. Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. s/d. Trad. de Mathias Lambert. Data da digitalização: 2004. Data da publicação original: 1963. Alinhamentos Intragrupo e Alinhamentos Extragrupo (p. 96-106) Desvios e comportamento desviante (p. 118 – 124)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Tabelas. Brasília, 2010. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_xls.shtm.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KELLER, H. Um farol Para o Mundo de Escuridão. São Paulo: Fundação Para o Livro do Cego no Brasil, 1952.

LEMOS, E. R. *et al.* **Louis Braille**: sua vida e seu sistema. 2 ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para cegos, 1999.

_____. CERQUEIRA, J. O sistema Braille no Brasil. **Revista Brasileira para Cegos**. Rio de Janeiro: Benjamin Constant, 1999.

_____. A Educação dos Cegos. **Contato**: Conversas sobre Deficiência Visual, ano 4, número 6, p. 9-19, setembro 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. O Direito de Ser, sendo diferente na escola. R. CEJ, Brasília, n.6, p. 36-44, jul-set, 2004.

MANZINI, E. J. *et al.* Acessibilidade em ambiente Universitário: identificação e quantificação de barreiras arquitetônicas. *In*: MARQUEZINI, M. C. *et al.* (Org.). **Educação física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais**. Londrina: UEL, 2003. p. 185-192.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org). **Educação Especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____. **O Perceber e o Relacionar-se do Deficiente visual** - orientando professores especializados. Brasília: Corde, 1994.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOTTA, L. M. de M. **Audiodescrição na Escola**: Abrindo Caminhos para Leitura de Mundo. Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/pdf/a-audiodescricao-na-escola.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. **Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

_____. **Aprendendo a Ensinar Inglês para Alunos Cegos e com Baixa Visão** - Um Estudo na Perspectiva da Teoria da Atividade. São Paulo, 2004.

NUNES, S. S. **Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos**: caminhos de aquisição do conhecimento. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

OLIVA, D.V. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicol. USP, São Paulo**, v. 27, n. 3, p. 492-502, Dec. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642016000300492&lng=en&nrm=iso>. access on 21 July 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140099>.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz. Ed. da Universidade de São Paulo, 1994.

RIBEIRO, S. L. S. Visões e perspectivas: documento em história oral. **Oralidades: revista de História Oral**. Ano 1.n.º2.jul-dez.2007.pp.35-44

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3007-3015, out. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003007&lng=en&nrm=iso>.

SASSAKI, R. K. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Entrevista. *In: Revista Integração*, Brasília, v 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.

_____. Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*. Seesp/MEC: ano I, n. 1, out. 2005, p. 19-23.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Havana: Pueblo y Education, 1997. (Obras completas, tomo 5).

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 37.2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Conte um pouco quem você é: seu nome, onde mora e quantos anos tem.

Com relação aos estudos: qual sua formação? Ainda estuda ou já concluiu a graduação/pós-graduação?

Ainda sobre o estudo, para quem evadiu: pretende continuar os estudos/tentar outro curso após essa primeira experiência?

Sobre atuação profissional: trabalha atualmente ou não?

Ainda sobre a atuação profissional para quem ainda não concluiu a graduação: pretende atuar em que área, após sua formação superior?

Com quantos anos você começou a estudar?

Como se deu sua chegada à escola? Do que mais se lembra, dos anos iniciais em que frequentou as aulas?

Você se lembra de algum momento muito especial de conquista ao longo da sua trajetória escolar na Educação Básica? E de algum desafio que precisou de ajuda para superar? Como e quem te ajudou?

Para quem nasceu cego ou tenha se tornado cego ainda na Educação Básica: quais recursos eram usados por você para copiar as matérias, entregar tarefas, fazer avaliações?

Como se deu a sua relação com os professores, com o material didático, com os colegas e com o espaço físico?

O que levou você a escolher este curso superior (presencial ou EaD) e como se deu seu ingresso? Quais acessibilidades você recebeu no vestibular e em que momento você informou a Universidade sobre sua condição visual?

Como foram os primeiros contatos com os professores da graduação/pós-graduação?

Você tem mais familiaridade com quais recursos de acesso à informação? Em que situações?

Relate o que considerou positivo com relação ao processo de inclusão no Ensino Superior e o que considera como entrave ao percurso formativo.

Em que momento você aprendeu Braille/tecnologias ou teve contato com demais recursos, tais como audiodescrição, por exemplo?

Quais estratégias foram utilizadas pelos professores para garantir sua participação e de que forma as dificuldades eram superadas?

Qual o papel da família na sua formação?

O que considera relevante para que tenha tido uma trajetória de sucesso?

Você considera que as redes sociais e os recursos tecnológicos contribuem/contribuíram para sua formação atualmente? Para a troca de materiais, partilha de experiências, etc.?

- Sobre as questões que envolvem o relato acerca da cegueira, elas podem causar repulsas ou resistência. Nem todos os cegos encontram facilidade para conversar acerca da perda da visão, por isso, esse assunto poderá ser abordado em diferentes momentos da entrevista, de forma indireta.

Conte-me um pouco sobre sua deficiência visual: você nasceu cego ou já enxergou em algum momento da vida? Fale sobre o que causou a cegueira.

Para quem nasceu cego: por nunca ter tido a experiência da visão, essa percepção é construída nas relações sociais. Relate em que momento você se descobriu cego em meio aos videntes e conte como essa percepção fez você enxergar as pessoas diferentes de você.

Para quem se tornou cego: Em quais momentos as imagens se transformaram em sombras ou borrões? Conte-me como foi sua percepção da cegueira, sua adaptação à nova condição e o que levou você a redescobrir uma nova maneira de enxergar.

APÊNDICE B – MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Luciane Maria Molina Barbosa

**MEMORIAL: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PESSOAL E PROFISSIONAL**

Taubaté – SP

2019

MEMORIAL: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL

1 Introdução

Ao estudar sobre a Formação docente e o Desenvolvimento profissional, reflexões trazidas pela disciplina em questão, devemos considerar as características envolvidas na profissão docente, que apresentam uma série de especificidades e, por isso, exigem diferentes mobilizações, de acordo com o contexto histórico, cultural, social e os tipos de pertencimento às organizações escolares em que o professor/formador se insere.

Com fundamento nas pesquisas de Maurice Tardif, destaca-se que uma característica marcante da profissão docente é que ela se caracteriza como sendo um trabalho com seres humanos e sobre seres humanos e, portanto, só pode ser efetivada a partir das relações estabelecidas entre os atores envolvidos. O trabalho docente, nesse sentido, deve ser compreendido como humano e interativo. Tardif e Lessard (2005) demonstram que a interação é um aspecto central nessa profissão, revelando, assim, seu caráter específico. Na visão desses autores:

A interatividade caracteriza o principal objeto de trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço [...] (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 235).

Sendo assim, por ter essa característica, a identidade profissional está sendo constituída no decorrer da trajetória profissional e, algumas vezes, até antes dela, por meio de conhecimentos que possibilitarão um exercício significativo da docência. Essas variedades de conhecimentos podem ser denominadas saberes docentes. Nas palavras do autor: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2005, p. 39).

Seguindo esse direcionamento, neste memorial o objetivo é compreender como se deu o desenvolvimento profissional da autora e, de certo modo, como foi elaborada a sua identidade docente. Assim, procede-se a um relato descritivo sobre os diferentes

momentos dessa trajetória, separados conforme suas principais fases. O que delinea o relato é justamente a construção da identidade profissional e os saberes docentes em que se apoia, em grande parte num percurso profissional que se fez durante o exercício da profissão. Vale afirmar que a história de vida da autora influenciou todas as suas relações com os saberes acadêmicos e da docência. No relato, como elementos de reflexão os aspectos tais como a conquista da autonomia, a busca da autoformação, o papel dos diferentes contextos, sejam eles favoráveis ou desfavoráveis, o ambiente de sala de aula, das organizações escolares e dos colegas.

2 A Identificação com a Docência desde a experiência como aluna: as fontes pré-profissionais e o papel dos mestres nesse processo

Tornar-se um profissional de sucesso é um encontro que fazemos com nós mesmos em meio ao turbilhão de mudanças, de incertezas e de dúvidas que rondam a maioria dos estudantes ao finalizarem a Educação Básica. E não foi diferente comigo. Ser filha de professora, porém, não antecipou a minha escolha por lecionar. Minhas referências de "mestres" vieram ainda da escola primária e, vestindo tantas dessas personagens, passei minha infância rabiscando as folhas coladas nas paredes, fingindo ensinar para os meus alunos imaginários e bonecas espalhadas pelas cadeiras e pelos bancos da sala de casa. Ora reproduzia o afeto maternal daquelas que faziam da arte de ensinar uma vocação, ora conduzia minhas falas mais autoritárias, cercadas de uma dominação opressiva. Foi entre esses extremos que fui me apropriando do espaço escolar, por meio de formas de pertencimento muito próprias e bastante peculiares. A identidade "ser professora" foi se fundindo a minha própria identidade, de modo que já não era mais possível desassociar uma da outra.

Fui, aos poucos, tomando consciência de quem eu era em meio a todo aquele universo tão mágico. Gostava tanto daquela atmosfera de aprendizados, que quase nem percebia a imensa dificuldade que era ler uma simples página da apostila. Tinha baixa visão e sempre utilizei recursos de ampliação de letras, alto contraste, lupas e lentes que me ajudavam a ter um pouco de conforto visual, até mais ou menos a 7ª série. Depois disso, não era mais capaz de delimitar as letras, já muito borradas, que desapareceram de vez para dar lugar aos pontos em relevo do sistema Braille, surgidos debaixo dos dedos para que eu pudesse abraçar um mundo novo, repleto de conhecimento. Em todos

esses momentos, foram os professores os grandes responsáveis para que eu me sentisse confortável em meio às metamorfoses, tão comuns e ao mesmo tempo tão individuais.

A personificação do professor que acolhe, que incentiva, que caminha de mãos dadas sem se importar com o tamanho do passo que se dá, nem com o tempo que se leva para cruzar a linha de chegada, foi a figura mais presente durante toda a Educação Básica. Cada um deles despertou em mim o que eu tinha de melhor para oferecer: o meu desejo em alimentar-me do conhecimento. Dos mais jovens aos de idade mais avançada, sem exceção, todos eles encontraram um ponto de equilíbrio capaz de romper suas práticas tradicionais em favor de uma educação inclusiva desconhecida e que, nem por isso, deixou de ser praticada na sua mais plena interpretação de reconhecimento das diferenças. Se tudo aquilo era tão desconhecido para eles, nenhum deles se isentou de trilhar esse caminho do diálogo e das descobertas comigo. Isso revela que os professores percebiam o ensino como um compromisso moral com a aprendizagem dos alunos.

As imagens dos meus mestres, a começar por minha mãe, era sempre desenhada pela generosidade, não menos importante do que o aprendizado que eles me proporcionavam a todo momento. Havia os que ditavam seus escritos na lousa; os que me explicavam individualmente, de forma mais descritiva; os que traziam exemplos concretos, os que usavam a criatividade, e até aquele que deixava que eu terminasse as expressões de matemática antes dele, para que eu ditasse a resolução enquanto ele copiava no quadro. Foram estratégias acertadas de contextualizar o conhecimento sem negligenciar os saberes compartilhados com todos. Uma pedagogia inovadora que talvez a maioria deles nunca tivesse aprendido nos bancos da universidade. Minha mãe, sempre cúmplice dessa orquestra sincronizada, foi o instrumento fundamental para que esses profissionais professores também saíssem de suas zonas de conforto.

3 A Descoberta da Autonomia ao Aprender Braille: liberdade para o acesso ao conhecimento

Inconscientemente, participando de todo esse processo, fui me redescobrendo frente ao que cada um daqueles professores significava para mim e, também, para todos aqueles alunos que partilharam as salas de aula comigo. Se quem me deu a vida foi uma professora, também foi por intermédio de uma outra "mestre" que se deu o meu renascimento, quando precisei aprender o Braille. Nas poucas aulas particulares, essa

professora me ensinou muito mais sobre "ler o mundo" do que o que eu havia aprendido até ali. Foi tateando letra a letra que eu consegui ler sozinha, aos 13 anos, o meu primeiro livro sem depender dos olhos e das vozes de alguém. Experimentar o conhecimento surgindo na ponta dos dedos trouxe-me muito mais confiança e a certeza de que a educação transforma, muito além da formalidade escolar. Ser professor é, então, alicerçar os degraus que levam ao conhecimento.

Todo esse processo me fez enxergar novas possibilidades. Descobri uma autonomia que até então não fazia parte do meu repertório. As minhas decisões passaram a ser muito mais minhas do que apenas uma concessão do que eu deveria aceitar, alheia às informações impressas quase sempre inalcançáveis. Sempre vislumbrei poder fazer as minhas leituras do mundo e conseguir assumir os erros e os acertos que eu fosse capaz de realizar. Assim que aprendi Braille eu escrevia muito, talvez tanto quanto nunca havia escrito antes. Enquanto isso fui me acostumando com aquele novo universo de possibilidades que se abria diante de mim e que me acompanhou também nos anos que se seguiram até o final do Ensino Médio.

Com maior intensidade, porém, foi que percebi a amplitude de toda aquela metamorfose. Em cada pequena descoberta senti a necessidade de partilhar os saberes, aqueles que me fizeram mais autônoma e que, apesar dos meus professores não dominarem nenhum aspecto desse novo código, aproximaram-nos ainda mais.

Foi então que quis também ser professora, agora não mais dos alunos imaginários nem das bonecas espalhadas na sala de casa. Decidi ser "professora" para que outras pessoas pudessem tatear suas possibilidades, esculpir debaixo dos dedos as chances de ler o mundo e viver muito além daquela prisão intelectual de letras impressas inalcançáveis aos seus olhos. Encontrei em "ser professora" uma forma muito original de retribuir os meus renascimentos e transformar tantas outras realidades em oportunidades de crescimento, de conquista, de pertencimento, porque quando você se sente parte daquele espaço você também se torna um pouco o seu próprio professor.

4 A Formação Profissional: trajetória de aluna a professora e o papel das diferentes experiências na compreensão do sentido da inclusão

Terminei o Ensino Médio e logo em seguida matriculei-me no Curso Normal, afinal eu precisava aprender a ensinar. Mas não fui sozinha. Minha mãe matriculou-se também, mesmo já sendo professora há mais de 20 anos. Estava lá pra trilhar esse novo

caminho comigo. A minha formação inicial se deu em meio a muitas descobertas. Aprendi a libertar-me das amarras de um ensino mais regrado e centrado nas formalidades das disciplinas. Os professores, que nos ensinavam uma nova profissão, também aprendiam a encontrar outras maneiras de superar a visualidade, sem anulá-las dos demais. Aqueles eram os mestres que nos ajudaram a construir nossa identidade profissional. No início dos anos 2000, a inclusão escolar por meio da Educação Especial já havia se efetivado transversalmente às modalidades de ensino, de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases, vigorando desde 1996. Entretanto, a prática só ia sendo consolidada a partir do momento em que a escola e os professores fossem assumindo o compromisso pela educação para todos.

Passei a compreender cada uma das decisões, a buscar as metodologias mais adequadas, a traçar os objetivos e a trilhar os caminhos mais coerentes que viessem ao encontro dos propósitos de um ensino verdadeiramente transformador. Meu pertencimento àquele espaço de formação inicial no magistério foi tão intenso e significativo que os meus dois anos de formação passaram voando. Apesar disso, fui me transformando, aos poucos, de aluna a professora, como quem busca coerência em meio as técnicas e a minha subjetividade, pois desde o início tinha consciência de que escolheria trilhar o caminho da Educação Especial.

No último ano do curso Normal, consegui um estágio remunerado em Lorena, numa "escola especial" que atendia alunos com deficiência visual pelo regime segregado, ou seja, diferentemente de tudo o que eu já havia vivenciado no ambiente escolar, aquele era um espaço de convívio, muito mais do que dos saberes formais. Os aprendizados baseavam-se nos conhecimentos exclusivos e comuns à falta da visão, como se buscassem uma normalização que nunca haveria de chegar. Por outro lado, vi-me entre os meus pares, com oportunidade de fazê-los perceber poderiam se sentir grandes a partir da apropriação do mundo e que aqueles conhecimentos não seriam capazes de fazê-los mais "iguais", mas poderiam levá-los à conquista de uma cidadania sufocada até então. Tudo o que eu havia apreendido até ali era a educação como prática da liberdade, da conquista da cidadania, da autonomia, do questionamento frente à estagnação do mundo e do nosso papel nele, e eu queria, mais do que tudo, entender o que isso significava na prática em sala de aula.

Eu tinha certeza de que todos esses propósitos que se buscavam dentro da educação eram verdadeiros, pois fui influenciada por eles e vivi imersa nessas transformações. Mas como fazer com que essa certeza se transportasse das minhas

próprias fronteiras para o outro? Afinal, eu só tinha 18 anos de idade e era uma recém-chegada estagiária, com nenhuma experiência profissional comprovada. Procurei fazer a melhor leitura de mim naquele espaço que, pela estrutura, já me era bastante provocativo. Sempre muito discreta, encontrei o meu lugar junto daquela que seria a figura do "professor perito" naquela hierarquia.

A princípio fiquei observando suas práticas, avaliando internamente no que eu seria diferente, ou as ações que me serviriam de espelho. Ouvia suas explicações com entusiasmo, um entusiasmo que eu não percebia em suas falas. Incomodava-me, sobretudo, a descrença nos alunos, como se eles não merecessem ou não fossem capazes de trilhar caminhos diferentes daqueles que ela havia traçado para eles ali dentro. E eles, os alunos, contentavam-se com a superficialidade de um conhecimento mínimo, em troca do conforto, da comodidade, da falta de perspectiva imposta a eles, mascarada por um jeito materno de acolhimento e de convívio entre os que aparentemente pareciam semelhantes por causa da deficiência visual. Foi em meio a toda essa contradição teoria-prática que o ano letivo se desenrolou.

Antes da formatura do curso Normal, porém, dois acontecimentos me inseriram de vez no universo escolar. No final desse mesmo ano eu haveria de ser classificada em quarto lugar para assumir, definitivamente, um cargo público como professora efetiva daquela mesma escola especial em que estagiava. Também fui aprovada no vestibular para o Curso de Pedagogia, que frequentei nos próximos 3 anos, graças a uma tia, professora universitária, que financiou as mensalidades, do início do magistério ao final do curso superior, e que, orgulhosa dos meus passos, acompanhava o meu "boletim monótono", como ela mesma ousou apelidar. A monotonia se fez por conta dos repetidos conceitos A e B conseguidos em meio às turbulências daquele curso tão pouco coerente aos propósitos inclusivos.

5 A Afirmação da Identidade Profissional e o Papel dos Diferentes Contextos nos quais a Identidade foi Sendo Construída: o papel da experiência na prática e o papel do ambiente de atuação profissional

Na escola em Lorena, assumi minha própria sala no ano seguinte; na faculdade, descobri que aquela formação no curso superior seria muito mais dolorosa do que imaginara. Minha identidade profissional que se construiria nos diferentes contextos não

deixou dúvida sobre as incoerências de um processo de pertencimento marcado pela fragilidade do sistema e pela resiliência.

Na escola, todas as situações de ensino-aprendizagem me levavam a uma satisfação absoluta sobre as escolhas que havia feito. Cada conquista daqueles alunos, antes desacreditados, me faziam buscar ainda mais diferentes formas de ensinar e de perceber as realidades ampliadas muito além das quatro paredes da sala de aula. Eu não dominava todos os "saberes", mas conseguia ressignificá-los em cada uma das suas histórias individuais, nos diferentes contextos culturais, afetivos, sociais. E aprendia a ensiná-los de diferentes formas, mobilizando os diferentes saberes. Meus alunos já eram adultos e traziam consigo uma bagagem muito particular daquilo que haviam vivido e de suas cegueiras, muitas delas tardias. A menina tímida, que antes era aluna, estagiária, tornara-se uma professora segura, desenvolta em meio aquele universo. E aquelas certezas todas sobre a educação que liberta e que transforma começou a fazer sentido.

Na faculdade, porém, seguia o meu caminho ao lado da professora mais dedicada, minha mãe, que precisou mediar toda a visualidade presente nos materiais, nas falas dos professores, nas metodologias, pois tal preocupação não fez parte do repertório daqueles "mestres", que se mostraram resistentes ao novo. Eles não negavam o meu pertencimento, mas não trouxeram alternativas para que a minha formação fosse mais proporcional, talvez porque não soubessem como fazer ou porque não acreditavam que a profissionalidade também pudesse se fazer diferente das que tinham em suas referências mais próximas. E foi driblando a falta de acessibilidade que concluí o curso cumprindo todas as exigências pedagógicas e administrativas.

Ainda como estudante de pedagogia, precisei buscar uma formação complementar. Fui para São Paulo, para aprender um pouco mais sobre a metodologia de alfabetização pelo método Braille e sobre o uso do soroban no ensino da matemática adaptada, habilidades que eu já dominava muito bem como usuária, mas que precisava de aprimoramento, na perspectiva da docência. Os conhecimentos sobre os recursos pedagógicos para pessoas cegas estavam em crescente ascensão, sobretudo com o uso de diferentes recursos de tecnologia assistiva que adentraram com força no universo tiflológico. Ensinar Braille não se tornou obsoleto, mas agregou a diversas outras formas para que a pessoa cega pudesse ter acesso ao conhecimento. O computador foi uma delas.

Aprendi e passei a utilizar os computadores com recursos de leitura artificiais dos softwares. Isso não só modificou a maneira como eu me relacionava com a

informação, como também transformou completamente minha vida profissional na medida, à medida que conseguia mais autonomia, mais acesso, mais igualdade. Levei esse conceito de autonomia para dentro da sala de aula, agregando-o ao ensino do Braille e, quanto mais os alunos se libertavam das suas cegueiras intelectuais, mais eu era excluída do corpo docente daquela escola, como uma ameaça à continuidade de um trabalho assistencialista. Fui proibida de ensinar além da "cartilha", porque a minha visão de mundo era inovadora demais frente ao pouco entusiasmo daqueles docentes. Eu buscava estudar cada vez mais, participar de cursos de curta duração e de aperfeiçoamento, ao passo que eles recusavam qualquer forma de aprimoramento que colocasse em xeque as estratégias pouco inovadoras e instigantes de ensino.

O respeito que eu tinha ao espaço dos professores mais experientes me fez recuar por várias vezes. No entanto eles não conseguiram frear o meu entusiasmo em alimentar-me do conhecimento e tentar enxergar que os saberes só fariam sentido quando ganhassem vida além dos muros da escola. Os próprios alunos já haviam se transformado, alguns deles já estavam por lá há mais de uma década. Continuei estudando para ampliar a minha visão de mundo. Mal poderia imaginar que teria que me reinventar tantas vezes para conquistar um espaço profissional mais dinâmico, isso porque a estagnação sempre me incomodou demais, frente ao imenso caminho que eu queria trilhar.

A cada dia tentava conhecer a minha melhor versão. As experiências vividas sempre fizeram parte da minha identidade profissional construída na docência e também nas atividades acadêmicas. Em 2005 ministrei a minha primeira palestra sobre educação inclusiva, para alunos do curso de pedagogia da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), atividade que fez parte da semana de iniciação científica. Pela primeira vez percebi o quanto aquela professora que me tornei havia amadurecido em tão pouco tempo, assumindo as influências dos ambientes os quais considerava a extensão da minha própria casa: a escola e a faculdade. Conteí sobre minhas experiências enquanto aluna com deficiência e também sobre a docência e a formação profissional para a Educação Especial.

Foi em 2006 que fiquei frente a frente entre desistir ou prosseguir. Aprovada num concurso público para professora da Rede Estadual de ensino, tive minha posse negada diversas vezes por uma diretora que anunciava, em alto e bom som, que não queria uma professora cega na escola dela, sem ao menos me deixar provar que conseguiria, que qualquer docente também se faz professor no exercício da profissão e

não por um estigma que possa carregar fora do contexto de sala de aula. Depois de comprovar minha aptidão clínica e funcional para o exercício do magistério, uma atarazada por essa diretora me fez exonerada antes mesmo de entrar em exercício. E assim foi feita sua vontade, entretanto eu não sairia de cena tão facilmente assim.

6 A Trajetória de professora a formadora: o desenvolvimento da autonomia com uso das ferramentas tecnológicas, a autoformação e os renascimentos profissionais

No final desse mesmo ano de 2006 experimentei uma outra modalidade de formação, um dos meus renascimentos profissionais, que veio por meio de um curso de educação a distância. Meu desempenho e domínio sobre o assunto abordado, Braille e tecnologia, trouxeram-me um convite para organizar e fazer a tutoria de uma nova turma que se iniciava já no ano seguinte. Resolvi enfrentar o desafio e, de aluna a professora/formadora, novamente precisei encontrar o ponto de aproximação com os cursistas, dessa vez alunos que já eram professores. Suas experiências partilhadas em debates abertos muito acrescentaram às minhas próprias práticas no ensino presencial.

Talvez eu tenha aprendido muito mais do que ensinado. Viajei por diversos estados por trás da tela do computador e encontrei práticas muito diferentes, ao mesmo tempo muito bem respaldadas cientificamente. O suporte da EaD fez-me descobrir um pertencimento muito proporcional a um universo de diversidades ocultas pela grandiosidade da tecnologia, mas não menos importantes para um convívio saudável. No final de 2007 elaborei um material inédito, com fascículos impressos em tinta e em Braille. Ministrei uma formação presencial pelo SENAI de Lorena e, sequencialmente, mais três turmas de extensão universitária na UNESP em Guaratinguetá, finalizando os trabalhos em 2009. Participei de congressos, escrevi artigos que foram publicados em revistas, livros e demais mídias educacionais, como uma maneira de divulgar práticas inclusivas na área da deficiência. Afinal a professora que eu havia me tornado poderia me acompanhar em tantas outras tarefas no ofício de espalhar conhecimentos e, ao mesmo tempo, acolher aprendizados pelo caminho. Ensinar e aprender são paralelos constantes, são as ações mais naturais desde que viemos ao mundo, mas que assumem, na formalidade da docência, dimensão e coerência mais técnicas e mais científicas.

Essa bagagem me proporcionou um diálogo muito próximo com as práticas dos professores cursistas, que traziam vivências muito diferentes das que eu havia experimentado na carreira docente. Importava-me muito mais a satisfação em

desempenhar bem a docência do que os "lucros" que esse ofício poderia trazer. Preocupava-me mais a maneira pela qual aquela educação transformadora poderia atingir meus alunos do que a perseguição da diretora e dos professores mais antigos daquela escola especial em Lorena, os quais me impediam de ensiná-los além das fronteiras da submissão assistencialista. O fato de eu estar construindo uma carreira paralela, ensinando outros professores, e a inevitável autonomia conquistada pelos alunos daquela escola especial colocaram-me diante de uma escolha: ou continuava reproduzindo um ensino num espaço fechado, ou buscava a liberdade em nome de uma educação inclusiva, em que todos os professores precisariam assumir as responsabilidades pelo pertencimento do aluno com deficiência na escola regular. Fiquei com a segunda opção.

A partir de 2009, a convite do então secretário da educação de Lorena, passei a integrar a equipe da Secretaria de Educação daquele município e a ministrar cursos de formação em deficiência visual para os professores da rede pública. Visitava escolas e acompanhava os planos de ensino para os estudantes cegos que frequentavam o ensino regular. A proximidade com a deficiência visual, porém, nunca me levou a me basear nas minhas próprias percepções a fim de estabelecer uma regra a ser seguida. Quando se trata de ensino-aprendizagem, os processos são influenciados muito mais pela historicidade dos alunos e pelas identidades profissionais dos docentes do que por moldes sem quaisquer flexibilidades pedagógicas. Foi observando cada um desses contextos que o entendimento sobre as práticas pedagógicas inclusivas se consolidou na rede de ensino, reflexo sentido posteriormente com a implantação do Programa de Atendimento Educacional Especializado, em 2010, do qual também tive o prazer de participar.

Apesar de não pisar mais numa sala de aula, nunca deixei de ser professora, porque a minha proximidade com os alunos, com o espaço de formações e com a atmosfera de ensinar e de aprender era cada vez mais intensa. De 2010 a 2012 cursei a primeira especialização *Lato Sensu* em Atendimento Educacional especializado, na Perspectiva da Educação Inclusiva na modalidade EaD. Naquele momento, o "aprender" ganhou uma dimensão muito mais leve e significativa. A tecnologia era capaz de romper qualquer barreira e me transportar para um espaço onde eu voltava a ser aluna, independentemente de qualquer rótulo, de qualquer olhar de estranhamento. As ferramentas tecnológicas significaram novamente aquele pertencimento que eu experimentei até o curso Normal. Ampliei o meu repertório de conhecimento, conheci

diferentes maneiras, compreendi os aspectos formais, conceituais e práticos sobre a elaboração de um programa de estudo individualizado para o AEE. A política de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, fortalecia-se com as propostas do governo federal, que equipou os municípios e ofereceu instrumentalização acerca dessa nova maneira de entender a Educação Especial senão pelas escolas exclusivas. Estas deveriam ser transformadas em sistemas educacionais inclusivos. E o que eu ousei praticar lá atrás agora se consolidaria no cenário da inclusão escolar.

Encontrei na Educação a Distância uma nova proposta de ensino-aprendizagem mais flexível, mais dinâmica e, principalmente, muito mais acessível. Eu poderia estar em vários lugares, partilhar diferentes experiências sem sair de casa. Eu conseguia ler, debater, concordar, questionar, discordar, participar e pertencer, com todos, com autonomia, com a liberdade de ser eu mesma sem intermediações. Esse foi o exemplo mais forte de "identidade" profissional que experimentei até aqui em um curso de formação. Tornei-me muito mais segura e certa das minhas decisões, e esse amadurecimento veio justamente para reforçar a necessidade que sempre tive de alimentar-me do conhecimento. Frequentei outros cursos em EaD, alguns de extensão, outros de aperfeiçoamento profissional, e uma segunda especialização *Lato Sensu* em Tecnologias, formação de Professores e Sociedade, de 2014 a 2015.

Tudo aquilo que eu aprendia nos cursos de formação era levado para a minha atuação profissional, num constante movimento de me adequar às realidades e redescobrir caminhos singulares para atingir melhores resultados. De 2010 a 2013 organizei, publiquei e fui tutora de 14 turmas na modalidade EaD. Com a ajuda da tecnologia, levei o conhecimento do sistema Braille, da audiodescrição e da tecnologia assistiva para mais de 1700 professores que até hoje se comunicam comigo, replicando os resultados de suas práticas. Não somente formei professores, fiz amigos, encontrei parcerias e, mais uma vez, ampliei o meu próprio repertório. Não se ensina igualmente, mesmo por meio de materiais comuns. Cada um que se apropria do saber o faz de formas muito peculiares, em ritmos diferentes, com interpretações próprias de uma subjetividade contextualizada, as quais só podemos compreender quando imersos nessas tantas realidades. E fazer parte desses mundos significa reproduzir em nós mesmos as possibilidades de transformação do outro com reflexo direto em nossas práticas profissionais.

Em 2011 recebi o Prêmio Sentidos, que estava na sua IV edição e cujo objetivo era reconhecer iniciativas de pessoas com deficiência a favor da inclusão. A vitória foi

conseguida por meio do voto popular, oportunidade que usei para disseminar o que defendo sobre a inclusão escolar, profissional e social das pessoas com deficiência visual. Em 2012 recebi a incumbência de coordenar o projeto responsável pelo acompanhamento das salas de recursos multifuncionais de Lorena, uma ação mais administrativa do que pedagógica, porém que não afastou minha essência de professora e, vez ou outra, minhas abordagens pedagógicas dividiam espaço com o burocrático. Até o final daquele ano permaneci ministrando os cursos de formação aos professores daquela rede de ensino.

Esse ciclo finalizado me mostrou o quanto eu cresci profissionalmente dentro da Rede Municipal de Lorena. Eu me construí professora e formadora ali, muito além da universidade, rodeada pelos alunos, pelos professores, pelos gestores, pela equipe técnica da secretaria de educação, pelas famílias daqueles alunos que, aos poucos, tornavam-se minhas também. Fui absorvendo os fazeres pedagógicos e repaginando-os conforme os meus olhares, as minhas práticas. Imprimi, por tantas vezes, a minha digital naquele trabalho de reconstruir identidades, enquanto eu mesma era transformada e transportada para os mais diversos contextos de saberes, de ofícios, de responsabilidades e de ocupações profissionais. Com a mudança na gestão municipal, fui colocada de volta àquele cenário da escola especial. Inevitavelmente eu não consegui retroceder frente a minha imensa metamorfose, que não apenas me transformara, mas transformara também as minhas práticas, os meus olhares, os nossos sucessos conjuntos, de alunos e de professores.

No início de 2013 pedi afastamento sem remuneração e, em 2015, desvinculei-me definitivamente da Prefeitura Municipal de Lorena. Nesse período dediquei-me a produções escritas para a internet, disseminando conceitos sobre educação e deficiência. Fui coautora de um livro sobre tecnologia assistiva, participei de congressos, seminários, ministrei formações para os municípios de Tremembé, Cruzeiro, Ubatuba e Caraguatatuba. Usei as habilidades de escrita conseguidas no Ensino Fundamental, porque era hora de espalhar e ampliar ainda mais as percepções dos profissionais sobre as atuações acerca da educação inclusiva e da deficiência visual.

Meu 2013 foi intenso, tanto quanto os anos subsequentes. Ainda naquele ano, recebi das mãos do Secretário da Educação do estado de São Paulo a confirmação de que aquela minha exoneração de 2006 havia sido anulada. Um procedimento administrativo trouxe-me a dignidade de volta e a certeza de que aquela postura individual não condizia com a política adotada pela rede estadual. Infelizmente a escola

para a qual eu havia sido nomeada já pertencia ao município e, para eu reaver a minha vaga, outra professora haveria de ser exonerada. Não quis reproduzir a história, podendo o desenvolvimento de uma outra profissional. Além disso, a minha vida não se estagnou durante aqueles oito anos. Fiquei grata o suficiente pelo reconhecimento e pela profissional que me tornei enquanto vivi tudo aquilo.

Em 2014, já no litoral, ministrei a minha primeira aula como docente de um curso de pós-graduação *Lato Sensu*. Senti-me importante, uma importância marcada pelo valor simbólico de estar ali, diante de tantos profissionais peritos, mas que buscaram apoiar-se num conhecimento alicerçado no valor científico. A academia permite a credibilidade de um saber que se transporta aos variados contextos de formação e de ensino-aprendizagem. Naquele momento enxerguei-me também colega dos meus mestres, com os quais já poderia assumir uma conversa sobre a docência com grande proximidade. Aquela hierarquia já não estava entre nós, nem nunca esteve, enquanto eu ensinava.

Em 2014 fui também contratada para prestar assessoria técnica para a Secretaria dos direitos da Pessoa com Deficiência e do Idoso, de Caraguatatuba, onde permaneci, em 2015 e em 2016, num cargo comissionado, além de ocupar a vice-presidência e a presidência do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência. Ali eu não era professora; tive que me redescobrir frente às políticas públicas e a uma demanda por programas sociais oferecidos pelo município. Mas o conhecimento técnico não caminhava separado da minha formação pedagógica e, quase sempre, lá estava eu nas escolas, nas universidades, nos grupos de estudo organizados para que pudéssemos debater sobre as políticas educacionais inclusivas.

Ampliei ainda mais minhas perspectivas: não era mais a professora iniciante, alguma bagagem profissional conduzia minhas decisões junto às demandas de atendimento. Era muito difícil desassociar, também, a minha militância enquanto pessoa com deficiência da minha atividade em defesa dessas pessoas frente às políticas públicas, e tal fato fortaleceu ainda mais os rumos tomados. Em Caraguatatuba, senti-me verdadeiramente "igual na multidão", porque o meu pertencimento acontecia de forma natural, talvez porque a acessibilidade urbanística se misture com a acessibilidade atitudinal, na medida em que as oportunidades de acesso e de permanência são garantidas proporcionalmente à demanda. Matriculei-me em um curso de LIBRAS e, agora de professora a aluna, senti o embaraço da formadora ao lidar com uma situação nova. Nem por isso ela deixou de incluir-me em suas aulas. Atuei também num Centro

de Convivência implantado em Caraguatatuba, e dentro da Sala de Recursos e de Tecnologias da Visão eu fazia os atendimentos individuais ou em pequenos grupos para os adultos cegos, ensinando-os Braille, informática e auxiliando-os no uso dos celulares com recursos assistivos. Minha versão "professora" sentiu-se muito mais à vontade e realizada nesse período. Juntos aprendemos a ler um mundo novo e a redesenhar as rotinas que ficaram mais livres, embora por pouco tempo. Subi a serra no início de 2017, assim que a nova gestão assumiu o controle da cidade.

7 A aluna que se tornou professora e formadora de volta à condição de professora-aluna

Especializei-me em audiodescrição e tornei-me consultora de roteiros, um serviço de tecnologia assistiva que narra as cenas que contêm visualidade e descreve as figuras estáticas e dinâmicas para quem não enxerga. Mas foi em 2016, ainda no litoral, que o meu renascimento profissional novamente estaria prestes a acontecer. Numa dessas rodas de conversa na universidade, deparei-me com uma professora muito entusiasmada, que me ouvia falar sobre as adequações para estudantes com deficiência visual no curso superior. Ela foi quem enxergou em mim a "professora pesquisadora" que eu jamais imaginara ser. Eu precisava de um novo desafio, daquele que me trouxesse o entusiasmo, a inovação, o crescimento vertical. Eu queria encontrar na academia as respostas para todas aquelas perguntas, mas, além disso, buscava reformular e criar uma nova ideia acerca da profissionalidade docente. Era o meu momento de partilha e de aprimoramento de quem eu me tornara durante 16 anos de magistério.

Foi ela a grande responsável por eu chegar até a UNITAU. Além disso, outro professor do corpo docente desse mesmo Mestrado também havia me aconselhado, ainda em 2015, a tornar-me pesquisadora, pois ele havia sido meu orientador e participou da banca de apresentação do curso de Especialização *Lato Sensu* que fiz em Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade, em outra instituição. Segui os meus dois grandes mestres doutores e a minha intuição e, em pouco tempo, assumi o mestrado como mais uma etapa necessária ao meu desenvolvimento profissional.

Para pisar naquela sala de aula precisei deixar do lado de fora a minha militância, o "eu" professora que aprendeu a estar nos espaços de formação apontando as melhores decisões para o pertencimento das pessoas com deficiência ao universo

escolar. Precisei vestir de volta uma "aluna" que havia se perdido em meio a tantas ações frente ao aprender a ensinar. Não imaginava, porém, que o mais doloroso seria encarar novamente a figura da aluna que teve que abrir mão da sua própria identidade para conseguir pertencer a um espaço comum ao grupo maior, para conseguir ler, para conseguir participar, para não parecer "diferente"... Fui me redescobrir e apropriando-me dessa nova atmosfera como quem se encontra em meio à multidão. Entretanto, não deixei escapar de mim a profissional que me tornei, e isso tem me ajudado a achar o ponto de equilíbrio entre a renovação e a profissionalização, que jamais se esquece da identidade que sustentou durante todo o percurso. Isso porque o processo de desenvolvimento profissional é coletivo, colaborativo, ocorre nas relações entre as pessoas e envolve também uma reflexão sistemática.

O mestrado foi o mais robusto dos meus renascimentos profissionais, e o mais bonito também. Foi ele que me trouxe de volta aquele entusiasmo, aquela renovação, o crescimento vertical que daria ainda mais sentido às minhas experiências docentes. Encontrei, em tão pouco tempo, um novo significado para a profissão de professora, que eu havia escolhido ainda menina e que, hoje, já mais madura, reafirmo como parte de mim mesma. A minha identidade profissional funde-se à minha identidade real, no movimento do ensinar e do aprender e, sobretudo, na atividade que me permite, a todo momento, aprender a ensinar. Mas não só isso: compreendi o "eu" professora que, aos poucos, passou a atuar na formação de adultos e de suas atividades profissionais. A formação entendida como um processo, que tende a desenvolver no adulto certas capacidades específicas para desempenhar tarefas, também incorpora a relação entre o formador e o sujeito em formação, sem excluir a dimensão do ensino. Há o ensino que se dá nessa relação entre o professor e o adulto em formação para que ele possa desenvolver as suas próprias formas de aprender.

Agora, em 2017, fui chamada a assumir o cargo de Tutoria Eletrônica para as disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura EaD da UNITAU, cargo para o qual eu havia prestado o processo seletivo no início de 2016. Apesar de se tratar de uma modalidade de ensino que muito me agradara até então, as atividades docentes se faziam fora da minha zona de conforto. Ali eu teria que assumir outros domínios temáticos e conceituais diferentes das abordagens da Educação Especial praticadas por mim nos últimos 16 anos. Entretanto, isso não me assustou. Muito pelo contrário, há tempos eu sentia a necessidade de ampliar as minhas fronteiras temáticas e também me sentia capaz de mobilizar conhecimento em situações diversas. Desamarrei os nós que me

prendiam àquela fronteira, pois, ou o professor continua aprender ou ele não conseguirá garantir ao aluno o direito de aprender. Participar do processo de formação desses estudantes tem sido uma das mais gratificantes atividades profissionais que já exerci, assumindo que ser apenas um professor eficiente não é suficiente, ele tem que aprender como garantir esse aprendizado para o aluno. Sou eu na figura do professor formador vendo o outro e me revendo no processo de formação. Aprendi a ler cada vida que está do outro lado da tela, reconhecer as fragilidades, mediar as interpretações, intermediar os conflitos, inferir as dificuldades e oferecer as respostas mais coerentes às diversas situações. É uma tentativa constante de encontrar uma proximidade mesmo a distância. Reconheço que cada um dos detalhes na EaD me fazem ainda mais "apaixonada" por essa professora tutora que assumi como sendo o significado mais autêntico da minha identidade construída em meio a tantos momentos profissionais diferentes.

Foi também dentro da UNITAU que novamente me transporte de aluna a formadora. Como parte das atividades da bolsa pesquisa do mestrado, ministrei dois cursos de extensão para os profissionais da rede de ensino municipal de Taubaté. Para eles aponte as práticas de ensino e apresentei as tecnologias mais utilizadas em sala de aula com alunos cegos ou com baixa visão. Percebi, porém, que em tão pouco tempo de mestrado eu já havia modificado as formas como conduzia as minhas formações, tamanha as influências daqueles professores doutores sobre a construção da nossa profissionalidade e tamanho o repertório de pesquisas de que nos apropriamos para auxiliar o nosso entendimento de mundo. Isso significa a interpretação de nós mesmos conforme as experiências em determinados contextos que nunca são os mesmos, pois estão em mudança constante.

Certamente não somos mais os mesmos desde que assumimos o compromisso com essa mudança interna. A profissionalização não tem um fim em si mesma, quando possibilita, por meio da docência, transformar o outro para uma versão profissional ainda melhor. Minha felicidade tem sido diretamente proporcional a presença desses professores doutores que me conduzem ao reconhecimento do meu "eu" professor". O orientador, como aquele professor "perito", é quem nos mostra o caminho, mas não só isso, pois caminham conosco todos aqueles que, de certa forma, passam a ser a nossa referência de sabedoria, porque conseguem dar respostas melhores para cada evento de vida que enfrentamos coletivamente.

8 Análise Acerca do desenvolvimento profissional: identidades que se convergem na busca do pertencimento à docência

O percurso que coube dentro da narrativa demonstra um roteiro que teve início com a constituição do “eu” aluna, de aluna a professora, de professora a formadora e, por fim, de volta à condição de professora-aluna. Partindo desse ponto de vista, percebemos que a prática profissional não é o único caminho que pode orientar a identidade do professor. Essa profissionalidade tem início desde os primeiros anos de vida do sujeito, passando pela convivência social, somada à experiência vivida enquanto estudante, o que Tardif denomina de saberes da formação pré-profissional, até a vivência durante o curso de formação inicial de professores e, também, o exercício docente. A singularidade da profissão docente, então, reside no fato de que se relaciona de forma mais íntima com a história de cada professor, demonstrando a complexidade que a envolve, especificamente os saberes da formação pessoal e da formação pré-profissional, as quais Tardif acredita servir de sustentação para a identidade social do docente.

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 216-217).

Assim, cabe destacar que é possível refletir sobre essa realidade escolar, na medida em que estamos imersos nesse ambiente antes mesmo da escolha profissional. Essa relevância ocorre porque, durante o tempo que passamos na escola, em contato com os nossos “mestres” professores, podemos tecer uma gama de saberes que se relacionam com os saberes acadêmicos posteriores. Foi assim que a metodologia e a forma dos professores ensinarem, bem como a autonomia conquistada mediante o saber, influenciaram e foram motivos relevantes para que a autora, através de sua descoberta como facilitadora de aprendizagens, se conscientizasse de seu desejo de ser professora. Assim, o saber da formação pré-profissional, estudado por Tardif e Raymond (2000),

podem ser visualizados explicitamente nesse momento de escolha e decisão pelo magistério.

Soma-se a isso, a maneira como seus professores a incentivaram, mostrando os caminhos a serem percorridos, mesmo que fossem caminhos alternativos, na impossibilidade do caminho direto que, segundo a teoria de Vygotsky (2001), está vinculado a uma forma de compensação por meio da qual o ambiente exerce grande influência para o desenvolvimento e o aprendizado de uma cultura acumulada pela humanidade. Esse é um elemento que merece destaque, uma vez que por meio dele percebemos a capacidade que o docente tem para servir de estímulo para seus alunos. Seguindo essa orientação, pode-se citar Raymond (2000, p. 223):

Em suma, o que essa lógica circular de justificação revela é a função de mediação que a história de vida exerce entre os saberes do indivíduo e os papéis e atitudes das equipes de trabalho: a “personalidade”, enquanto racionalização construída a partir do sucesso como aluno e como professor, mostra como o indivíduo responde às normas institucionalizadas e como a equipe de trabalho, em troca, seleciona e valoriza essas “personalidades” que se acham em conformidade com os papéis institucionalizados.

Quando percebemos o elo que existe entre as identidades que formam o professor e sua atuação profissional, é notória a dificuldade de desvincular o “eu” professora do “eu” pessoal, porque a vivência durante a trajetória de vida foram relaciona-se diretamente com o desenvolvimento do trabalho docente. Nesse caso, o fato de a trajetória se dar dentro do universo da superação de conflitos e a tentativa constante de um pertencimento aos contextos escolares inclusivos foram os fios condutores da atividade exercida. Nesse sentido, a construção da identidade docente, por se tratar de uma dimensão baseada na interatividade, como afirmam Tardif e Lessard (2005), impacta no exercício profissional, fazendo com que o professor se constitua como tal nas relações com o outro, dentro e fora da escola.

Ao inserir no ambiente profissional as preocupações com o outro e com as relações de pertencimento desse outro aos espaços de interações, por meio de um aprendizado que lhe permitisse conquistar a autonomia e a cidadania, os desafios da docência se expandiram muito além daqueles saberes curriculares impostos aleatoriamente por um programa desvinculado de suas realidades. Sobre isso Nóvoa (1995) diz que “A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional

(DIAMOND, 1991, *apud* NÓVOA, 1995, p. 16)). “É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.” (NÓVOA, 1995, p. 16)

É um tempo necessário para amadurecimento de estruturas internas, um amadurecimento que foi conseguido por meio das implicações burocráticas que contribuíram para a desvalorização profissional e para a redução da autonomia docente. No decorrer do percurso, percebemos que esses desafios foram se intensificando e, aos poucos, começaram a influenciar o trabalho docente, porque a rigidez de um programa curricular sobrepunha a identidade profissional daquela professora. Para Tardif e Raymond (2000), os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado. Trabalham com programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, nas próprias experiências e retêm certos elementos de sua formação profissional. Todos esses saberes ajudam o professor a resolver problemas que ele enfrenta em seu cotidiano escolar.

Nesse sentido, a organização do funcionamento escolar foi um fator que dificultou a prática pedagógica da professora, fazendo com que ela tivesse que ressignificar várias de suas metodologias ou então que se redescobrisse em outra função. É nesse ponto que Day (2001) incorpora a definição de desenvolvimento profissional, considerando-o como um processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente, em que a profissionalização é apenas a primeira etapa desse processo, isto é, o período de formação inicial que culmina na certificação do aluno como futuro professor e no reconhecimento de sua competência para o exercício da profissão docente.

O desenvolvimento profissional docente é, então, um processo individual e coletivo que se consolida nas diversas experiências e aprendizagens que envolvem o ato de ensinar. Segundo Day (2001), esse processo “[...] envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício direto ou indireto do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula” (DAY, 2001, p. 20-21).

Para ele esse desenvolvimento profissional permite superar os objetivos de simples aquisição de destrezas ou habilidades de ensino/conhecimentos relativos ao conteúdo e ao currículo a ensinar, e depende dos aspectos, não só profissionais, mas

também pessoais dos professores, bem como das políticas e dos contextos escolares nos quais a docência.

E foi no exercício dessa docência que o choque de contextos se deu, corroborando o que o autor diz acerca de que o desenvolvimento profissional reflete necessariamente o tipo de profissionalidade que pretendemos vislumbrar, revelando que desenvolvimento profissional é o processo por meio do qual os professores “[...] revêem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem, de forma crítica [...] o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (DAY, 2001, p. 20-21).

A utilização do termo desenvolvimento profissional não exclui a utilização do termo formação continuada, mas “[...] situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, constituindo-se numa atividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados atualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora das mesmas instituições” (DAY, 2001, p. 203). A formação continuada é, portanto, um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, o processo de formação continuada precisa propiciar o confronto de crenças, de saberes, de rotinas, de objetivos e de práticas, numa constante reflexão sobre a prática docente.

Num contexto de análise sobre como a autora constituiu-se e constitui-se como professora formadora, o seu desenvolvimento profissional apoiou-se numa preocupação constante pela inovação, na busca pela qualificação da docência e pelo aprimoramento dessa profissionalidade que, segundo Day (2001), vai impactar diretamente na qualificação da atividade que exerce nos mais diferentes contextos. Se o autor revela que a vida do professor se torna rotinizada por volta de 3 a 4 anos a partir do momento em que se insere no cenário do magistério, essa premissa não se constatou *a priori*, visto que as frustrações, pressão social e as dificuldades com o ensino não a fizeram recuar. Day (2001) cita Hochschild (1982):

Os compromissos e ligações emocionais dos professores com os alunos, quer sejam positivos, quer sejam negativos, dão energia e articulam tudo o que eles fazem. Ensinar envolve uma grande dose de trabalho emocional:

“Este tipo de trabalho exige uma coordenação entre o lado racional e o lado emocional que, por vezes, se baseia numa parte de nós próprios

que consideramos profunda e integralmente inerente a nossa personalidade” (HOCHSCHILD, 1982: 7, citado por HARGREAVES, 1997b: 16)

A ideia do professor perito é também trabalhada pelo autor, no sentido de que o saber fazer profissional é revelado a partir de níveis responsáveis pela constituição de uma competência profissional. No entanto, ao buscar sustentação da sua prática por meio das inferências de um professor perito, a autora traz em seu relato as fragilidades de uma visão teorizada e incoerente da professora que a acompanharia nos primeiros anos de docência. Isso porque “chegar-se a perito não significa que o processo de aprendizagem teria terminado. Daí a importância de manter a capacidade de ser um ótimo Inquiridor ao longo de toda a vida” (DAY, 2001, p. 91).

Mais tarde, porém, a autora mostrou em seu relato, já enquanto formadora, que suas práticas se consolidaram mediante os esforços de muitos outros professores peritos, corroborando o que Day (2001) apresenta sobre esses professores mais proficientes, como sendo aqueles que mantêm a capacidade de ser mais experientes sobre o seu ensino e que estão constantemente atentos às habilidades de aprendizagem inerentes a cada situação de ensino conseguido mediante interação individual e coletiva.

Um último foco de análise sobre a trajetória da autora se dá sob a perspectiva do seu reconhecimento profissional, e isso implica percepção sobre quem somos enquanto docentes, no pertencimento aos espaços de atividade profissional. Essa reflexão sustenta a premissa de que é “[...] através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (MARCELO 2009, p. 112).

Mas foi na transformação de aluna a professora que a prática se efetivou, de fato, por meio da articulação da formação na universidade com o campo do trabalho nas escolas, como retratam os estudos de Ambrosetti e Calil (2016), e, posteriormente com a passagem de professora a formadora:

Pensar a trajetória dos formadores - seja na universidade, seja na escola - implica considerar que eles se movem em espaços institucionais constituídos historicamente, que carregam uma dimensão cultural e simbólica estruturante da atividade desses sujeitos nesses espaços (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 217).

Constituir-se formadora diante de uma identidade profissional que se deu em meio aos espaços da Educação Básica significou reconhecer os diversos aprendizados conquistados ao longo do percurso docente e encará-los em espaços de complexidades

inerentes. Isso porque Ambrosetti e Calil entendem que, ao abordar o trabalho do formador, não estamos falando de uma função claramente estabelecida, mas de uma atividade que assume múltiplas formas.

Na área da educação no Brasil são vários os termos que designam funções de formador, entre eles tutor, supervisor, mentor, monitor geralmente referindo-se a situações nas quais o adulto mais experiente atua como mediador nas ações de formação. É um campo de trabalho recente e pouco estudado, uma vez que temos ainda poucas experiências de formação no espaço de trabalho, ao contrário do que ocorre em outros países, nos quais a função do formador é exercida há mais tempo e está por isso, mais bem definida (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 219).

Assim, a partir do momento em que as práticas docentes trazidas no relato da autora fazem alusão a uma atividade de formadora, conseguimos entender seu desenvolvimento profissional docente de modo a estabelecer e implementar procedimentos que permitam ao adulto aprender, seja ele professor da Educação Básica, do atendimento educacional especializado, ou mesmo em atividades de mediação nas licenciaturas na modalidade de educação a distância. “A formação privilegia, então, a relação entre o formador e o sujeito em formação, ainda que não exclua a dimensão do ensino” (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 220)

Por fim, destacamos que a intencionalidade do ensino, somada aos processos de mudança e de reflexão acerca do percurso profissional trazido no relato da autora, faz com que a análise se volte aos seus interesses e intenções, ao inserir-se como formadora e, conseqüentemente, com um papel ativo nas transformações que almeja no campo profissional. Essa busca constante pelo conhecimento mobiliza as estruturas internas a ponto de ressignificar os seus interesses e, conseqüentemente, sua ação profissional, que se fez em rumos diversos. Segundo Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 31), este é um fator determinante num processo de aprendizado: a “[...] motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelhoL.

Perceber-se formador, então, implica assumir um novo papel, que passa a orientar a relação do sujeito com o conhecimento, com os alunos, com os pares e a instituição escolar, situações muito bem delineadas no relato trazido neste memorial.

9 Conclusão

Concluo, portanto, que Professor não se constrói apenas na formação inicial, mas durante o exercício, no desenvolvimento da profissão docente. No decorrer de todo esse percurso de redescoberta de nós mesmos, precisamos ter disponibilidade para aprender a ensinar, num movimento sincronizado que nos transforma e, ao mesmo tempo, nos transporta para muitas realidades. O desenvolvimento profissional envolve atitude permanente de indagação, formulação de questões e de procura de soluções. Muito mais do que isso, o desenvolvimento profissional se faz no desejo de cada professor em perceber-se capaz de realizar sonhos.

E se o roteiro desse memorial ainda está inacabado, tanto quanto o meu desenvolvimento profissional, quiçá possa escrever nele um próximo capítulo para narrar a realização de outros sonhos: estar em diversos espaços de formação, como aluna ou professora, mas nunca deixando de praticar a educação transformadora, como prática da liberdade, da conquista da cidadania, da autonomia, do questionamento frente à estagnação do mundo, do pertencimento, contribuindo para o desenvolvimento profissional desses jovens professores que, um dia, se construirão também peritos na arte de aprender a ensinar.

Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria G. C. Constituinte-se Formadores no Processo de Formar Futuros Professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 215-236.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago-dez. 2009.

MARCELO, C. VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc. vol.21 no.73 Campinas Dec. 2000.

VYGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 37, n. 4, 2011.