

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE DOIS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

TRAJECTORIES IN THE SCHOOLING OF TWO STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

José Ricardo da Silva RAMOS¹

Cleonice Almeida da SILVA²

Resumo: Este estudo teve como objetivo investigar o processo de escolarização de dois estudantes com Deficiência Visual (DV): um com cegueira e outro com baixa visão, ambos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Ceará - Campus Crato do Estado do Ceará. Para tanto, elegemos uma abordagem qualitativa de pesquisa, tomando como suporte falas significativas dos sujeitos pesquisados, em que os seus depoimentos nos auxiliaram a conhecer experiências (particulares/colaborativas) educacionais, desde o período da escola regular primária e da escola especializada até a escola técnica. Concluímos que essa perspectiva integradora reflete a escola regular ancorada numa concepção de deficiência como algo intrínseco do estudante com DV, em que ele está sujeito às suas características e, por essa razão, tem suas desvantagens em relação ao processo de aprendizagem que a escola coloca sob sua responsabilidade se abstém da responsabilidade do sucesso ou do fracasso escolar do estudante, como se o processo de inclusão escolar dependesse unicamente dele.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência Visual. Inclusão Escolar. Trajetórias escolares.

Abstract: This study aimed to investigate the schooling process of two students with Visual Impairment (VI): one with blindness and the other with low vision, both graduates of the Technical Course in Agriculture at the Federal Institute of Ceará - Campus Crato do Estado do Ceará. To this end, we chose a qualitative research approach, taking as support the significant speeches of the researched subjects, in which their testimonies helped us to know (private/collaborative) educational experiences, from the period of the regular primary school and the specialized school to the high school. We conclude that this integrative perspective reflects the regular school anchored in a conception of disability as something intrinsic to the student with VI, in which he is subject to his characteristics and, for this reason, has its disadvantages in relation to the learning process that the school puts under their responsibility abstains from responsibility for the student's academic success or failure, as if the school inclusion process depended solely on him.

Keywords: Visually Impaired Person. School inclusion. School trajectories.

INTRODUÇÃO

O modo de ver a escola a partir de sujeitos/estudantes com deficiência visual (DV) se constitui essencial para a escola que se diz inclusiva³. Se, é relevante olhar a escola como instância de

¹ Doutor em Estudos da Linguagem. Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail:josericardo63@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6124-5605>.

² Mestre em Educação. Assistente em Administração no Instituto Federal do Ceará – IFCE. E-mail: cleoalmeida.adv@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3925-2972>

³ O modelo de Educação Inclusiva não representou para os estudantes com deficiência visual (DV) a sua aplicação de fato, pois para eles o entendimento que as escolas têm das suas condições atípicas da deficiência não estiveram pautadas na heterogeneidade e não procuraram responder pedagogicamente às suas necessidades específicas de DV.

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n2.p25-38>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

sistematização do conhecimento porque também não enxergar a escola que propõe compreender as singularidades e os potenciais de pessoas com deficiências. Essa é a questão central desse trabalho: é possível fazer qualquer incursão pedagógica sem antes ver a trajetória escolar daqueles que também necessitam ser vistos dentro da escola? Não deixa de ser um ponto de vista ou a vista de um ponto com um viés crítico do movimento educacional de alunos com deficiência na escola. Essa reflexão nos leva à constatação que a escola está sempre atravessada de ações educacionais dos que enxergam, ou os que não enxergam, ou ainda não querem enxergar a realidade concreta. Isso poderia se comparar ao que Saramago (1995, p. 5) disse em *Ensaio Sobre a Cegueira*: “Queres que te diga o que penso, diz, penso que não cegamos, penso que estamos cegos, cegos que vêem, cegos que, vendo, não vêem”

Considerando que a proposta deste trabalho envolve a história de vida, a memória, e as narrativas de dois estudantes egressos com DV e suas múltiplas experiências na escola, fomos buscando “enxergar” suas ações educacionais, seus valores e ponto de vista. Dois sujeitos/estudantes que passaram pelo Curso Técnico em Agropecuária, integrado com o Ensino Médio no Instituto Federal do Ceará, *Campus Crato* - Estado do Ceará, que assumiram o risco de compreender seu processo de escolarização e em que medida esse processo foi ou não viabilizado na escola regular, escola para deficientes e de ensino técnico profissional.

Para efeito de organização deste estudo, adotamos a definição de deficiência visual respaldada nas ideias de Amiralian (1997), que engloba tanto a cegueira (ausência total de visão), como a baixa visão (presença parcial de visão), que são condições biológicas limitadoras em si mesmas e não impeditivas do convívio escolar, apreensão da cultura escolarizada e desenvolvimento social.

Para alcançar tal escopo histórico de escolarização, procuramos sustentar esta investigação da trajetória dos estudantes com DV nos estudos de Glat e Pletsch (2009), Mantoan (2006) e Caiado (2014). Esses autores tratam da educação inclusiva, do cotidiano escolar e das estratégias educacionais no ensino e na aprendizagem de estudantes com deficiência. Para falar da educação de modo mais abrangente, recorremos a Paulo Freire (1989), que aborda a educação em seu sentido crítico emancipador, possibilitando sua menção como essencial para compreendermos as relações educacionais dos sujeitos, aqui abordados. A leitura histórica que nos interessa está assentada na história oral, na pluralidade de interpretações possíveis, na produção de sentido exatamente no campo da história escolar de dois sujeitos com DV.

Para Caiado (2014), ao tratar da inclusão educacional deve-se levar em consideração o que os alunos com deficiência têm a dizer sobre suas vidas, experiências escolares, lembranças de outras escolas frequentadas, relacionamento com professores, colegas, práticas pedagógicas e, dessa forma, conhecer o que essas pessoas pensam da escola. Assim, por meio dos registros de unidades de significação escolar desses estudantes, verificamos estratégias de ensino-aprendizagem que os acolheram e, as que não os acolheram para se inserirem na escola profissionalizante do Curso Técnico em Agropecuária no Instituto Federal do Ceará.

Coadunando com Caiado (2014), Glat e colaboradores (1998) afirmam que a visão de mundo das pessoas com deficiência e como elas se auto percebem nem sempre é levada em consideração quando são elaborados estudos e teorias sobre a deficiência, tampouco quando se trata de planejamento de políticas públicas e programas de atendimento a esse grupo de pessoas. No entanto, apesar de gestores, professores e famílias serem convidados para debaterem e falarem sobre

a inclusão dessas pessoas na escola, na área educacional ainda é escasso o número de pesquisas com foco na história de vida do próprio aluno com deficiência, expressando suas vozes.

Há variadas formas de conhecer a realidade acerca da inclusão. Todavia, a proposta, tanto de Caiado (2014) quanto a de Glat e Pletsch (2009), é priorizar a versão dos acontecimentos do cotidiano escolar, dada pelas pessoas historicamente estigmatizadas e marginalizadas em virtude da deficiência. Essas pessoas muito têm a falar sobre suas experiências, e no caso deste estudo, os relatos dos estudantes com DV mostraram à comunidade acadêmica e ao Instituto Federal do Ceará (IFCE) – *Campus Crato* direcionamentos de como foram suas construções educacionais quando estudantes no ensino profissionalizante em Agropecuária.

Conforme Glat e Pletsch (2009):

O objetivo deste tipo de estudo é ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre si mesmos, seus relacionamentos e sua vida cotidiana. Pretende-se, assim, a partir de suas narrativas, averiguar de que forma a condição de estigmatizado afeta suas experiências, visão do mundo e identidade pessoal, bem como, conhecer as estratégias de sobrevivência social desenvolvidas, por alguns, para superação ou minimização do estigma. (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 141).

O estudante com deficiência de um modo geral, como agente da construção de seu conhecimento, tem muito a dizer sobre o seu processo de escolarização, de modo que suas histórias de vida evidenciam com maior nitidez as propostas conteudistas da escola que se ocultam por detrás dos discursos que fundamentam os currículos escolares oficiais e, até mesmo, as práticas realizadas no cotidiano escolar, visto que o ingresso sem garantia de permanência e conclusão escolar pode resultar em mais uma experiência excludente no que se refere a uma escola que se diz inclusiva.

Dessa maneira, o fato do estudante com DV estar matriculado não garante sua real inclusão, pois a matrícula assegura apenas sua inserção enquanto aluno. Para ocorrer efetivamente à inclusão, no sentido de ser parte da instituição regular de ensino, é necessário todo um processo pedagógico que vise à eliminação de barreiras, sejam elas arquitetônicas e/ou atitudinais, as limitações e as potencialidades do sujeito/estudante com deficiência. Segundo Mantoan e Prieto:

[...] a inclusão ultrapassa a legitimidade de direito, ao exigir não apenas a matrícula escolar, mas o prosseguimento dos estudos até níveis elevados da criação artística, da produção científica, da tecnologia. Há de se reconhecer as peculiaridades dos alunos, isto é, suas diferenças. Nesse sentido, é preciso mostrá-las, porém sem discriminá-las nem inferiorizá-las (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 80).

Alinhado a esse entendimento, e tendo em vista a diversidade de pessoas com e/ou sem deficiência, é possível dizer que a realidade do contexto educacional não é isolada, mas um todo dialético e estruturado, produzido por um conjunto de fios contextuais que se inter-relacionam e que podem ser compreendidos, mas não necessariamente predeterminados (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005). Assim, o educando depois de matriculado, na escola é norteado para que possa interferir nesse mundo já estruturado que o cerca, sendo principalmente, o agente da sua própria história. O estudante com DV também faz parte desse contexto social, e busca ser agente/alguém/sujeito que constrói a sua própria história.

Portanto, uma das tarefas da escola crítico emancipadora é pensar a história desses sujeitos e reconhecer a educação como possibilidade e, dessa maneira, buscar o que pedagogicamente foi e poderá ser feito no “sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um

mundo mais sensível à causa do outro, mais humano, e que se materialize a: unidade na diversidade” (FREIRE, 1993, p. 35-36).

Nesse sentido, para falar do processo de escolarização das pessoas com DV, na perspectiva da educação crítico emancipatória, além do fato da apropriação técnica sobre a futura profissão, o recorte histórico sobre o processo educacional dessas pessoas se revela indispensável para compreensão do objeto deste trabalho, haja vista que para compreender todo o processo é importante conhecer ainda que, de maneira genérica, a face excludente que impulsiona a sociedade capitalista e a lógica da supressão de populações mais vulneráveis.

CONCEPÇÃO METODOLÓGICA: COMPREENDENDO A TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES COM DV A PARTIR DA HISTÓRIA ORAL

A relação de reciprocidade entre os sujeitos deste estudo e os pesquisadores permitiu regressar no passado deles para acessar, por meio das lembranças, e entender como esses estudantes foram sendo incluídos no contexto da educação agrícola durante os seus processos de escolarização no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Desse modo, na medida em que perseguimos a nossa investigação, novos questionamentos foram apresentados referentes à escolarização desses alunos, tendo como base as suas percepções, comportamentos, e interações apreendidas através das narrativas verbais dos participantes no contexto escolar.

A partir disso, é importante afirmar que o nosso maior interesse é refletir a respeito da escolaridade do estudante com DV e, conforme nos ensina Caiado (2014, p. 49), que isso é possível quando refletimos sobre as diferentes trajetórias que os alunos percorreram dentro da escola, segundo as condições sociais que lhes são impostas.

A autora defende o não deslocamento do aluno com deficiência de sua história de vida e que a escolarização não pode ser estudada com base no aluno sem história, pois nela se marca o tempo vivido, a memória, o lugar social ocupado, e pode-se com isso buscar, por meio de narrativas, elementos que possibilitem a análise referente às interações com o outro. Interações que forjaram a inclusão/exclusão escolar do aluno com DV (CAIADO, 2014).

Para Caiado (2014), trabalhar com a história de vida de um indivíduo real é uma opção metodológica que rejeita trabalhar sobre a idealização de homem e de escola. Segundo a autora, a escolha metodológica tem como escopo “conhecer as determinações sociais que engendraram a narrativa daquela vida e, então, refletir sobre as determinações sociais que no tempo presente tecem vidas” (CAIADO 2014, p. 48). A referida autora ainda salienta que essa opção metodológica possibilita:

[...] pensar um homem concreto, que se relaciona numa determinada sociedade, que sofre as limitações do seu tempo e lugar social; um homem criativo e construtor desse mesmo tempo que o limita e que ele, dialeticamente, transforma. Toma-se, assim, a história de vida como uma unidade de análise reveladora da relação entre o social e o indivíduo. História de vida que expressa as possibilidades históricas concretas de aquela vida se constituir (CAIADO, 2014, p. 49).

Na busca de solução para o problema já devidamente exposto, escolhe-se esse procedimento metodológico de narrar histórias de vida, com objetivo de auxiliar na compreensão individual e coletiva de um grupo social, das memórias que formam o sujeito em um determinado

contexto, em conjunto com as clássicas ferramentas de pesquisas como a coleta de dados, cuja ênfase é o ser humano em processo de formação educacional, adotando a forma de estudo de caso (CAIADO, 2014).

No entendimento de Caiado (2014), a história valoriza a própria pessoa que narra. Ocorre que, na medida em que relata, dá sentido e ressignifica o conteúdo exposto, partindo da recordação de suas próprias experiências no ambiente no qual foram vivenciadas e como foram lembradas, e assim tece a teia de reconstrução significativa do passado.

Para Bosi (1994), no momento em que o indivíduo recorda suas memórias, ele também resgata a memória coletiva, em uma dimensão temporal e histórica. Assim, é possível destacar que a memória individual e a memória coletiva estão interligadas, uma vez que a primeira incorpora e assimila progressivamente todas as contribuições que o coletivo proporciona e, com isso, utilizando como elemento subsidiário de eventuais lacunas o particular, tornando assim as lembranças individuais mais exatas.

Dessa maneira, a memória individual é retroalimentada pelo coletivo, pois o funcionamento da memória só é possível com palavras, ideias, discursos, tradições do próprio passado e o aporte de lembranças e referências que lhes são externas, pertencentes ao próprio ambiente social no qual o indivíduo está inserido (HALBWACHS, 2006, p. 72).

A retomada do passado sempre demanda a utilização da memória. Assim, é indiscutível a importância da memória para o conhecimento do passado escolar. Le Goff (1994), por sua vez, considera a história dependente da memória. Para o autor, a história “procura salvar o passado para transportá-lo no presente e no futuro” (LE GOFF, 1994, p. 477). A opção pelos relatos orais como meio de acessar a realidade específica de estudantes com DV dentro da escola foi, nesse trabalho, a reflexão sobre essa realidade específica e, foi dentro desse espaço social, que os sujeitos da pesquisa puderam se expressar entre outros sujeitos que precisam ter voz, as vozes das pessoas historicamente excluídas e, conseqüentemente, silenciadas dentro da escola.

Apresentando-se como algo indispensável para rescindir o movimento de suas falas significativas, muitas vezes carregadas de lembranças discriminatórias e excludentes, que permearam o ambiente escolar. Por isso, embora considerando importantes todas as falas e expressões dos sujeitos, foi preciso interferir nas mesmas para marcar os aspectos mais importantes, que estão relacionados ao tema deste trabalho sobre trajetórias da inclusão e caminhos de formação: percurso escolar de estudantes com DV no curso técnico em agropecuária do IFCE, esse foi o fio condutor desta pesquisa. Além disso, considera-se também que “a história como toda atividade de pensamento, opera por descontinuidades: selecionam-se os acontecimentos, conjunturas e modos de viver, para conhecer e explicar o que se passou” (ALBERTI, 2007, p.14).

Assim, procuramos mediante as narrativas de dois estudantes com deficiência visual no curso técnico em agropecuária do IFCE, extrair bem mais que nomes de pessoas ou datas registradas nas lembranças, mas fatos significativos de acontecimentos relevantes dos quais os sujeitos ali presentes participaram, o que fez da pesquisa um trabalho permeado de surpresas, principalmente quando os estudantes explicitaram informações inesperadas, sendo necessárias algumas reconstruções.

No desenvolvimento desta pesquisa os dois egressos com DV entrevistados foram identificados com nomes fictícios: Bárbara e Valentim, conforme caracterização no quadro - 1 abaixo, para preservar suas identidades e livrá-los de eventuais desconfortos:

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Sujeitos da pesquisa	Sexo	Idade	Tipo da Deficiência	Causa da Deficiência	Origem Escolar
Bárbara	Feminino	38 anos	Baixa-Visão	Retinose Pigmentar	Escola Pública APAE
Valentim	Masculino	35 anos	Cegueira	Glaucoma Cegueira	Escola Pública APAE

Fonte: Elaborado pelos autores.

Depreende-se dessa afirmação que as pessoas, por não possuírem a mesma história de vida, não percebem seu processo de escolarização da mesma maneira, cada uma tem um modo particular de observar, uma maneira diferente de realizar a leitura do contexto escolar, ainda que caminhem juntos e compartilhem do mesmo espaço para adquirir conhecimento.

AS TRAJETÓRIAS COMPARTILHADAS: A ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Não se pode negar que a sociedade em que vivemos padroniza o ser humano em padrões estereotipados, ditando qual a maneira “adequada” de ser, viver e se escolarizar. Aqueles que estão fora desse modelo social devem, obrigatoriamente, se amoldar-se às suas normas, sob pena de continuarem vivendo no isolamento e à margem da sociedade.

A diminuição da acuidade visual, bem como a ausência de visão, é considerada um fenômeno abstruso para a instância escolar que, além do olhar excludente das condições dadas do sujeito com DV, forja uma forma de se organizar pedagogicamente dentro de um padrão homogeneizador de escola. Isso se dá a partir de normas “ocultas”, em que o sujeito atípico é considerado padrão que deve ser seguido pelo todo em detrimento do aluno com deficiência. Desse modo, a escola considera a baixa acuidade visual, bem como a ausência de visão do aluno, como empecilhos para o bom andamento do cotidiano escolar e acaba comprometendo o direito à escola daqueles que mais necessitam dela. E, assim, ainda culpabiliza o estudante com DV pelo seu próprio abandono escolar, não reconhecendo a diversidade do alunado ali inserido. Isso ocorre por meio dessas “normas ocultas”, que acabam fazendo com que o estudante com DV opte por abandonar a escola.

Minha mãe foi chamada na escola. A professora falou que não tinha como eu continuar na sala de aula porque eu não estava conseguindo enxergar o quadro e desse modo atrapalhando a aula. Eu pegava o meu caderno e ficava bem pertinho do quadro para tentar escrever. Isso incomodava a professora [...] Aí eu me afastei da escola. Eu tinha uns 10 anos. (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 19 de maio de 2018).

Essas “normas ocultas” não contemplam o direito à educação para o estudante com DV. A fala da Bárbara vem mostrar a insensibilidade da escola com o conceito de diversidade. A escola regular não se sentiu (e ainda não se sente) preparada para atender alunos com deficiências, ou construir outras propostas pedagógicas que possam responder às necessidades específicas do aluno com deficiência. Nesse sentido, a escola da Bárbara não apresentou uma pedagogia para as demandas de um aluno com DV, regulada na heterogeneidade, levando em consideração suas características.

Conforme nos orienta Amiralian (2004, p. 20), essas “normas ocultas” não são raras na sua abrangência escolar pelas quais o estudante com DV se submete, pois:

Um fenômeno observado é como isto é pouco assimilado pela comunidade de um modo geral. Tanto os professores, alunos e comunidade escolar, como os pais e todas as pessoas com quem esses alunos convivem, parecem só conhecer duas possibilidades : ser cego ou ser daqueles que enxergam. Por essa razão, suas dificuldades de aprendizagem ou afetivo-emocionais raramente são relacionadas à condição de dificuldades de percepção visual, mas tratadas como outros problemas. (AMIRALIAN, 2004, p. 20).

Nesse contexto, a escola é compreendida como um lugar segregador para o sujeito com DV, tendo em vista a abordagem pedagógica padronizada que contribui na construção de uma educação para ele centrada na “responsabilidade” do aluno pela sua adaptação às atividades rotineiras da escola, e, assim, culpabilizando-o por seu fracasso escolar. Diante desta conjuntura, a escola busca seguir a sua rotina já programada, sem procurar qualquer adaptação para a escolarização do estudante considerado diferente pela limitação visual, desde sua inserção na escola.

Desse modo, foi a partir das narrativas e da observação sobre o modo como os sujeitos se referiam a sua trajetória escolar, que foi possível refletir sobre muitos acontecimentos lembrados de suas experiências no passado que se relacionam entre si, desde a entrada no sistema escolar, o início da escolarização no ensino fundamental até as inserções no contexto da inclusão na escola de ensino profissionalizante.

Como nos ensina Caiado (2014), para refletir a respeito da escolarização da pessoa com DV é necessário considerar as diferentes trajetórias que eles percorreram, a partir das condições materiais e sociais que são ofertadas a sua condição. A garantia de matrícula de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, não basta para tornar a escola inclusiva. Para além desse aspecto, é preciso possibilitar o seu *aproveitamento acadêmico*; caso contrário, esta política educacional resultará no aumento nos índices do fracasso escolar (GLAT, 2012, p. 36).

Para Caiado (2014), a análise das práticas sociais de inclusão de um estudante com DV no contexto da escola regular, deve antes buscar compreender a inclusão social como um todo, verificar como a família tem ansiedade quando percebe um membro fora da “norma” social/escolar, que não consegue acompanhar o padrão “normalizante” e a instância escolar, no lugar de centralizar a análise desse modelo social na diversidade social, na diferença e na criticidade que emancipa o sujeito, estima uma concepção estática de educação calcada na homogeneidade. Na fala do aluno com DV:

Porque a criança tem que ter um incentivo, pois não é só colocar o filho na escola. E aí você só vai saber o rendimento do seu filho se olhar o boletim com as notas vermelhas. Não é culpa dele. Ele que não está tendo acompanhamento. A escola fecha-se no diagnóstico de deficiente. (VALENTIM, trecho da entrevista concedida em 22 de maio de 2018).

Dessa forma, por mais sólida e estruturada que seja a família, a partir do momento que se tem um diagnóstico de DV, possivelmente podem passar por uma crise de aceitação no âmbito familiar, que influencia o aprendizado escolar. Isso ficou muito evidente na fala do Valentim ao lembrar-se do seu diagnóstico de DV e de sua entrada na escola. A partir da realidade enquanto estudante com DV, a família necessitou assumir outra postura diante dessa nova peculiaridade, ressignificando valores e, principalmente, outros padrões que estão fora das normas do sistema

padronizado pela sociedade majoritariamente visual.. Sobre essa complexa dinâmica na esfera familiar, Valentim e sua família conheciam pouco sobre os modos de interação da pessoa com DV. A descoberta da DV de um membro da família, que não necessariamente coincide com o nascimento, leva a alterações na dinâmica familiar, pois a família real ocupa o lugar até então tomado psicologicamente pela família idealizada (CHACON, 2011, p. 443).

Sem dúvida, o diagnóstico de um filho com deficiência gera uma situação complexa, muitas vezes despertando variados sentimentos como: medo, culpa e vergonha. Nas falas significativas dos nossos sujeitos na pesquisa, esses sentimentos foram sinalizados, principalmente diante da instauração de uma situação de alijamento da escola regular, o que se exigiu, para eles uma resposta que pudesse minimizar a convivência com o novo; e, no caso dessa instância de aprendizagem da cultura escolarizada foi, para eles: a descoberta de um sistema regulatório que privilegia o aluno que enxerga em detrimento do aluno com DV. A partir do depoimento de Valentim, observa-se a importância dos pais no enfrentamento e acompanhamento dessa nova realidade educacional e social.

No entanto, esta realidade acabou por gerar na vida escolar desses sujeitos outro tipo de educação, distinta e, para eles, de confrontação com a escola regular tendo em vista a inexistência de uma rede de apoio que os auxiliasse em suas necessidades educacionais. Eles relataram que a escola especializada buscou compreender as suas dificuldades na aprendizagem dos conteúdos escolares, procurou desenvolver estratégias para construção de pedagogias mais próximas das suas condições de estudantes com DV e ainda promoveu modos de ensinar/aprender, conforme suas necessidades.

[...] Foi na APAE [Associação de pais e amigos dos excepcionais] que aconteceu a recepção e o acolhimento da minha situação escolar. Lá eu tive contato com outras pessoas com outras dificuldades, com outras limitações e isso transformou minha cabeça, transformou minha vida e eu passei a ver que era capaz, e eu vi outras pessoas com as mesmas limitações, com limitações mais restritas e pensei que seria capaz de superar essas limitações, e isso mudou totalmente a minha cabeça e lá sim eu consegui aprender! (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 19 de maio de 2018).

Entre outros aspectos, uma das principais características da APAE para Bárbara foi a presença de outros estudantes com DV na mesma classe e, ao mesmo tempo, foi conjecturada a leitura e a escrita no Sistema Braille como parte dos conteúdos do Ensino Fundamental. A ação de professores com formação para o ensino de pessoas com DV era uma demanda também atendida na escola especial e se trabalhava simultaneamente o processo de aceitação própria na convivência com pessoas que tinham características semelhantes em função da DV; assim, para a estudante Bárbara, a experiência na escola especial significou um momento adequado para os requisitos mais próximos da educação inclusiva, ao perceber que os outros estudantes, assim como ela, eram atendidos conforme as suas necessidades.

Embora a escola especial possua muitos equipamentos, tecnologias, professores especializados, e tenha outros objetivos além da escola regular, existe ainda o *status* de instituição segregadora por só matricular estudantes com deficiência. O que, nas nossas observações demonstrou não promover a interação e o convívio entre estudantes com e sem deficiência e, muitas vezes, atuando de forma substitutiva da educação na classe regular. Como bem colocou Bárbara, a APAE se propõe a proporcionar um ensino mais voltado para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais com professores especializados para ensinar alunos cegos, surdos, com deficiência física, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), etc. Para ela, esses professores estão mais preparados

para apoiar a aprendizagem escolarizada dos alunos com DV, com ensino complementar, sala de recursos e outras estratégias pedagógicas na educação.

Para Mantoan (2006), os sistemas escolares estão estruturados a partir de um pensamento dicotômico da realidade educacional, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas com ações pedagógicas mais pontuais, nos programas e serviços educacionais que atendam o público da educação especial e professores genéricos. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, a solidariedade com o outro sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar conservador para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (MANTOAN, 2006, p. 6).

A escola regular pode até apresentar certas práticas inclusivas a partir de uma organização escolar heterogênea para que todos possam dispor da escolarização, de certo modo, com ações plausíveis para inserção escolar do estudante com deficiência, mas carecem de condições materiais para a concretização da sua função inclusiva como um todo. O próprio Estado, no sentido de dar as condições e criar possibilidades para que os diferentes gradientes de inclusão sejam vivenciados plenamente prescinde de ações materiais, de maneira que a inclusão é precária com falta de materiais acessíveis, assim ainda não é capaz de realizar mudanças culturais dentro do contexto escolar.

Entretanto, essas falhas materiais de implementação de políticas educacionais inclusivas vêm sendo minimizadas pelas iniciativas dos movimentos sociais e de políticas inclusivas. Assim, é fundamental dizer que os sujeitos da pesquisa ao chegarem ao do IFCE *Campus* Crato já traziam em suas bagagens escolares as experiências de “estar e não estar incluídos” nas relações e nos espaços sociais, por conta da sua integração com escolarização da APAE. Eles sentiam que a presença deles dentro do ambiente escolar regular causava certo incômodo mas, mesmo assim, não se curvaram diante da tensão gerada pela cultura de intolerância e aversão ao sujeito com deficiência.

O que ocorre certamente no contexto de algumas escolas de ensino regular é que tanto os profissionais e a própria instituição de ensino não conseguem discernir com segurança qual caminho devem trilhar com os estudantes com deficiência. E o setor de Registros Acadêmicos, a Direção de Ensino e alguns professores ao se depararem com pessoas com cegueira e baixa visão matriculadas em turmas regulares, estudantes com DV perceberam uma tensão, a qual sinalizaram que já estão acostumados. Desse ponto de vista, podemos perceber, por exemplo, o preconceito e a incapacidade de aceitar o outro, que não basta apenas ter “vontade de inserir”, mas discutir o preconceito dentro da instituição escolar. E esse processo solicita o envolvimento de todos os agentes escolares num trabalho colaborativo do todo da escola para favorecer a inclusão:

Patrocinar a inclusão escolar é como reformar um avião em pleno voo! Isto é verdadeiro, sobretudo na realidade das nossas escolas, com precariedade de condições de infraestrutura, número excessivo de alunos nas classes e os baixos salários dos professores que lhes obrigam a dobrar a jornada de trabalho deixando pouco tempo para planejar suas aulas e se aperfeiçoar (GLAT, PLETSCHE 2011, p. 41).

De acordo com Glat e Pletsch (2011), para que uma instituição de ensino com práticas tradicionais se transforme em um ambiente inclusivo, é preciso discutir toda sua estrutura, pois se trata de um processo político complexo, que envolve atores (professores, alunos e suas famílias) e cenários reais (escolas diferentes inseridas em diferentes comunidades). Para a referida autora, a

“vontade política”, com a liberação de recurso para aquisição de material didático não é determinante. Porém, a proscrição desse entrave político só se torna possível a partir da mudança da concepção cultural homogênea para a qual define o sujeito como diferente, a do olhar inclusivo, e permite compreender as necessidades das pessoas com deficiência, incluindo o estudante com DV: plural, sujeito de direito, único, dentro de um contexto social para todos.

Nesse sentido, no atual contexto das unidades educativas, torna-se importante o desenvolvimento de exercício de “vontade política” entre os diferentes atores sociais dentro da escola. Com essa experiência de olhar o outro com suas especificidades, como ser singular e também plural, trocar experiências, e conhecer sua trajetória de vida, as barreiras atitudinais impeditivas do exercício de direitos, conseqüentemente, serão suprimidas ou minimizadas, dando início ao processo de inclusão.

Dois estudantes com DV marcaram essa “vontade política” na Escola Agrotécnica Instituto Federal do Ceará no *Campus* Crato na área profissionalizante como os primeiros alunos com comprometimento da visão matriculados no Curso Técnico em Agropecuária Integrado, fazendo com que a instituição se adaptasse a uma nova realidade, já há muito tempo atribuída por lei. Esse momento histórico aconteceu no ano de 2018, no aniversário de 50 anos de existência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Esses estudantes começaram a criar novas experiências que, aos poucos, passaram a incorporar outros hábitos ao cotidiano da comunidade escolar. A forma como se organizavam para se locomover dentro do *Campus*, as maneiras de vivenciar cada disciplina curricular, os diferentes modos de interação com os professores, os esforços diários para aprender os conteúdos, causaram uma série de transformações na vida dos educandos, assim como da própria instituição, pois antes da chegada desses dois estudantes com DV, o *Campus* não tinha conhecimento nem experiência na área para atender suas necessidades.

Diante desse novo panorama com esses dois alunos com DV, outros contextos pedagógicos se evidenciaram, como outras estratégias de ensino/aprendizagem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, em que cada agente escolar envolvido no processo de escolarização assumiu uma determinada posição no que se refere à inclusão/exclusão de pessoas com deficiência. Nesse sentido, ampliaram-se as expectativas pedagógicas inexistentes, voltadas para o público com DV. De um lado, estudantes lutando por acesso ao conhecimento, de outro, professores e gestores tendo a oportunidade de aprender a conviver com as demandas de ensino e aprendizagem de um curso de Ensino Médio profissionalizante em Agropecuário calcado na heterogeneidade:

Passei por momentos de angústia e ansiedade, já com os problemas referentes ao material didático, que foram chegando aos poucos. Depois de mais ou menos resolvido, e já tendo uma pessoa para preparar esse material e fazer a ponte entre os professores das disciplinas da base comum e da área técnica, eu comecei a me concentrar mais nos estudos, e descansar com relação às constantes lutas por materiais e professor brailista. Eu vi que eu ia conseguir o meu objetivo e assim as conquistas foram vindo, mas na luta. Só em você conseguir estudar já era uma conquista. Conteí com ajuda de alguns professores solidários com a nossa causa. Isso me entusiasmou (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 16 jun. 2018).

Para Bárbara, o olhar colaborativo de alguns professores criou a promoção do desenvolvimento escolar deles. Os professores de algumas disciplinas técnicas se sentiram motivados para encarar esse desafio de educar o estudante com DV. Desse modo, esses professores dedicaram parte de sua atenção a eles, proporcionando apoio sem segregar, excluir, isolar e sem criar guetos

nem classe especial dentro da escola. Vale ressaltar que, embora os esses professores lutassem pelos mesmos direitos a educação profissionalizante dos estudantes com DV, Bárbara e Valentim relataram que os professores possuíam dificuldades de ensino, obstáculos na avaliação e modos conservadores de ensinar.

Por meio do toque corpóreo junto aos estudantes, do auxílio mais próximo ao aluno, os professores foram adquirindo e construindo pedagogias mais inclusivas, críticas e colaborativas ao longo do processo de escolarização profissional, que durou cerca de três anos. Esse percurso de um trabalho mais inclusivo da escola com os dois estudantes com DV foi para eles um processo colaborativo até a formação em técnico em Agropecuária.

Para os estudantes com DV era um sonho se formar numa escola federal e concluir o Ensino Médio e Técnico simultaneamente e, as narrativas evidenciaram que o processo educativo desses dois estudantes foi contemplado; agora profissionais na área agrícola. Todo processo de certa maneira deixou marcas de lutas pelo direito à escolarização, face às inúmeras dificuldades, algumas superadas outras não.

É importante também ressaltar o papel dos docentes da base comum, e as relações que estabeleceram com os estudantes a partir das aulas no IFCE. Nas narrativas deles, os professores foram lembrados com destaque. A professora de Língua Portuguesa, que acompanhou colaborativamente, a evolução dos estudantes durante todo o curso, foi, para eles, muito carinhosa, e devido a esse período de vivência, na biografia dos alunos com DV foi o docente que melhor se adapta às suas realidades, ao trabalhar literatura e interpretação de textos por meio do ensino oralizado.

O segundo professor que fez a diferença para eles, foi o da área de exatas, que apesar da dificuldade que os educandos possuíam na disciplina de Física conversava muito com os alunos. Eles relataram que o professor foi bastante acessível, se interessou em aprender o sistema Braille, adquirindo a reglete⁴ em alguns momentos para tentar escrever, para a partir disso, entender o universo dos estudantes e a forma como aprendiam.

Ainda de acordo com as narrativas, esse professor em todas as aulas após a exposição do conteúdo pedia para os alunos explicarem o que tinham entendido e, na medida em que os alunos falavam, também eram avaliados. Para eles, um professor dialógico que abordava questões complexas na conversação e colaboração na aprendizagem do conteúdo de Física.

Dessa forma, observa-se que o professor da disciplina de Física, era sensível à causa da educação inclusiva, procurando em diversos momentos conhecer as necessidades dos dois educandos com cegueira e baixa visão. Nesse sentido, é importante observar que o método avaliativo desse professor foi processual, contínuo, e, sobretudo, inclusivo, zelando pela predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, coadunando com o estudante com DV. Percebe-se, assim, que o referido professor agiu de modo colaborativo, e segundo Bárbara, ele não teve nenhuma preparação pedagógica para trabalhar a Física com pessoas com deficiência na sua época da faculdade.

Os professores que fazem parte do rol das lembranças, como exemplo de professores História e Geografia, que para eles foram também inclusivos, com muita disposição para encarar

⁴ É um instrumento criado para que pessoas com deficiência visual possam escrever em braille. Sendo um dos primeiros instrumentos criados para a escrita Braille. Cf.: <https://equipemove.wordpress.com/2017/03/18/o-que-e-reglete/>.

a realidade de ensinar o conteúdo escolar para estudantes com DV, fez a diferença na vida desses alunos, através de ações colaborativas, tentando contribuir com meios acessíveis para o estudante com DV, numa instituição de educação profissionalizante que necessita de uma política educacional acessibilidade.

A fala de Valentim enaltece esses professores, que se mostraram acessíveis, ajudando-os na aprendizagem da cultura escolarizada durante toda a caminhada no IFCE - *Campus* Crato:

Foram alguns professores mais colaborativos com a gente, não todos! Alguns professores da área técnicas e outros do currículo comum. Eles realmente nos acompanharam do começo até o fim com seus métodos e uma flexibilidade para tentar nos ensinar o conteúdo da sua matéria. Eles eram acessíveis e também chegaram à nossa causa. Foram ótimos professores, preocupados em ensinar e fazer a gente aprender. (VALENTIM, trecho da entrevista concedida em 02 jun. 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS COMPREENSÕES

Os esforços empreendidos neste trabalho se revelaram numa oportunidade de dar voz a dois estudantes com DV, egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, e tornar conhecido seu processo de escolarização através das suas histórias de vida, marcadas por uma vasta e rica experiência e, ao mesmo tempo, compreender o fenômeno da inclusão desses alunos desde a primeira escola regular, a APAE até a formação em técnico Agrícola no IFCE - *Campus* Crato no IFCE, registrados nas lembranças acadêmicas dos dois estudantes com DV, com suas percepções a respeito da escolarização na perspectiva da educação para o estudante com DV.

Eles assimilaram o discurso da homogeneização rígida da escola regular, fazendo-os de “depósitos” de alunos que apresentavam a DV e, por conta da deficiência, não conseguiram se adaptar às normas rigorosas da escola conservadora. Desse modo, esses alunos se sentiram “culpabilizados” - devido a DV - pelo seu abandono escolar, sem que essa primeira escola (regular) buscasse estratégias pedagógicas para a sua continuidade na escola e o ensino/aprendizagem para alunos com DV.

O fato é que foi na escola especializada APAE, que eles tiveram maior atenção educacional, como na maioria dos casos de alunos com DV, em que a responsabilidade pelo ensino escolar fica dividida entre alunos com deficiência e o professor especializado na DV. Isso ocorreu porque, para eles, a escola regular não buscou conhecer a diversidade e a diferença de um aluno com deficiência e, com isso, exigiu deles uma escola especializada para a DV. Em resumo, para os sujeitos pesquisados, este é o modelo mais integrativo que a maioria das escolas brasileiras acatam, na integração escolar do aluno com necessidades especiais.

Desse modo, a APAE deu mais condições educacionais para esses sujeitos se apropriarem do conteúdo escolarizado com materiais e instalações mais adequadas, o que facilitou a transição deles para uma escola regular de Ensino Médio. Assim, diante do estudo realizado compreendemos que os participantes desta pesquisa se formaram em múltiplos espaços e tempos. Foi possível constatar através das narrativas que a inclusão de uma pessoa com deficiência na escola regular não acontece de maneira breve e rápida, ou com base em grandes acontecimentos, mas ela surge de forma processual colaborativa entre docentes e alunos, por meio das experiências de luta que forjam cada história escolar.

Essas trajetórias educacionais, por sua vez, têm início na instância social chamada de família, considerada como uma entidade que oferece o suporte para as experiências educacionais

que são desenvolvidas no contexto da escola regular, especial, da escola do profissionalizante e dependem da concepção educacional (integrativa e inclusiva) que lhes são disponibilizadas. Nesse processo de formação, os estudantes com DV sofreram transformações pedagógicas, passando por mudanças físicas, na percepção crítica do espaço escolar, na mudança de postura e, conseqüente da movimentação noutro contexto político da escola. No entanto, durante a trajetória escolar, a instituição de ensino também passou por alterações, sobretudo quando se deparam com alunos com deficiência, mas críticos e conscientes do seu papel de cidadão.

Ocorre, porém, que diante das diversidades humanas a preparação das escolas brasileiras para atendê-los depende de uma mudança radical na escola, na maneira que trata as pessoas estigmatizadas e fora do padrão a partir da “normalidade já padronizada”. Além disso, também é necessária a aplicabilidade da lei e a efetivação de políticas públicas voltadas para educação inclusiva, que é comum ser negligenciada, seja por governantes, ou pela própria comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- AMIRALIAN, M.L., M.L., M.L., M. L. T. M. Sou cego ou enxergo? As questões da Baixa Visão. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a03.pdf>. Acesso em: 18 de out. 2018.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Aspectos Relacionais, Familiares e Sociais da Relação Pai-Filho com Deficiência Física. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 441-458, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/v17n3a07.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.
- CIAVATTA, M. FRIGOTTO, G., RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.
- GLAT, Rosana. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M.D. (Org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p.75-92.
- GLAT, R.; NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R; MENDES, E. G. **Pesquisa em educação especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, UFSM, Santa Maria, RS, v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009. DOI: 10.5902/1984686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/268/128>. Acesso em: 2 fev. 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela. G. **Inclusão escolar**. Organização de Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus, 2006. 104 p. (Coleção Pontos e Contrapontos).

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. Editora Companhia das Letras, 1995.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Salamanca, ES, 7-10 jun. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.