

OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE UMA PESSOA CEGA: desafios e possibilidades

LOS PROCESOS ESCOLARIZADORES DE UNA PERSONA CIEGA: desafíos
y posibilidades

LOS PROCESOS ESCOLARIZADORES DE UNA PERSONA CIEGA: desafíos
y posibilidades

Merislandia Paulo da Silva Carvalho¹ 

Resumo

Este estudo teve como objetivo acompanhar a historicidade sobre o narrado referentes aos processos de escolarização de uma pessoa cega, ou seja, o conjunto de práticas que se dão nos movimentos vividos sob as quais ocorrem alguns processos formativos. Como perspectiva teórica, conta com as contribuições de Boaventura de Sousa Santos, das quais traz alguns conceitos, problematizando o vivido da/pela pessoa participante do estudo. Assume a história de vida como perspectiva teórico-metodológica, em que, ao narrar, a pessoa pode refletir sobre o contexto. Participou do estudo uma pessoa cega residente no Espírito Santo. As informações se apresentam ora com fortes traços de uma escolarização em uma perspectiva inclusiva, ora permeadas por situações excludentes.

Palavras-chave: Deficiência visual. Cegueira. Escolarização.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo seguir la historicidad de lo narrado referente a los procesos de escolarización de una persona ciega, o sea, el conjunto de prácticas que ocurren en los movimientos vividos bajo los cuales ocurren algunos procesos formativos. Como perspectiva teórica, cuenta con los aportes de Boaventura de Sousa Santos, a partir de los cuales trae algunos conceptos, problematizando la experiencia de/por la persona que participa en el estudio. Asume la historia de vida como una perspectiva teórico-metodológica, en la cual, al narrar, la persona puede reflexionar sobre el contexto. Participa del estudio una persona ciega residente en Espírito Santo. La información a veces se presenta con fuertes rasgos de escolarización en una perspectiva inclusiva, a veces permeada por situaciones excluyentes.

Palabras clave: Discapacidad visual. Ceguera. Enseñanza.

Abstract

¹ Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes. Espírito Santo. Brasil. E-mail: merislandia.pedagogia@gmail.com

Como referenciar este artigo:

CARVALHO, Merislandia Paulo da Silva. Os Processos de Escolarização de uma Pessoa Cega: desafios e possibilidades. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 27, e7782, 2025. DOI: <http://doi.org/10.22196/rp.v22i0.7782>

This study aimed to follow the historicity of the narrated referring to the schooling processes of a blind person, that is, the set of practices that occur in the lived movements under which some formative processes occur. As a theoretical perspective, it has the contributions of Boaventura de Sousa Santos, from which he brings some concepts, problematizing the experience of/by the person participating in the study. It assumes the life story as a theoretical-methodological perspective, in which, when narrating, the person can reflect on the context. A blind person residing in Espírito Santo participated in the study. The information is sometimes presented with strong traits of schooling in an inclusive perspective, sometimes permeated by excluding situations.

Keywords: Visual impairment. Blindness. Schooling.

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado, financiada pelo CNPq, defendida em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes), pautada na história de vida de pessoas cegas. Para este texto, optamos por evidenciar as narrativas proferidas por uma das participantes do estudo de doutoramento referentes aos seus processos de escolarização.

A escola é um ambiente de socialização que expande as relações iniciadas na família. É um espaço em que aprendemos códigos linguísticos específicos que facilitam a comunicação (Baptista, 2015) e ao qual temos acesso ao conhecimento social e historicamente sistematizado.

No entanto, ao longo da história, as políticas educacionais do Brasil têm sido desenhadas e implementadas de forma que privilegie as elites. Isso fez com que a maioria da população ficasse à margem de uma educação de qualidade. Desde os tempos coloniais até a atualidade, a maioria enfrenta dificuldades em acessar uma educação que realmente promova inclusão e equidade.

Isso cria um contexto em que os processos de inclusão são deficientes, inclusive para pessoas cegas, cuja as barreiras estruturais e institucionais são ainda muito significativas. Concordamos com Baptista (2015, p. 92) quando enfatiza que “Nós, professores, temos a pretensão de que a escola possa ser mais [daquilo que tem sido para muitos. Que] possa constituir-se como um espaço de vida e de crescimento”.

As escolas públicas frequentemente sofrem com recursos inadequados, infraestrutura precária e professores que se sentem despreparados para lidar com a diversidade, principalmente em relação à educação especial. Dessa forma, a falta de materiais em Braille e Tecnologias Assistivas e a escassez de formação continuada para os profissionais dificulta a inclusão de estudantes cegos. Resultando em uma educação que, ao invés de ser um direito universal, se torna um privilégio para poucos.

O que nos remete a Santos (2019), que defende um projeto educativo emancipatório, ou seja, uma educação que potencialize a indignação e a rebeldia, voltada para o inconformismo. O autor nos convida a “[...] recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes”, em frente ao modo como o Estado vem se ausentando de suas responsabilidades (Santos, 2019, p. 21).

Conforme advoga Santos (2007), precisamos continuar insistindo na ideia de emancipação social, pois necessitamos de uma sociedade mais justa. A escola pode ser pensada como um espaço que inclui novos encontros geradores de mudança e como local de diferenças e possibilidades de igualdades (Meirieu, 2005).

Desafios e possibilidades são apresentados através da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. No Brasil, são criadas políticas públicas para este fim, que buscam a inclusão social e educacional como medida que visa garantir os direitos fundamentais das pessoas com indicativos à educação especial.

Um exemplo significativo destas ações é a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ela é um marco nesse contexto por estabelecer diretrizes claras voltadas para acessibilidade, inclusão e participação plena dos alunos com necessidades educacionais especiais no cenário educacional.

A educação é um direito das pessoas com indicativos à educação especial, devendo ser-lhes garantido sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado contínuo ao longo da vida que leve em consideração as necessidades educacionais, interesses e aprendizagem do aluno, permitindo-lhe alcançar o máximo

desenvolvimento de seus potenciais cognitivos, físicos, sensoriais, intelectuais e sociais (Brasil, 2015).

No entanto, a execução dessas diretrizes encontra grandes dificuldades, especialmente em ambientes influenciados por ideologias neoliberais. As políticas de inclusão podem ser afetadas negativamente pelo neoliberalismo, que busca diminuir o papel do Estado e, ao mesmo tempo, valoriza o mercado como regulador das interações sociais.

A ênfase na eficácia econômica e na redução dos gastos públicos muitas vezes levam ao corte de verbas para programas sociais e educacionais. Essa situação pode levar à precarização dos serviços de apoio e diminuir a qualidade das iniciativas em uma perspectiva inclusiva.

Segundo Ianni (1998), o neoliberalismo fundamenta-se no reconhecimento da importância das liberdades econômicas como vitais para a organização e o funcionamento de diferentes tipos de sociabilidade, como empresas, corporações e outras variadas instituições sociais.

O impacto do neoliberalismo na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, como no caso de pessoas cegas, pode se manifestar em diversas lacunas. O investimento mínimo direcionado à infraestrutura educacional e em formação continuada representa uma grande dificuldade enfrentada.

Além disso, dentre as características do neoliberalismo, há a lógica meritocrática que pode promover a exclusão ao não levar em conta as desigualdades estruturais (Ianni, 1998) que afetam o público-alvo da educação especial. Portanto, a meritocracia pode perpetuar a desigualdade se não oferecer as condições necessárias para que as pessoas com indicativos à educação especial tenham as mesmas oportunidades educacionais, considerando suas especificidades.

E como nos diria Santos (2003, p. 458), "Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem ser respeitadas suas diferenças". As políticas de educação especial, em uma perspectiva inclusiva, são fundamentais nesse processo.

A luta por uma sociedade menos desigual implica reconhecer a educação em uma perspectiva inclusiva como um direito humano fundamental, que deve ser

garantido pelo Estado com o apoio da sociedade. A mobilização social é essencial para pressionar por políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva em sua totalidade, desde acessibilidade física até a participação plena na vida comunitária e no mercado de trabalho.

Portanto, a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais deve ser constantemente avaliada para ser contestada quando compromete os direitos das pessoas público-alvo da educação especial.

O aluno, independentemente de suas diferenças, precisa se ver como parte da escola, com o seu direito a uma educação de qualidade efetivado, abrangendo acesso, permanência e qualidade no ensino. Dessa forma, o entendimento de escola, em uma perspectiva inclusiva, aqui defendida, requer a quebra de cristalizações educacionais que fazem com que muitos sejam deixados à margem do conhecimento escolar, por apresentar características que destoam daquilo que convencionalmente se tem como “normal” (Drago et al., 2016).

A escola, em uma perspectiva inclusiva, direciona-se para um ensino que reforça os mecanismos de interação solidária e procedimentos cooperativos, auxiliando o aluno a se ver como parte de um todo, ativo na ação educativa do cotidiano escolar e social, tornando-se um ambiente prazeroso e enriquecedor, ao qual a organização educativa possibilite a participação de todos os alunos nos movimentos e discussões, na produção de conhecimento. Espaço onde as avaliações possibilitem a construção de um processo democrático e inclusivo que busca reflexão contínua sobre a prática educativa em que não só o aluno é avaliado, mas também o ensino, a escola e as relações docentes (Drago et al., 2016).

A trajetória escolar, de acordo com Silva e Freitas (2006, p.17), constitui-se em “Marcante [...] experiência [que] proporciona a interiorização dos ‘eu sociais’ possíveis, podendo até dizer ‘disponíveis’ na situação dada, de modo que a apropriação desse ‘eu’ conduz a uma experiência, a da socialização”.

Laplane e Batista (2008) nos auxiliam quando evidenciam que ser um sujeito com deficiência visual não se constitui em obstáculo para a aquisição de conhecimento, mas a trajetória escolar pode ser bem ou malsucedida devido às possibilidades de inclusão/exclusão. Dentre os fatores que favorecem a inclusão, as

autoras destacam a detecção e intervenção precoce, a assistência à criança, a orientação à família e a “[...] instrumentalização dos professores para utilizar, com cada faixa etária e com cada criança, os recursos que promovam o interesse e a participação plena nas atividades da escola” (Laplane; Batista, 2008, p. 225). Para além, de acordo com Tezori (2015, p. 15), o contexto escolar possibilita ao aluno “[...] desenvolver relacionamentos diversos e, dessa forma, somar diferentes percepções sobre as pessoas com quem convive, seja na família, no trabalho, na escola, entre outros”.

Na perspectiva deste estudo, pensar a escola hoje é considerar o ensino e a aprendizagem de todos. Escola como um lugar de trocas, inclusão e formação que potencializem os sujeitos. Com isso, a escola se mostra importante instituição a ser trazida nesta pesquisa, pois o nosso foco é compreender o percurso escolar na vida da pessoa investigada, buscando pistas de como os processos de escolarização vão se constituindo.

Com isso em mente, pautada na história de vida, desenvolvemos nosso estudo buscando desvelar os processos de formação identitária vividos por uma pessoa cega, problematizando suas narrativas e acompanhando a processualidade dos movimentos narrados sobre seus processos de escolarização.

Dessa forma, neste estudo temos por objetivo acompanhar a historicidade sobre o narrado referentes aos processos de escolarização de uma pessoa cega, ou seja, o conjunto de práticas que se dão nos movimentos vividos sob as quais ocorrem alguns processos formativos.

Para melhor organização deste artigo, o texto está dividido em cinco partes distintas e interligadas, além do primeiro tópico que é essa Introdução, a seguir trouxemos a base teórica do estudo, posteriormente os procedimentos metodológicos. Em seguida, a análise dos dados e, por último, as considerações finais.

1 Interlocuções teóricas com Boaventura de Sousa Santos

Nessa empreitada sobre os processos de escolarização de uma estudante cega, Boaventura de Sousa Santos nos guia como aporte teórico, por nos ajudar na

reflexão sobre as alternativas para que as necessidades dos indivíduos, silenciadas pelo pensamento hegemônico, possam emergir. Santos (2010, p. 33), que traz o Sul como uma metáfora do sofrimento humano, propõe, “[...] como orientação epistemológica, política e cultural, que nos desfamiliarizemos do Norte imperial e que aprendamos com o Sul”. No entanto, o autor adverte que o próprio Sul é produto do império, portanto “[...] a aprendizagem com o Sul exige igualmente a desfamiliarização em relação ao Sul imperial, ou seja, em relação a tudo o que no Sul é o resultado da relação colonial capitalista” (p. 33).

Por exemplo, por muitos anos, quando nos remetemos à escolarização, alunos que precisam de apoios diferenciados foram sujeitados a intervenções pedagógicas que não consideram a relação direta entre apropriação do conhecimento e desenvolvimento humano. Participando de atividades descontextualizadas, incapazes de contribuir com a superação de algumas dificuldades impostas por sua condição de vida, pouco aprendiam. “Assim, só se aprende com o Sul na medida em que se concebe este como resistência à dominação do Norte e se busca nele o que não foi totalmente desfigurado ou destruído por essa dominação” (Santos, 2010, p. 33).

Há lutas sociais buscando efetivar o direito à educação que têm os alunos com indicativos à educação especial. Longe de ser um processo que aconteceu ao acaso, é resultado de contradições e lutas entre – usando a metáfora de Boaventura de Sousa Santos – o Norte global e o Sul global, que se presentificam nas legislações em forma de direito. “Por outras palavras, só se aprende com o Sul na medida em que se contribui para a sua eliminação enquanto produto do império” (Santos, 2010, p. 33).

Com essas discussões, podemos dizer que o pensamento de Boaventura de Sousa Santos nos ajuda a refletir e reconhecer que precisamos assumir o desafio de acompanhar os processos de escolarização da pessoa cega investigada, visibilizando conquistas e evidenciando desafios. Este estudo pretende mostrar as possibilidades e tensões que perpassam a vida de pessoas com deficiência visual.

2 A perspectiva teórico-metodológica

Cumprе sinalizar que o aporte metodológico utilizado para conduzir nossa investigação foi a história de vida associada à entrevista recorrente. Na história de vida, o que importa é o ponto de vista do narrador. Tal método intenciona penetrar na trajetória histórica do indivíduo e compreender a dinâmica das relações que se estabeleceram ao longo de sua vivência (Spindola; Santos, 2003).

A história de vida possibilita maior aproximação com os sujeitos investigados e tem a característica da narração de aspectos muito particulares, pois os sujeitos, ao narrarem suas histórias de vida, "Oferecem conhecimentos sobre suas experiências, possibilidades, desafios, avaliações do contexto e do vivido, ou seja, indícios/pistas que narram a história humana [...]" (Jesus, 2013, p. 131).

A entrevista recorrente é um retorno ao sujeito após "finalizadas" as transcrições das narrativas para que o pesquisador possa esclarecer dúvidas e buscar aprofundamentos em questões importantes mencionadas, possibilitando à pessoa detalhar assuntos não explorados (Meletti, 2006). Isso se constitui como fator importante para o enriquecimento deste estudo, permitindo-nos construir análises dos processos de formação identitária mais assertivas.

Como participante da pesquisa, nossa proposta foi elencar quem passou pela escola de ensino comum na vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008, mesmo que a pessoa participante estivesse, nessa época, no ensino superior. Tal perspectiva se justifica porque a referida política foi uma importante conquista na área da educação especial, um marco regulatório para a garantia da matrícula das pessoas público-alvo da educação especial² na escola de ensino comum.

De acordo com essa política, a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, eliminando barreiras para a plena participação dos estudantes com indicativos à educação especial (Brasil, 2008). E, ainda, a política propõe "Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino" (Brasil, 2008, p. 19). A participante da pesquisa foi uma pessoa que teve experiência alongada de escolarização.

² Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A experiência riquíssima deste estudo teve como lócus a Região Metropolitana de Vitória/ES. Após levantamento de pessoas cegas que poderiam compor o estudo marcamos com a participante do estudo: apresentamos o projeto de pesquisa; expusemos os objetivos do estudo; esclarecemos sobre o formato de busca de informações; deixamos a participante ciente do direito de desistência em participar do estudo, em qualquer fase, inclusive após o término de toda a coleta de dados; esclarecemos sobre o sigilo da identidade a partir da utilização de nomes fictícios e sobre o uso acadêmico científico dos dados; colocamo-nos à disposição para possíveis dúvidas; apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – que, posteriormente, assinado.

Após o processo de narrativas sobre os processos de escolarização terem sido finalizados e das transcrições terem sido realizadas, com a técnica de entrevista recorrente, levamos aos narradores um resumo do que nos foi dito, fazendo um apanhado geral dos temas abordados, buscando as singularidades e apontando assuntos citados pelos sujeitos que não foram aprofundados e que consideramos como pistas importantes para captar os processos de formação identitária em curso daquele momento narrado, para que pudéssemos entender certos fenômenos não esclarecidos anteriormente.

Por fim, após os encontros para a realização das entrevistas recorrentes terem sido concluídos – que foram três –, a participante do estudo concordou em, no momento oportuno deste do estudo que deu origem a este texto, ler o material que comporá a análise dos dados final para a Tese de Doutorado, a fim de verificar algum possível engano ou excesso da pesquisadora.

Dessa forma, foi enviado à participante os dados selecionados para compor a pesquisa, para que fizesse a leitura e possíveis observações e/ou correções. O modo escolhido para o envio foi por WhatsApp – os smartphones possuem ferramentas já instaladas como recurso de acessibilidade padrão para pessoas com deficiência visual.³ A participante retornou sinalizando que as narrativas já verificadas estavam de acordo com as pretensões propostas por elas.

³ “Os sistemas operacionais Android e IOS já disponibilizam leitores de tela em seus dispositivos móveis, sendo eles o Talk Back e o VoiceOver respectivamente” (Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/descubra-como-os-cegos-utilizam-smartphones-e-tablets/>. Acesso em: 10 ago. 2021).

3 História de vida: processos de escolarização e cegueira

Neste tópico trataremos dos dados trazidos pela participante, da história contada, das escolhas feitas ao narrar sua vivência, visto que falar de sua vida, a partir de suas lembranças, é escolher o que quer que seja conhecido pelo outro.

Com isso, o que importa aqui é a ótica e a concepção da participante do estudo a partir de sua convicção e experiência sobre a escola. Com base em sua história de vida, com suas narrativas e entrevistas recorrentes, trazemos suas experiências. O ponto de vista do sujeito, daquele que é considerado incluído e muitas vezes é estigmatizado e invisibilizado (Santos, 2010) é a perspectiva que escolhemos para que possamos conhecer seus processos de escolarização.

Dessa forma, trouxemos as narrativas de Vânia,⁴ uma jovem senhora que a época do estudo tinha 38 anos e estava no ensino superior na vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), casada, mãe de duas filhas, tem curso superior, é funcionária efetiva em sua área de formação. Vânia nasceu na zona rural de uma cidade do interior do Estado. Atualmente mora na Região Metropolitana de Vitória. Vânia nasceu vidente, mas aos poucos foi perdendo a visão devido a um glaucoma.⁵ É cega desde oito anos de idade.

Na literatura, “De acordo com a altura do seu surgimento, a cegueira pode classificar-se como ‘congénita’ ou ‘adquirida’” (Garcia, 2014, p 26). De acordo com Garcia (2014), a perda da visão antes dos cinco anos de idade é chamada cegueira congênita. Quando se perde a visão a partir dessa idade, são consideradas pessoas com cegueira adquirida (Garcia, 2014). Seguindo essa linha, Vânia é considerada cega adquirida.

⁴ Os nomes dos sujeitos do estudo são fictícios.

⁵ O glaucoma é uma doença que afeta o nervo óptico. O principal fator de risco para seu aparecimento é a pressão intraocular (PIO) elevada, mas não existe uma relação causal direta entre um valor determinado de pressão intraocular e o aparecimento do glaucoma. Por esse motivo, alguns indivíduos manifestam a doença com pressão intraocular baixa e outros com a pressão intraocular alta, no entanto nem todo paciente com PIO alta tem glaucoma. Por se tratar de uma doença crônica e irreversível, o diagnóstico e o tratamento precoce do glaucoma são importantes para evitar danos à visão e evolução para cegueira. O glaucoma pode levar à cegueira (Disponível em: <https://americasoftalmocenter.com/cirurgia-de-glaucoma-causas-sintomas-tratamento-e-riscos/>. Acesso em: 16 mar. 2020).

Quanto a se enxergar a si mesmas como cega, a escola esteve presente na vida da participante do estudo. No caso de Vânia, antes de conhecer a instituição especializada para pessoas com deficiência visual (porque foi a partir dela que Vânia descobriu que poderia frequentar a escola), ela começa a sentir o impacto de ser cega aos seis anos, entre 1987 e 1988, quando começou a pensar em sua vida, inclusive na escola. A criança estava com a visão extremamente comprometida e a eventual cegueira começou a assombrá-la:

Eu tinha seis anos e pensava: 'Como eu iria estudar? Como eu iria conviver em sociedade? Como eu seria tratada?' Com isso eu ficava triste. Chorava. Mas, ao mesmo tempo, minha família sempre me deixou livre. Eu brincava normalmente com meus irmãos e amigos ao dia, e à noite eu pensava essas coisas (Vânia).

A identidade da menina é abalada. Com Ciampa (2001, p. 136), "Afirmamos que a identidade é posta sob a forma personagem". O nome "aluno" nomeia a personagem que frequenta a sala de aula para aprender, nomeia o papel de quem se faz presente no cotidiano escolar. Mas, agora, a cegueira vinha se materializando na realidade de Vânia. Poderia ela ter clareza de como seria sua realidade escolar e suas relações cotidianas? "A identidade então, assume a forma de personagem, ainda que esta seja chamada pelo nome próprio, por um apelido, por um papel, etc." (Ciampa, 2001, p. 134), mas Vânia não sabia como ela poderia, cega, assumir a identidade de seu papel de aluna, outrora tão próximo a se realizar. Com seis anos, já sente que "A personagem é que quer ser conhecida" (Ciampa, 2001, p. 134), ou seja, a criança em idade escolar anseia por ser aluna e ser reconhecida como tal. "O indivíduo não é mais algo: ele é o que faz" (Ciampa, 2001, p. 135). Santos (2010, p. 314) clarifica a questão ao afirmar: "A identidade é sempre uma pausa transitória num processo de identificação".

Nesse período, com a visão se comprometendo, Vânia continua participando das brincadeiras, continua a andar de bicicleta, continua andando sozinha, continua a buscar autonomia, mas a escola se distanciava.

A tentativa de entrar na escola de ensino comum, como seus irmãos, aconteceram em idade escolar. As primeiras tentativas aconteceram no início do ano

letivo quando Vânia tinha seis anos.⁶ Em 1988, quando estava com a visão extremamente comprometida, seu irmão gêmeo começou a estudar. Ela foi com a mãe levar seus dois irmãos para a escola próxima onde moravam – na zona rural de uma cidade do interior do Estado –, e sua mãe pediu à professora para a filha acompanhar as aulas: “A professora não aceitou, porque ela não tinha como me passar as atividades escolares. E voltamos para casa, eu e minha mãe, chorando, pois a esperança de estudar naquele ano acabou ali” (Vânia).

Recorremos a Caiado (2003) que, fazendo um panorama histórico sobre a legislação e a educação especial, pontua sobre nossa primeira lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 1961, que já anunciava que a educação de “excepcionais” deveria se enquadrar no sistema geral da educação, no que fosse possível, para que esse público fosse integrado à comunidade, mas salienta: “[...] em nosso país, quando se fala em inclusão do aluno deficiente no ensino regular, geralmente, o marco é a Constituição Brasileira promulgada em 1988” (Caiado, 2003, p. 8), cujo texto consolida várias conquistas de direitos, entendendo que a “[...] redação constitucional do direito à educação do aluno com deficiência no ensino regular, direito registrado no art. 208, expressa a luta do movimento social no país, que era a luta pelo direito de cidadania para todos” (p. 9).

Segundo a autora, antes da Constituição Federal de 1988, aconteciam experiências isoladas de matrícula na escola comum, predominando as escolas especiais, classes especiais como locus de escolarização. Quando se fala de pessoas com deficiência, entendemos, como Caiado (2003), que a escolarização do aluno cego foi uma das primeiras a acontecer na escola regular, começando a frequentá-la muito antes da Constituição Federal Brasileira de 1988. No entanto, no caso da participante do estudo, Vânia, no recorrente ano de 1988, não teve a chance de ser uma dessas “experiências isoladas” que frequentavam a escola de ensino comum antes da promulgação da Constituição.⁷ Dessa forma, não lhe foi permitido o acesso

⁶ Vânia faz aniversário no início do segundo semestre, então trata-se do ano em que completou sete anos.

⁷ Promulgada em 5 de outubro de 1988.

à escola de ensino comum, época em que sua família não imaginava a existência de instituições especializadas para pessoas com deficiência visual.

Esse fato nos remete ao estudo de Anjos (2016, p. 194) que, dialogando com autores a respeito da interface de pesquisas sobre a educação especial e a educação do campo, evidencia que ambas “[...] são fragilizadas dentro da realidade educacional e que há lutas por demandas tão específicas que ainda uma não chamou a atenção para a outra, vamos entendendo que a diversidade também produz suas invisibilizações”. Há de se atentar que os referidos autores estão falando das realidades da última década. Se encontram invisibilizações da educação especial na educação do campo tão atuais, pode-se entender que, à época das tentativas de Vânia, frequentar a escola de ensino comum era, talvez, algo inimaginável para algumas escolas, principalmente do campo.

No ano seguinte, a família muda-se para a Região Metropolitana de Vitória. Ainda assim, sua residência é localizada na zona rural da cidade. No início do ano letivo, em 1989, mãe e filha vão à escola levar os irmãos de Vânia. A mãe quer que a filha também acompanhe as aulas. Mais uma vez esse acesso lhe é negado e elas voltam, as duas, para casa chorando muito. Portanto, mesmo com o direito à educação do aluno com deficiência no ensino comum, promulgado com a Constituição Brasileira de 1988, no ano seguinte (1989), Vânia não consegue acesso a essa escola.

Vânia acompanhava a mãe todos os dias ao levar os irmãos à escola. Foi uma professora dessa escola que lhe deu a direção. Essa professora conhecia uma instituição especializada para pessoas com deficiência visual e a indicou para a mãe de Vânia.

Após frequentar a instituição especializada e aprender o sistema Braille, no ano seguinte, em 1990, a identidade de ser aluna pôde se materializar e ganhar força. Ela é matriculada no 1º ano do ensino fundamental, sem dificuldades, em uma escola de ensino comum, na zona urbana, e passou a frequentá-la todos os dias.

Um ano após a promulgação da Constituição Federal, a Lei n.º 7.853, de 1989, traz indícios em relação à obrigatoriedade de oferta e gratuidade de educação

especial na rede regular pública de ensino, conforme o inciso I, exposta no parágrafo único do art. 2º:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação.

[...]

I – na área de educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

[...]

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (Brasil, 1989).

Anjos (2016, p. 40) entende que tal “[...] legislação deixa em aberto o tipo de público que deve frequentar os estabelecimentos de ensino a partir da ‘matrícula compulsória’”. De acordo com o autor, percebe-se “[...] que as unidades de ensino adotam seus critérios para definir o sistema que esse sujeito frequentará, se é a escola regular ou a escola especial” (p. 40). Em suas análises, a prioridade é a inserção dos alunos em instituições especializadas, entretanto os estudantes com comprometimentos leves seriam direcionados ao sistema regular de ensino.

Ainda assim, essa garantia legal fez com que as linhas abissais fossem abaladas (Santos, 2010) e muitos estudantes tivessem acesso à escola de ensino comum. Movimentação que possibilita a entrada de Vânia no contexto educacional. No entanto, não podemos perder de vista que, de acordo com Vânia, em seu município, apenas nessa escola havia professores especializados na área de deficiência visual. Trata-se de uma exceção. Outrora, quando se descobriu cega, Vânia ficou preocupada com o que aconteceria com seu percurso escolar e social, mas as possibilidades foram se materializando em sua vida. Agora ela pode frequentar a escola, espaço tão desejado e difícil de ser alcançado.

Entretanto, o fato de morar na zona rural lhe traz grandes desafios. Naquele momento, para que pudesse frequentar a escola de ensino comum, como também

no ano anterior – sua primeira moradia longe da família – para frequentar a instituição, precisou morar na zona urbana, visto que não tinha transporte em horário possível e nem o percurso tinha itinerário eficaz, como atualmente. Dessa forma, para que Vânia possa efetivamente ser aluna de uma sala de aula de ensino comum, ela passa a ficar de segunda a sexta na casa de outra professora – a que lhe ensinou o sistema Braille na instituição especializada e dava aulas de reforço na referida escola de ensino comum. Essa é sua segunda moradia longe de sua família – nessa residência Vânia permaneceu do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Assim começa o ano letivo: de ônibus, às madrugadas das segundas, por horas, ia sozinha, com oito anos de idade, de sua casa na zona rural para a zona urbana, e nas tardes de sextas, voltava para sua residência.

Nessa mesma linha, com o passar dos anos, os desafios para conseguir estudar continuam. No 4º ano do ensino fundamental, outra mudança de endereço faz-se necessária – sua terceira moradia longe de sua família –, onde permaneceu por muitos anos, até terminar o 2º ano do ensino médio. Desta vez, a mãe de uma amiga que tem baixa visão e estudava na mesma escola de ensino comum que Vânia a convida para ficar em sua casa.

Encerrando o ciclo de moradias longe de sua família, pelo menos em parte, aos seus 18 anos, no início do ano letivo do 3º ano do ensino médio, mãe e filha mudam-se para a zona urbana. Isso foi possível porque, no ano anterior, com 17 anos de idade, Vânia começa a receber o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Seus pais não se separam, mas o pai precisa ficar na zona rural por questões de trabalho, de aposentadoria. Fazem o percurso de zona urbana para zona rural, ou vice-versa, nos fins de semana. Após a situação de aposentadoria de seu pai se resolver, toda a família passa a morar na zona urbana da Região Metropolitana de Vitória.

No caso de Vânia, após lhe ser possível, à época, começar sua escolarização na escola de ensino comum, os desafios se relacionam com os arranjos que foram se configurando, que lhe possibilitaram permanecer na escola.

Em relação aos apoios presentes na escola, de acordo com Vânia, no ensino fundamental, a escola contava com o apoio de três professoras especializadas para

atender a quatro ou cinco alunos com deficiência visual. Vânia tem consciência da importância que teve na sua vida escolar o professor especializado. Em sua fala, ressalta a eficiência e agilidade com que o material escolar chegava diariamente em suas mãos:

Eu tive professor itinerante desde o início, e isso foi uma vantagem, porque outras escolas não tinham na época. A professora da sala de aula dava aula pra todo mundo e eu assistia normal, e antes dela começar a dar aula, ela pegava o plano de aula daquele dia e levava na salinha para as professoras passarem para o Braille. Geralmente, quando a professora começava a dar o conteúdo, eu já tinha o material em Braille na mão. Quando eu não tinha, chegava logo depois. Era texto e alguma atividade, igual a de todo mundo.

Podemos perceber que, à época, as salas de recursos já estavam presentes:

Sempre teve uma salinha separada. Tinha três professoras especializadas. Elas ficavam uma batendo material Braille com a máquina; a outra fazia trabalhos em alto-relevo, colagem, pra gente sentir desenhos, gráficos, essas coisas; e a outra atendia às pessoas com baixa visão, fazendo letras ampliadas, nessa salinha (Vânia).

De acordo com as memórias de Vânia, a época de seu ensino fundamental funcionava muito bem. Ela sempre tinha o material em mãos: “Nessa época, eu lembro que eu sempre estava ocupada. Eu não gostava de ficar parada. Então, algumas vezes, eu mesma ia lá, na salinha, pedir o material, caso ele não chegasse na hora que a turma começasse a fazer as atividades” (Vânia).

De acordo com os relatos, foi muito bom todo o seu ensino fundamental, inclusive nas disciplinas de cálculo: “Matemática, Física, essas coisas, chegava o material do que estava sendo realizado na sala de aula” (Vânia). Os gráficos, ela disse, também recebia: “Na minha época eu conseguia fazer as atividades de gráficos, porque tinha as professoras itinerantes na escola que faziam, porque não tinha tantos alunos com deficiência visual. Meu ensino fundamental foi muito bom” (Vânia).

Diferente do ensino fundamental, onde sua escolarização acontecia, no ensino médio, mesmo sendo na mesma escola, as coisas já não funcionavam tão bem como antes: “Eu tive esse acompanhamento de professor itinerante até o segundo grau,⁸

⁸ O atual ensino médio.

nessa mesma escola. Só que, no segundo grau, como o material é maior, apostila, texto grande, acabava que muitas coisas eu não recebia a tempo. Eu recebia mais material pra estudar pra prova” (Vânia).

Vânia nos diz que os professores sempre delegavam alguém pra sentar do lado dela e ditar o que estava no quadro e nas explicações dos conteúdos escolares: “Eu ficava acompanhando na sala de aula sem material. Eu anotava algumas coisas no Braille, outras eu gravava na cabeça mesmo” (Vânia).

Podemos perceber, a partir dos diferentes relatos de Vânia, que as fragilidades do ensino médio são constantes, principalmente se comparadas com as do ensino fundamental. Vânia trouxe um professor da sala de aula a título de exemplo:

Na época do segundo grau, eu percebia que tinha professor que parecia fingir que eu nem estava na sala de aula, mas, no fundamental, não. No primário e no ginásio era mais tranquilo. Eu me sentia incluída. No segundo grau, tinha professor, como o de Química, que dava aula, dava aula [repetiu mesmo a fala] e, no final, eu perguntava alguma coisa, porque eu estava com dúvida, e eu percebia que ele não estava nem aí pra minha dúvida. Falava: ‘Na próxima aula eu te mostro’. E chegava na próxima aula e ele nem tocava no assunto (Vânia).

Ao narrar sobre esse período, complementa: “Foi uma decepção o segundo grau. Eu falo que tudo que eu estudei, tudo que eu aprendi foi no fundamental, porque o segundo grau passou só pra formar, pro diploma. Davam nota de graça, sem ter avaliação, pra turma toda” (Vânia).

Ao contrário do que se espera da escolarização, nas palavras de Vânia: “No ensino médio, eu não me sentia aluna; me sentia jarra”. Esse déficit que se desenha na teia de decepções presentes em suas narrativas busca dialogar com os professores, discorrendo sobre como eles deveriam agir ao terem alunos cegos na sala de aula:

O professor tem que enxergar a turma como um todo e ver o aluno cego de uma forma natural e procurar formas de atender àquele aluno para que a aula dele sirva pra aquele aluno e não ser apenas para o restante da turma, porque aquele aluno é uma pessoa, ele tá ali pra estudar. Não está ali pra ficar de enfeite. A pessoa não chega e fica na sala pra não fazer nada; ela fica porque quer estudar. A sensação que eu tinha, muitas vezes, é que eu tinha saído de casa à toa, pra ficar lá enfeitando a sala (Vânia).

Como qualquer estudante, a pessoa cega quer ser vista e participar do contexto escolar, o que nem sempre acontece. Na sala de aula, o aluno quer ser aluno, seja ele cego, seja vidente. A narrativa de Vânia nos faz concordar com Santos (2007, p. 57) que enfatiza: “É preciso conversar muito mais, dialogar muito mais, buscar outra metodologia de saber, ensinar, aprender”. É preciso buscar meios para que o direito à educação que o aluno tem seja garantido.

Os professores têm formação para sistematizar ações possibilitando o acesso ao conhecimento a que tem direito todos os alunos. Os professores da sala de aula de ensino comum têm formação para ministrar aulas de suas respectivas disciplinas. Os professores especializados, no caso do nosso estudo, da área de deficiência visual, têm formação para atender às especificidades do aluno cego ou com baixa visão.

Dialogando sobre a responsabilização de professores que têm alunos com deficiência visual, torna-se evidente e necessário “[...] o professor da sala de aula do ensino comum buscar conhecer as especificidades didático-metodológicas para facilitar a aprendizagem desse aluno em sua sala de aula [...]” (Carvalho, 2016, p. 18) e trazer à participação seus alunos nos fazeres diários da sala de aula, apoiados com materiais específicos, disponibilizados por professores especializados, adequados às especificidades do aluno cego.

Não é porque o professor da sala de aula não é especializado que ele pode se eximir de ensinar aos seus alunos, sejam eles cegos, sejam videntes. Afinal, o aluno está na sala de aula e isso precisa ser considerado. Como disse Vânia: “O professor tem que fazer a parte dele, o professor tem que mostrar competência e, se ele não sabe como tratar o aluno, tem que procurar se informar, ver como ele pode melhorar, tem que pedir ajuda pra poder atender aquele aluno cego” (Vânia).

Em sua escolarização, no ensino fundamental e médio, Vânia sempre teve professores habilitados para ministrar aulas e especializados para atender às especificidades das questões sobre a cegueira. Pelo menos em tese, porque, em geral, de acordo com as narrativas, ter diferentes professores habilitados só funcionou de forma satisfatória no ensino fundamental. Nesse contexto, se compararmos suas narrativas com estudos como o de Carvalho (2016), torna-se

claro que a falta de diálogo entre professores que acontecia em sua escolarização⁹ ainda é presente em pesquisas recentes. É preciso encontrar diálogo entre os professores do aluno com deficiência visual para que seu direito de participar da dinâmica da escola seja garantido.

Sobre as avaliações, conforme as narrativas, no ensino fundamental Vânia fazia em Braille: “As provas de cálculo eu fazia no sorobã ou na cabeça, e eu dava o resultado. Eu sempre fiz as mesmas provas que meus colegas de turma, e não eram menores que as deles” (Vânia).

No ensino médio, entre 1998 e 2000, diferente do ensino fundamental, Vânia que não recebia o material a ser trabalhado na sala de aula, os recebia próximo às avaliações: “Eu recebia o material já próximo das datas da prova, estudava as matérias – História, Geografia, por exemplo – e fazia as provas em Braille” (Vânia).

Em relação ao narrado sobre o seu percurso acadêmica, com 23 anos, Vânia ganha uma bolsa de estudos e começa a fazer o ensino superior. De acordo com Vânia: “A faculdade nunca tinha tido aluno cego. A primeira atitude da instituição foi fazer uma reunião com os professores das disciplinas mais práticas para decidirem as possibilidades”. Por exemplo: “[...] usar o microscópio não dava. Então, dependendo do conteúdo, ficou acordado que eu seria ouvinte, mas que, sempre que possível, eu faria a prática na sala. A prática com o paciente eu faria, e fiz, como qualquer outro aluno”.

Vânia começou o curso superior em 2005. Entrou, em princípio, em uma turma boa, com alunos que a ajudavam em tudo e a tratavam como parte da turma. Mas o curso era integral e Vânia, nesse tempo, estava trabalhando como telefonista, por isso faltava muito. No decorrer do semestre, percebendo a impossibilidade de continuar trabalhando e estudando, então decide parar de trabalhar, mas para recuperar aquele semestre já era tarde: “Vi que não dava pra recuperar, voltei e comecei de novo o primeiro período. Repeti algumas aulas e outras eu fiz pela primeira vez, devido às faltas constantes” (Vânia).

Acontece que a nova turma era muito diferente da primeira. Vânia estudou em uma classe considerada por ela ruim, que tornava um pouco difícil sua participação

⁹ Lembrando que Vânia, a época do estudo, tinha 38 anos de idade.

naquele espaço. De acordo com os relatos de Vânia, ela não foi acolhida como na turma anterior, o que tornou meio complexo todo o curso. Tinha uma pessoa que a ajudava e que Vânia considera uma amiga, mas que faltava muito, tanto que não se formaram no mesmo tempo.

Outras situações complexas perpassam seu cotidiano. Um professor que perguntou: “‘Você tem certeza mesmo que você quer continuar?’ Respondi: ‘Ué, se eu não tivesse intenção eu nem teria começado’. E perguntei: ‘Por que vou parar no meio?’” (Vânia). De acordo com Vânia, o professor ficou sem graça e nunca mais perguntou, mas suas narrativas evidenciam os desafios relacionados à atitude do docente. Vânia desabafa: “Esse diálogo entre mim e o professor são coisas que a gente ouve que incomodam”. Ela acrescenta: “Ele não descrevia o que falava e, inicialmente, nem fazia tentativas. Mas eu entendi que não era por maldade que ele não fazia. Acho que tinha medo” (Vânia).

A partir do diálogo narrado pela participante do estudo, é importante ressaltar a importância da audiodescrição para a pessoa cega:

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora (Motta; Romeu Filho, 2010, p. 7).

Buscando se adequar às especificidades da cegueira, segundo Vânia, a faculdade conversou com o tal professor para que ele passasse a fazer a audiodescrição. Ele se comprometeu a se esforçar para conseguir. A audiodescrição é um recurso de tecnologia assistiva que traz autonomia às pessoas cegas nos meios de comunicação. Com essa busca da faculdade, concordamos que,

[...] ao mesmo tempo que se torna necessário reconhecer que a estrutura da escola precisa, de fato, mudar para incluir, também é necessário reconhecer que a presença [de pessoas com deficiência], ainda que sejam permanentemente empurradas para fora, é uma presença que qualifica e transforma para melhor o relacionamento entre os protagonistas do cotidiano escolar (Freitas, 2013, p. 64).

Nessa linha, a faculdade estava se esforçando para atender à jovem. Aliás, de acordo com ela, foi a primeira vez que estudou uma pessoa cega em tal instituição. E quando tinham dúvidas sobre questão relacionada com as práticas pedagógicas, por exemplo, eles se informavam no Instituto Benjamin Constant.¹⁰ Sobre os entraves, Vânia ainda tinha como obstáculo seus colegas de sala:

Eu lembro que, quando eu fui lembrar esse professor de descrever, ele me colocou pra ser cobaia – deitar na maca e ele fazer os testes comigo. Com isso a turma ficou com ciúmes. Olha só que turma! Até isso! De tão ruim que era a turma. As meninas da turma começaram a reclamar: 'Ah, por que eu também quero ser cobaia, daqui a pouco ela vai ser cobaia todos os dias, que não sei o quê'. Se eu não tivesse passado por isso, eu nem acreditaria, e isso na faculdade. Aí o professor teve mais dificuldade ainda (Vânia).

O professor tentou, mas não conseguiu. Além de sua própria dificuldade, ainda tinha que lidar com esse tipo de reação por parte de algumas pessoas da turma, o que deixava tudo mais complexo, pois, afinal, se o professor tinha dificuldades, que argumentos ele teria nesse momento de stress? Em relação ao professor, como Freitas (2013, p. 64), acreditamos que “[...] as dificuldades em relação à participação nas cerimônias de aquisição de conteúdos não devem ser utilizadas para apagar os esforços interacionais que são realizados a todo o momento”.

Quanto aos alunos que se posicionaram contra a participação de Vânia na atividade prática na faculdade, bem como os que concordaram com as atitudes deles, recorreremos à teorização de Santos (2010), quando discute o universalismo, que é o dispositivo que gesta a desigualdade e a exclusão, assumindo duas formas: “[...] o universalismo antidiferencialista que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças” (Santos, 2010, p. 283). Para o autor, a absolutização das diferenças, ou seja, o universalismo diferencialista, opera baseado na norma do relativismo, que torna incomparáveis as diferenças pela ausência de critérios transculturais.

¹⁰ Atualmente, o Instituto Benjamin Constant é mais do que uma escola que atende a crianças e adolescentes cegos, surdos-cegos, com baixa visão e deficiência múltipla; é também um centro de referência, em nível nacional, para questões da deficiência visual, capacitando profissionais e assessorando instituições públicas e privadas nessa área, além de reabilitar pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão (Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>. Acesso em: 24 mar. 2021).

A análise que nos interessa neste momento é sobre o universalismo antidiferencialista, que nega as diferenças. “A negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização que só permite comparações simples, unidimensionais (por exemplo, entre cidadãos), impedindo comparações mais densas ou contextuais [...], pela negação dos termos de comparação” (Santos, 2010, p. 283). Para o autor, ambos os tipos de universalismo “[...] permitem a aplicação de critérios abstratos de normatização, sempre baseados numa diferença que tem poder social para negar todas as demais ou para as declarar incompatíveis e, portanto, inassimiláveis” (p. 283-284).

No caso das colegas de sala de Vânia, elas criaram critérios abstratos de normatização, pois não levaram em consideração as questões da cegueira, portanto ela estava sempre, em certa medida, em “desvantagem”, se comparada com seus colegas de sala, todos videntes, visto ser o nosso meio social projetado para pessoas videntes. Então, nesse caso, com a “desvantagem” de ser cega, qual seria o problema se Vânia fizesse o teste da prática todas as vezes? O universalismo antidiferencialista descaracteriza as diferenças e identidades, absolutizando uma delas (por exemplo, ela é aluna como eu) e ignorando as demais (por exemplo, ela é cega, o professor tem dificuldade em descrever). Ou seja, o universalismo antidiferencialista “[...] permite a desigualdade e a exclusão pelo excesso de semelhança [...]” (Santos, 2010, p. 284).

Na situação narrada por Vânia, ao invés do direito à diferença, impeliam-lhe o atributo de indiferença. Assim, com as dificuldades encontradas na sala de aula, tanto pela negação de alguns alunos, quanto pela dificuldade desse professor em fazer com que Vânia ouvisse e entendesse os exercícios, a faculdade buscou soluções possíveis:

A supervisão chamou um monitor para acompanhar as aulas dele. E o monitor passou a fazer o teste comigo na prática. Tipo, o professor ia mostrar um teste e algum aluno deitava na maca. E o professor mostrava o teste como era feito na prática. Aí o monitor ficava fazendo comigo, pra eu poder entender as posições, os movimentos (Vânia).

Importante destacar, na teia de mediações, o interesse da faculdade em buscar resolver as situações que prejudicavam a aluna nas atividades acadêmicas.

Primeiro, conversando com o professor sobre a importância da audiodescrição das aulas; segundo, pela presença do monitor para que a aluna pudesse efetivamente entender o conteúdo escolar.

Destacamos, agora, a disciplina Radiologia, em que o professor não aceitava que Vânia fizesse suas provas, por entender não ser possível: “E a faculdade, eles tinham feito pesquisa no Rio de Janeiro, no Instituto Benjamin Constant, e a pessoa de lá fazia as provas de Radiologia. E a escola passou pra ele que ele tinha que me dar as provas, mas ele não aceitava” (Vânia).

Acontece, porém, que “Os indivíduos são convocados a serem responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, gestores individuais das suas trajetórias sociais sem dependências nem planos predeterminados” (Santos, 2010, p. 300). Entretanto, constantemente são impedidos por falta de conhecimento sobre as possibilidades testadas, inventadas, (re)significadas e/ou existentes e em curso. No entanto, como nos esclarece Santos (2010), a responsabilização que tem o indivíduo pelo seu destino ocorre juntamente com a eliminação das condições que poderiam se transformar em energia para as realizações pessoais. De acordo com Vânia: “Esse professor foi o mais turrão. Até que o demitiram por isso. E como não tinha outro professor dessa disciplina, a matéria foi excluída”. Podemos ver que a faculdade continua buscando caminhar na perspectiva inclusiva, mesmo que algumas situações não saíssem como desejavam.

Percebemos, pela fala de Vânia, que a faculdade não “precisava” ter uma pessoa com deficiência estudando em suas dependências, visto Vânia ter ganhado bolsa de estudos para frequentar a instituição. E, ainda, a instituição não simplesmente a colocou na sala de aula, pois buscou os possíveis e “exigiu” que seus professores se adaptassem à realidade de ter uma aluna cega na sala. Também fazia pesquisas no Instituto Benjamin Constant em busca de informações, o que ocasionou a exigência ao professor de que Vânia participasse das avaliações de Radiologia. O motivo seria, certamente, tornar-se mais inclusiva: “Eu acredito que eles se interessaram porque seria um aprendizado pra faculdade se adaptar” (Vânia).

Prevendo as possíveis dificuldades, tanto da faculdade, quanto da aluna, Vânia relata: “Eles me deram a bolsa, mas já com uma condição de que, caso, no início, eu

não conseguisse dar conta por causa das dificuldades que eles também tinham, eu poderia recomençar". Esse, em nosso entender, foi mais um movimento feito pela instituição de ensino procurando se tornar mais inclusiva: entender que a instituição poderia não conseguir atender às expectativas e ao direito de escolarização da aluna.

No caso das avaliações, eram orais, procedimento incomum para a jovem que sempre fez provas em Braille: "A primeira prova oral que eu fiz, eu chorei. Eu não sabia NA-DA [falou pausadamente separando as sílabas mesmo]. Depois que eu parei de trabalhar, melhorou, porque eu conseguia acompanhar melhor" (Vânia).

Voltando ao cotidiano escolar de forma geral, Vânia ela nos indica que se deparou com muitos professores bons em seu percurso, principalmente no ensino fundamental, quando se sentia incluída, era acolhida, participava do cotidiano escolar. "Foram muitos bons professores nessa época, muitos mesmo" (Vânia). No ensino superior, de acordo com as narrativas, embora tenha passado por alguns entraves, também teve bons professores que lhe possibilitavam participar da dinâmica da sala de aula. Lembrança boa do ensino médio não tem, mesmo quando se remete com carinho a uma professora, de Português, que buscava ser ativa na sala de aula, tentando passar os conteúdos da disciplina. Acontece, porém, que, ao contrário de ser uma boa recordação, lembra-se, com tristeza, do que passava tal professora em sua sala de aula, pois era rechaçada por quase toda a turma: "Nessa época tinha uma professora muito boa, de Português. Ela entrava na sala e a turma a vaiava" (Vânia).

Mesmo em meio ao caos, vemos professores "tentando" fazer o que sua formação lhe "exige": possibilitar acesso ao conhecimento. A atitude da professora nos traz às análises de Santos (2010, p. 193), quando discute sobre fronteira. Para o autor, a zona de fronteira precisamente "[...] se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam. A leveza da zona fronteira torna-a muito sensível aos ventos. É uma porta de vaivém e como tal nem nunca está escancarada, nem nunca está fechada".

Obviamente, tanto as fragilidades quanto as potências circulam nessa zona de fronteiras, cada uma tentando se impor a seu modo: ora uma se destaca, ora outra tem holofotes, ganhando visibilidade e adeptos. Reconhecemos o potencial da professora tentando se estabelecer como educadora na sala de aula, potencial que as

vaías buscavam apagar. A riqueza está, acima de tudo, na disponibilidade da professora que poderia seguir o fluxo daquela escola, mas decide ser professor.

Considerações finais

Tivemos como objetivo acompanhar a historicidade sobre o narrado referentes aos processos de escolarização de uma pessoa cega, ou seja, o conjunto de práticas que se dão nos movimentos vividos sob as quais ocorrem alguns processos formativos.

Para tal, optamos, metodologicamente, pela história de vida da participante. Nosso modo de inserção na pesquisa foi buscar um olhar atento e uma “escuta sensível”. Escuta que não julga e nem compara, compreende (Barbier, 2007). Adotamos, ainda, um trabalho de “escuta profunda”, em que se escuta a partir das percepções do Outro (Santos, 2018).

Para caminhar nesse percurso, utilizamos, como ferramenta metodológica, a entrevista recorrente. Tais recursos foram importantes para capturar movimentos que perpassam todos os objetivos do estudo.

Buscando fazer um panorama geral sobre seus processos de escolarização, reescrevemos alguns aspectos importantes narrados. Dessa forma, enfatizamos que Vânia não conseguiu acesso em duas escolas do campo em idade escolar. Após a família descobrir a existência da instituição especializada, começam os arranjos para frequentá-la, o que ocasionou que ela passasse a morar com outras famílias nos dias de semana, por muitos anos. Aprendendo o Braille, foi matriculada na única escola de ensino comum que tinha professores especializados da área de deficiência visual à época no município. Escrevendo em Braille na sala de aula, sempre teve as atividades em mãos como seus colegas. Sentia-se aluna. Estava aprendendo e interagindo no cotidiano escolar.

O ensino médio não funcionava bem como o ensino fundamental. Continuou a ter professor especializado, no entanto, no geral, os conteúdos escolares eram extensos e ela os recebia somente pouco antes das avaliações. No ensino superior, embora não tivesse professor especializado, a faculdade buscou proporcionar-lhe condições de aprendizagem. Por exemplo, por meio de pesquisas, buscando solução

sempre que algum desafio se fazia presente, ou conscientizando professores sobre a importância de movimentos para incluí-la no contexto escolar.

Vânia, que teve uma vida acadêmica satisfatória em todo o ensino fundamental, tem consciência de que seu ensino médio não lhe possibilitou a mesma oportunidade. De acordo com as narrativas, foi o ensino fundamental que lhe propiciou o seu desenvolvimento acadêmico. Para além, para realizar os movimentos escolares, precisando residir com outras famílias, foi uma situação que acarretou diferentes experiências e, certamente, maior responsabilidade e maturidade.

As narrativas evidenciam uma mulher forte, consciente das dificuldades enfrentadas e, acima de tudo, sabendo que precisava lutar para alcançar seus objetivos. Consegue, ainda criança, ultrapassar diferentes barreiras, mesmo longe de sua família. Demonstra-nos ter sido essencial o suporte recebido oferecido na escola de ensino fundamental, bem como indispensável para seu crescimento o apoio recebido na instituição especializada, incluindo o aprendizado do Braille – o que a possibilita sentir-se aluna, ser aluna na escola de ensino comum. Foi por meio da instituição que ela conseguiu a bolsa de estudos e pôde cursar o ensino superior. Esse arcabouço de experiências a auxiliou ter percepção positiva de suas possibilidades.

A escola é vista de forma intensa na vida da participante desde estudo, ora com fortes traços de uma escolarização em uma perspectiva inclusiva, ora permeada por situações excludentes. Os momentos mais marcantes se deram nas relações com professores que buscaram possibilitar acesso aos conteúdos escolares, que lhes proporcionaram oportunidade de usufruir do sentimento de pertença, de “ser aluna”.

Chamamos a atenção para a ética daqueles professores que buscaram ensinar os conteúdos escolares, garantindo a aquisição dos conhecimentos, retirando rótulos que colocavam a participante do estudo em muitos momentos como incapazes de aprender, confirmando a escola como lugar para todos, onde os estudantes podem se desenvolver e, com isso, proporcionando-lhes a identidade de “alunas” (Ciampa, 2001; Dubar, 2009; Castells, 1999) e movimentando as linhas abissais (Santos, 2018).

Em relação à escola, vimos nos relatos que alguns professores não conseguiram desenvolver sua função para todos da sala de aula. Situações que

devem ser problematizadas. Ainda hoje, os profissionais se sentem despreparados para exercer suas atribuições diante dos desafios cotidianos no contexto escolar (Borges, 2019).

A reflexão dos dados permitiu-nos olhar de forma a compreender muitas necessidades, demandas e potências. Uma maneira de ampliar a luta política, vislumbrando melhores condições de trabalho no cotidiano escolar e avançando para além da responsabilidade do professor da sala de aula e dos professores especializados, é a questão da formação de professores.

Considerarmos uma lacuna na formação de professores, que reverbera na trajetória escolar da pessoa cega, a falta de uma disciplina que provoque desde o primeiro período uma reflexão política nos profissionais da educação, visto que vão atuar nos espaços escolares e se deparar com diferentes deficiências, dentre essas, a cegueira. Dessa forma, nossa proposição é que os cursos de formação inicial possibilitem, para além de uma formação técnica, uma discussão política da educação especial em uma perspectiva inclusiva vinculando com a atuação dos profissionais da escola, ou seja, que possibilite contato inicial com essas questões na escola desde o início. Trata-se de proporcionar uma formação inicial que possa “quebrar” opiniões que, de modo geral, são pautadas no preconceito, na estigmatização, a despeito de todo o progresso das legislações no campo da educação especial em uma perspectiva inclusiva. Concordamos com Brito e Nascimento (2023) que, mesmo que muitos professores não reconheçam a falta de formação inicial, é necessário avançar.

Conhecer a história de vida da participante apontou novas possibilidades de articulação. Afinal, como preconiza Santos (2018, p. 29), “[...] é muito importante que estejamos conscientes de que o conhecimento é, acima de tudo, um meio de nos apropriarmos do mundo”. Desse modo, “Se nos apropriamos de uma forma que nos permita transformá-lo de acordo com as nossas aspirações, o conhecimento é potencialmente emancipador” (p. 29-30).

Esperamos que este estudo contribua com os processos inclusivos, tanto social quanto escolar, que amplie o conhecimento sobre a pessoa cega, potencializando a área, e que estimule outras pesquisas.

O que vivenciamos no percurso deste trabalho e as diferentes leituras das experiências das participantes aqui trazidas possibilitam-nos um olhar para a riqueza da escola. O estudo nos fez entender, com Santos (2010, p. 312), que, nos sistemas de desigualdade e de exclusão, ainda presentes nos diferentes espaços sociais, inclusive na escola, “A sua constituição, a sua consolidação e as suas metamorfoses ocorrem num campo de relações sociais conflituais [...]”, entre diferentes grupos sociais, inclusive dentro da própria escola.

Referências

ANJOS, Christiano Felix dos. **Realidades em contato**: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BORGES, Carline Santos. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial**: estudo comparado Brasil e Portugal. 2019. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, Seesp, 2008.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRITO, Antonia Janieiry Ribeiro da Silva; NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. Análise dos Currículos dos Cursos de Pedagogia acerca da relação Saúde e Educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-19, 2023. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v25i1.6968>

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003.

CARVALHO, Merislandia Paulo da Silva. **Deficiência visual**: da política educacional à organização escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva; DIAS, Israel Rocha. Em busca de uma escola para todos. In: GUIMARÃES, Décio Nascimento; MELO, Douglas Christian Ferrari de (org.). **Educação e direito**: inclusão das pessoas com deficiência visual. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2016.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de. Introdução: observatório da infância e da juventude. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica**: avaliação e permanência. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Educação & Saúde; v. 9).

GARCIA, Mário Rui Sanches. **Cegueira congénita e adquirida**: implicações na saúde mental e resiliência. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Lisboa, 2014.

IANNI, Octavio. **Globalização e neoliberalismo**. São Paulo: São Paulo em Perspectiva, v. 12, n. 2, p. 27-32, 1998.

JESUS, Denise Meyrelles de. Atendimento educacional especializado e seus sentidos. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BACTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; BATISTA, Cecília Guarnieri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cad. Cedes**, v. 28, n. 75, p. 209-227, 2008.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da sala de aula**: o fazer e o compreender. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial**: da política à instituição concreta. 2006. 125 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo. **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS. Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Para um Novo Senso Comum; v. 4).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011-2016. Seleção, revisão e edição de Maria Pula Meneses e Carolina Peixoto. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (org.). **Construção de ecologias de saberes e práticas**: diálogos com Boaventura de Sousa Santos. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.

TEZORI, Rosangela Cristina Sales. **Alunos com deficiência visual e suas relações interpessoais no processo de inclusão escolar**. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

Submetido em: 23-08-2023

Aprovado em: 17-06-2024

Publicado em: 29-06-2025

