



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
CAMPUS CAJAZEIRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

PETRÚCIA ISAMARA FERNANDES

A NARRATIVA DA HISTÓRIA DE VIDA DE UM PROFESSOR CEGO

CAJAZEIRAS-PB

2024

PETRÚCIA ISAMARA FERNANDES

A NARRATIVA DA HISTÓRIA DE VIDA DE UM PROFESSOR CEGO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal da Paraíba, Campus Cajazeiras, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Rodiney Marcelo Braga dos Santos

CAJAZEIRAS-PB

2024

IFPB / Campus Cajazeiras
Coordenação de Biblioteca
Biblioteca Prof. Ribamar da Silva
Catalogação na fonte: Cícero Luciano Félix CRB-15/750

F363n	<p>Fernandes, Petrócia Isamara. A narrativa da história de vida de um professor cego / Petrócia Isamara Fernandes.– 2024.</p> <p>49f. : il.</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Cajazeiras, 2024.</p> <p>Orientador(a): Prof. Dr. Rodiney Marcelo Braga dos Santos.</p> <p>1. Ensino de matemática. 2. Formação docente. 3. Pessoa cega. 4. Inclusão 5. Educação inclusiva. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. II. Título.</p>
-------	---

IFPB/CZ CDU: 51:376(043.2)

PETRÚCIA ISAMARA FERNANDES

A NARRATIVA DA HISTÓRIA DE VIDA DE UM PROFESSOR CEGO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal da Paraíba, Campus Cajazeiras, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Data: 06/02/2024.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente

 gov.br

RODINEY MARCELO BRAGA DOS SANTOS

Data: 18/02/2024 18:14:07-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Instituto Federal da Paraíba – IFPB

Documento assinado digitalmente

 gov.br

BRUNO VELOSO DE FARIAS RIBEIRO

Data: 23/02/2024 18:19:56-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Bruno Veloso de Farias Ribeiro

Instituto Federal da Paraíba – IFPB

Documento assinado digitalmente

 gov.br

NAIARA PEREIRA TAVARES

Data: 18/02/2024 18:29:28-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Ma. Naiara Pereira Tavares

Instituto Federal da Paraíba – IFPB

É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

Boaventura de Souza Santos

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder o dom da Vida.

Em especial agradeço ao meu amado filho João Pedro, a expressão do mais puro amor que Deus me concedeu, a força que me impulsiona na caminhada. Meu filho, mamãe nunca imaginou poder amar alguém tanto na vida, amo-te infinitamente.

Agradeço aos meus amados pais Severino e Neuzete, que apesar da distância física, quero que saibam que os tenho sempre em meu coração.

A minha avó paterna Maria do Socorro (*in memoriam*), serei eternamente grata pelo exemplo de bondade e amor, cujas lembranças de seu colo protetor guardarei por toda a vida.

Ao meu esposo Thiago, que pelo seu companheirismo e cumplicidade possibilitou o suporte necessário para vencer os obstáculos encontrados.

Quero expressar minha gratidão a tia Lúcia, tio Martins e minha irmã Sarinha, ocupantes de um lugar especial em meu coração, pois sempre se fizeram presentes, dando-me suporte para chegar até aqui.

Aos meus amigos, em especial Igor e Nataely, agradeço pelos momentos de companheirismo ao longo dos anos de faculdade.

Ao meu professor e orientador Dr. Marcelo Braga, que demonstrou disponibilidade, dedicação e paciência nesse processo de amadurecimento intelectual.

Meus agradecimentos ao entrevistado dessa pesquisa, que gentilmente aceitou participar desse estudo e que, ao compartilhar conosco sua história de vida, mostra-nos que é possível e vale a pena lutar por nossos sonhos.

RESUMO

A escolha desse tema é motivada por uma perspectiva pessoal, tendo em vista a experiência de ter um filho diagnosticado com catarata congênita. A metodologia adotada é a história de vida, utilizando narrativas orais e tópicos provocativos para capturar não apenas eventos objetivos, mas também interpretações subjetivas e significados atribuídos pelos participantes. A pesquisa busca compreender as experiências e desafios enfrentados por um professor cego ao longo do tempo, visando contribuir para uma formação mais eficaz desses profissionais e daqueles que trabalham com pessoas cegas. O estudo destaca a importância da história de vida como instrumento fundamental, permitindo uma compreensão contextualizada das experiências, considerando não apenas o contexto educacional, mas também fatores sociais, culturais e pessoais. O estudo propõe uma reflexão sobre a necessidade de estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes, promovendo uma sociedade mais igualitária e acessível. Além de destacar a contribuição para a formação de professores, encorajando uma postura mais inclusiva e superando barreiras atitudinais.

Palavras chave: inclusão, professor cego, narrativa oral.

ABSTRACT

The choice of this topic is motivated by a personal perspective, given the experience of having a child diagnosed with congenital cataracts. The methodology adopted is life history, using oral narratives and provocative topics to capture not only objective events, but also subjective interpretations and meanings attributed by participants. The research seeks to understand the experiences and challenges faced by a blind teacher over time, aiming to contribute to more effective training of these professionals and those who work with blind people. The study highlights the importance of life history as a fundamental instrument, allowing a contextualized understanding of experiences, considering not only the educational context, but also social, cultural and personal factors. The study proposes a reflection on the need for more inclusive and effective pedagogical strategies, promoting a more egalitarian and accessible society. In addition to highlighting the contribution to teacher training, encouraging a more inclusive stance and overcoming attitudinal barriers.

Keywords: inclusion; blind teacher; oral narrative.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 CONTEXTUALIZANDO OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	10
1.1 EXCLUSÃO	10
1.2 SEGREGAÇÃO	11
1.3 INTEGRAÇÃO	13
1.4 INCLUSÃO	16
2 A EDUCAÇÃO DE CEGOS	18
2.1 CONHECENDO A DEFICIÊNCIA VISUAL: CEGUEIRA E BAIXA VISÃO.....	18
2.2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE CEGOS.....	19
2.2.1 A educação de cegos no Brasil.....	21
3 A METODOLOGIA DA HISTÓRIA DE VIDA	26
3.1 O MÉTODO DA NARRATIVA ORAL	26
3.2 O CASO DO PROFESSOR PAULO	28
3.2.1 Narrativas sobre a infância e a adolescência no ambiente familiar: da proteção ao preconceito.....	28
3.2.2 Narrativas sobre ingressos, processo de ensino e aprendizagem e a relação com os colegas: do nível básico à Pós-Graduação	30
3.2.3 Narrativas sobre os desafios e barreiras: do nível básico a vida laboral.....	33
3.2.4 Narrativas sobre estratégias de ensino adotadas por um professor cego.....	37
3.3 CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS CEGOS E OUTROS PROFISSIONAIS QUE ATUEM COM SUJEITOS CEGOS	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA	45

INTRODUÇÃO

O percurso histórico da educação especial no Brasil e no mundo teve uma grande evolução em seus paradigmas norteadores, que vai desde a exclusão social até o paradigma atual da inclusão. E nesta perspectiva de conhecermos e compreendermos essa trajetória que discorreremos sobre esse percurso, abordaremos a definição da cegueira e da baixa visão, explorando um breve histórico da educação para cego, desde o Instituto Real dos Jovens Cegos em Paris até o cenário atual no Brasil.

Esse contexto histórico servirá como pano de fundo para compreender as transformações nas formas de tratamento e inclusão de pessoas com deficiência visual ao longo do tempo e os desafios que elas encontram em sua jornada pessoal, acadêmica e profissional trazida à tona através de uma entrevista com um professor cego. Essa análise permitirá identificar, analisar e compreender as experiências e os desafios que permearam essa trajetória específica, almejando, assim, contribuir de maneira significativa para a formação não apenas de profissionais cegos, mas também de outros que atuam com sujeitos cegos.

A escolha deste tema é motivada por uma perspectiva pessoal que se entrelaça com uma relevância social profunda. Ao ter um filho diagnosticado com catarata congênita vivencio de perto os desafios e as singularidades que acompanham a jornada educacional de pessoas com deficiência visual. Este contexto pessoal serviu como catalisador para a busca de respostas mais abrangentes no âmbito acadêmico.

Diante da complexidade e da necessidade de compreensão mais aprofundada das experiências educacionais e profissionais de professores cegos, indagou-se como as histórias de vida de um professor com deficiência visual podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes na formação de outros profissionais cegos e de docentes que atuem com sujeitos cegos.

A fim de abordar essa temática, optou-se pela narrativa oral e tópicos provocativos, através da metodologia de história de vida, uma vez que o intuito é capturar não apenas os eventos objetivos, mas também as interpretações subjetivas, sentimentos e significados atribuídos pelo participante. Isso é especialmente relevante ao explorar as experiências de um professor cego já que esses relatos oferecem perspectivas reais sobre os desafios enfrentados, as estratégias desenvolvidas e os momentos de superação ao longo de sua vida.

A necessidade de compreender as histórias de vida de professores cegos através da metodologia de história de vida se torna imperativa, não apenas como uma busca por conhecimento acadêmico, mas como uma ferramenta potencial para transformar a experiência

educacional de meu filho e de outros sujeitos com cegueira congênita. Acredita-se que, ao mergulhar nas narrativas desses profissionais, será possível obter relatos valiosos que contribuirão para a criação de estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes, almejando, assim, uma sociedade mais igualitária e acessível.

A metodologia de história de vida será delineada como um instrumento fundamental para a pesquisa, destacando a utilização do método da narrativa oral e tópicos provocativos para nortear as narrativas dos professores cegos. A abstração de categorias de análise significativas contribuirá para a compreensão mais profunda das experiências desse profissional.

Além disso, a história de vida permite a construção de um entendimento mais contextualizado, levando em consideração não apenas o contexto educacional, mas também fatores sociais, culturais e pessoais que moldaram a trajetória do professor entrevistado. Essa abordagem integrada é essencial para compreender a complexidade das experiências e para identificar padrões que podem influenciar positivamente na formação desses profissionais.

A pesquisa se destaca pela abordagem qualitativa, não buscando a quantificação de resultados, mas sim a compreensão aprofundada das narrativas do professor cego e sua interação com o meio social. A justificativa pessoal, ancorada na experiência de ter um filho com catarata congênita, confere um caráter mais significativo à pesquisa, transformando-a não apenas em uma busca acadêmica, mas em um esforço para impactar positivamente a experiência educacional de indivíduos com deficiência visual.

1 CONTEXTUALIZANDO OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente capítulo apresenta um breve panorama sobre os paradigmas que caracterizam a educação especial, a partir do lugar das pessoas com deficiência ao longo da história. No início havia a exclusão social, passando pela segregação, pela integração e até chegar aos dias atuais com o paradigma da inclusão.

Dessa forma, podemos perceber que o entendimento acerca das pessoas com deficiência passou por diversos estágios estando atrelado à visão de mundo que as pessoas tinham em cada época. Nesse sentido, concordamos com Boff (1997, p. 9-10) ao afirmar que “[...] cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita”.

Assim, o nível de compreensão que a sociedade tinha para com a pessoa com deficiência era reflexo do estágio de desenvolvimento, bem como dos valores tidos como verdades assumidas pela sociedade para sua melhor organização e funcionamento. O lugar social destinado à pessoa com deficiência vai buscar responder ao padrão social então vigente que ofereça uma melhor adaptação as exigências da normalidade.

1.1 EXCLUSÃO

Em um panorama histórico da humanidade, mais especificamente na Antiguidade, as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência eram tratadas de duas formas. Uma delas era a proteção que de acordo com Silva (1986), conforme citado por Ferreira *et al.* (2021), em Atenas, os soldados que passavam a possuir alguma deficiência em decorrência de conflitos em defesa da *polis* eram recompensados de várias formas, entre elas, por exemplo, eles deveriam ser alimentados pelo estado. E a outra forma era a penalização com a exclusão social, abandonadas para serem devoradas por animais selvagens ou assassinadas sob a ideia de que estavam amaldiçoadas pelos deuses.

Nesse caso, a única solução encontrada era eliminá-las do convívio social, pois de acordo com Mazzotta (2011, p. 16) “o entendimento acerca do mundo e dos fenômenos que ele apresentava estava estritamente ligado ao misticismo e ocultismo”. Essas crenças místicas, tidas como único conhecimento dos fenômenos naturais, serviu também para eliminarem a presença de “espíritos impuros” que se apossavam de alguns membros de seu grupo ou clã, pois as pessoas com deficiência eram rotuladas como “possuídas” por espíritos. Nesse sentido Moura e Moreira (2023, p. 147) afirmam que:

Na história mundial, as concepções que explicam essa ação é o entendimento de que a pessoa tinha que ser perfeita. Qualquer variação disso poderia ser castigo, sinal de maus espíritos (Egito); castigo dos deuses (Grécia); punição por pecados de antepassados (Hebreus), consideradas sub-humanas (Esparta).

Jannuzzi (2012) afirma que no Brasil há relatos de crianças “defeituosas” que eram abandonadas em locais frequentados por animais e, conseqüentemente, eram mutiladas ou mortas. Essa era uma das formas de descartá-las da vida social, deixando-as entregues à própria sorte.

A forma de perceber e de se relacionar com as pessoas com deficiência construída pela sociedade sempre esteve entrelaçada por uma postura de ignorância e desconhecimento da sociedade, acarretando várias conseqüências negativas para pessoas com deficiência e prejudicando o convívio delas na sociedade. Essa falta de conhecimento acerca das deficiências foi um fator que contribuiu para que esses indivíduos fossem marginalizados e ignorados em diferentes épocas (Mazzotta, 2011).

A imagem atribuída às pessoas com algum tipo de deficiência foi construída negativamente no decorrer da história, sempre sendo reprimidas e subjugadas por culturas nas mais diferentes épocas, fator determinante para consolidar a ideia de inferioridade atribuída a essas pessoas. Pensar nessa condição histórica, em que percebemos os limites e barreiras impostos a esse grupo de pessoas, é entendermos que faz parte de um processo contínuo de exclusão, no qual, ao longo dos séculos, foram considerados inviáveis para convivência em sociedade.

1.2 SEGREGAÇÃO

O período que compreende a institucionalização ou a segregação foi marcado por uma mudança no modo de enxergar as pessoas com deficiência. Nesse período também começou a se pensar na educabilidade desses indivíduos. De acordo com Gurgel (2007), com o advento do Cristianismo no Império Romano, em que se tem uma doutrina de caridade e de amor para com os indivíduos, a Igreja passou a combater várias práticas, dentre elas a eliminação de pessoas nascidas com deficiência.

Contudo, não podemos esquecer que ainda nessa época o pensamento dominante na Igreja era de que a existência de uma deficiência expressava que uma pessoa estava fora da graça de Deus, ou seja, em uma realidade de pecado, com isso condicionava as crianças com alguma deficiência ao isolamento como forma de esconderem os castigos divinos aplicados àquela família (Ferreira *et al.*, 2021). Segundo Mazzotta (2011, p.16):

A própria religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiência eram postos a margem da condição humana

Não obstante a uma realidade repleta de desconhecimento, vai-se estabelecendo as bases para uma nova maneira de lidar com as pessoas com deficiência que de acordo com Moura e Moreira (2023, p. 148):

A partir dessas premissas começam a acontecer ações de acolhimentos aos deficientes, mas sem a convivência entre os deficientes e os demais. Essas pessoas passam a ser dignas de cuidados, com isso, a Igreja começa um movimento de acolhimento. Surge, em meados do século VI, as instituições de caridade de caráter assistencialista e hospitais para abrigar pessoas com deficiência, doentes, pobres, indigentes. A preocupação incidia na enfermidade e na garantia de vida.

Diante disso, há uma mudança na postura de tratar a pessoa com deficiência, pois se na Antiguidade o tratamento era de proteção ou extermínio, na Idade Média vai se dá o resgate aos preceitos cristãos, pois sendo criaturas de Deus devem ser tratados com cuidado e nisso ensejando a prática da caridade (Ferreira *et al.*, 2021).

A pessoa com deficiência para a sociedade era aquela que não possuía as condições necessárias para um convívio social minimamente satisfatório e normal, pois eram consideradas inaptas física e intelectualmente. Assim, diante dessa realidade a atitude tomada, seja pelas pessoas individualmente ou pelas instituições, tinha sempre o caráter de tutela, esta entendida como ação protetora para com a pessoa com deficiência. Assim, Moura e Moreira (2023, p. 149) afirmam que:

Prevalecia o cuidado por custódia dos desviantes que tinha como justificativa que a pessoa diferente estaria mais protegida se estivesse confinada, separada, apartada. O que também tinha como intuito a proteção da sociedade em relação aos “anormais”, portanto, na visão segregacionista, acreditava-se que as pessoas com deficiência teriam suas necessidades educacionais mais bem atendidas se ensinadas em ambientes separados, constituindo a Educação Especial como um sistema paralelo. Começam a existir alguns indícios de práticas pedagógicas em Matemática, contudo muito restritas.

Nesse sentido, de acordo com os autores supracitados, por serem consideradas diferentes, as pessoas com deficiência deveriam ser "cuidadas" de maneira a estarem separadas, até mesmo fisicamente das demais pessoas em sociedade. Dessa forma de lidar com as diferenças, que separava os chamados anormais das pessoas ditas normais, é que a sociedade pressupunha estar resolvendo tanto as necessidades de adequação da pessoa com deficiência, como também satisfazendo a angústia dos demais que se viam incomodados em ter que conviver e partilhar o mesmo ambiente social e educacional.

Na perspectiva da institucionalização no Brasil, a criação das rodas de expostos foi um meio que facilitou a entrada de crianças com alguma anomalia, tornando-se assim uma das primeiras tentativas de segregar essas pessoas (Jannuzzi, 2012). A roda dos enjeitados como também ficou conhecida, consistiu em um mecanismo utilizado onde se abandonava os recém-nascidos para serem cuidados por instituições religiosas.

Assim, as primeiras iniciativas de atendimento institucional das pessoas com deficiência no Brasil aconteceram, principalmente, em virtude da preocupação da sociedade em buscar resolver a situação de completo abandono na qual se encontravam. Resolução esta que foi instituída, inicialmente, por medidas administrativas, através das instituições religiosas da época (século XIX e XX) como, por exemplo, as Santas Casas de Misericórdia, o Seminário da Glória e Sant`Ana que realizavam medidas administrativas que na época evidenciaram uma certa superação, mesmo que pontual, do pensamento dominante que acreditava ser o trato da pessoa com deficiência ser mais caso de polícia que de hospital, a nível de regra no interior do estado, a destinação dos loucos era o seu recolhimento nas cadeias públicas (Jannuzzi, 2012).

No entanto, com o passar do tempo o modelo de institucionalização das pessoas com deficiência, até então vigente, vai se mostrar, por diversos motivos, pouco eficaz. A combinação de fatores sociais e econômicos vão provocar um direcionamento para o modelo de integração. Como afirma Moura e Moreira (2023, p. 149):

A segregação passou a ser problematizada pelos movimentos de luta em prol dos direitos humanos e achados de pesquisa sobre os benéficos escolares para todos os sujeitos envolvidos e a questão econômica. Em concomitância, historicamente, nas décadas de 1960 e 1970 o custo elevado dos programas baseados na segregação, só desenvolvido por países considerados desenvolvidos, ficou evidente por causa da crise do petróleo passando a ser conveniente ao capitalismo os pressupostos da integração, portanto representava economia aos cofres públicos.

Portanto, diante da pouca viabilidade em se manter a forma institucionalizada no atendimento as pessoas com deficiência, passou-se a buscar alternativas que fossem compatíveis com o contexto socioeconômico da época, abrindo espaço para um modelo que fosse economicamente mais viável e que respondesse melhor as demandas dessa parcela da sociedade.

1.3 INTEGRAÇÃO

O modelo chamado de integração, que se desenvolveu a partir do fim do século XX, significou mais um passo na caminhada histórica das pessoas com deficiência pela conquista

de sua inserção social (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011). Conforme os autores, o referido paradigma buscou atender em certa medida a crescente demanda da democratização pela escolarização dessa parcela da sociedade, cujo horizonte de vida estava limitado tão somente a um modelo de institucionalização de suas deficiências. Com o aumento das chamadas escolas especiais difundidas no século XIX em vários países, essa experiência proporcionou uma falsa sensação na sociedade de que as pessoas com deficiência estavam de fato sendo cuidadas e protegidas.

Segundo Mantoan (2003), o movimento em favor da integração de crianças com deficiência no fim da década de 1960 surge como uma forte crítica às práticas sociais e escolares alicerçadas no modelo de segregação. Para a autora, a integração tem como pressuposto o princípio da normalização que, no contexto educacional, consiste na inserção de um aluno ou grupo de alunos que já foi anteriormente excluído. Esse processo de integração busca oferecer ao aluno a oportunidade de estar presente da classe regular ao ensino especial.

Contudo, a realidade do sistema educacional mostra que sua estrutura se faz segregadora, na medida em que prevê vários tipos de atendimentos, tais como escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensinos itinerantes e salas de recursos, entre outros. Mostrando, enfim, uma inserção parcial, pois, na prática, a adaptação é mais do aluno para se adequar às exigências da escola (Mantoan, 2003).

Nesse sentido, Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011 p. 140) fazem a seguinte afirmação sobre o conceito de integração:

O conceito não tinha a caracterização de reorganização das comunidades para atender o deficiente. Ele se caracterizava para garantir serviços e recursos que pudessem modificá-los, garantir um olhar voltado para o sujeito inserido nos padrões de “normalidade”. Na educação regular as escolas especiais e as classes especiais visavam à capacitação para a ida ou o retorno desses indivíduos para as salas denominadas normais.

Contudo, esse modelo integracionista, que norteou as ideias de Educação Especial, apresentou inúmeros limites tendo em vista que pressupõe total subordinação da pessoa com deficiência a um modelo rígido a ser seguido. Sua centralidade se dá em não contemplar e, até mesmo, negar a questão da diferença como característica intrínseca ao ser humano. Nesse modelo, a sociedade se mantém de braços cruzados para aceitar as pessoas com deficiência, até que se adequem ao padrão estabelecido por ela (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011). Nesse sentido, Mendes (2006, p.391) afirma que:

As críticas que surgiram posteriormente ao modelo se basearam na constatação de dois fatos: a passagem de alunos com necessidades

educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar.

No Brasil, a normalização, como também é conhecido o paradigma da integração, estabeleceu-se como proposta de atendimento educacional para a pessoa com deficiência com a pretensão de que elas estivessem o mais próximo possível dos demais alunos. Mendes (2006, p. 389) faz a seguinte afirmação sobre o princípio de normalização:

O princípio tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

Isso aconteceu devido a um maior aprimoramento da visão da condição humana na sociedade. Representando assim, um sinal de que a sociedade dava um grande passo na inserção das pessoas excluídas da sociedade, mais notadamente no campo educacional. Mesmo assim, o princípio da normalização não se efetiva de forma qualitativa, sobretudo no contexto escolar, pois tratou-se apenas de colocar alunos com necessidades educacionais especiais que melhor se adequavam a classe normal (Mendes, 2006).

Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 15-16) acrescenta que:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Podemos, enfim, aferir que esse paradigma não proporcionou as reais mudanças nas bases sociais, que por apenas exigência da Lei abriu as portas das escolas regulares para os alunos com deficiência sem concebê-los como sujeitos no seu processo de ensino e aprendizagem. O fato é que a integração escolar foi um movimento que visou acabar com a segregação, com o objetivo de atender as relações sociais entre todos os estudantes. No entanto, o que de fato ocorreu foi que essa proposta se deparou com uma realidade ainda mais complexa, não produzindo os resultados que se esperava. Mantoan (2003, p. 15) afirma que:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

O percurso até aqui traçado aponta um considerável acúmulo de conquistas e experiências que se expressaram em modelos que, à época insuficientes, buscaram fornecer respostas institucionais limitadas para uma demanda que se fez e faz ainda hoje inadiável para as questões da humanidade como um todo, ou seja, o advento do paradigma da inclusão.

1.4 INCLUSÃO

Com o esgotamento do modelo de integração que não se sustenta por longo período, emergiu, em meados dos anos 1980 e 1990, a concepção de inclusão. Nesse ínterim, Moura e Moreira (2023, p. 152) afirmam que “Este emerge à medida que a ideia de integração é contestada e considerada a partir de suas contradições. Com isso, a luta é para que todos tenham direito à convivência e à escolarização, sem separação justificada por qualquer motivo”.

Primeiramente, estabelecem-se à nível internacional as chamadas Conferências e Declarações como, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999) que irão nortear e servir de marco legal para inúmeras outras legislações por todo o mundo na área dos direitos inalienáveis ao ser humano, entre eles o direito à educação para todos.

Com a proposta de inclusão defendida fortemente pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) viu-se que os parâmetros de normalidade não se faziam mais coerentes com a realidade que estava despontando. Em Salamanca, nas suas linhas de ação, ficou claro que a aprendizagem das crianças deve ser algo promovido por um sistema que privilegie as particularidades de cada indivíduo, adaptando-se às suas exigências educacionais e cognitivas.

Esse movimento ganha força no Brasil no final da década de 1980, especialmente com a Constituição Federal de 1988. Vale ressaltar também a LDB nº 9394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que, dentre outros dispositivos legais, têm possibilitado a efetivação da inclusão em nossa sociedade e, consequentemente, no sistema educacional.

Segundo Mantoan (2003) o mote da inclusão é não excluir ninguém do ensino regular desde o início da vida escolar. Sendo assim, as escolas inclusivas propõem um modelo de organização do sistema educacional, no qual é levado em conta a necessidade de cada aluno e é estruturado a partir dessas necessidades. Diante disso, Mantoan (2003, p.16) afirma que:

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Vimos que o conceito de inclusão é bem amplo, envolvendo a vida social e educativa sob o princípio de que todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares. Além disso, Miranda (2003) atesta que trabalhar com classes heterogêneas, traz inúmeros benefícios tanto para crianças com deficiências como crianças sem deficiência, pois elas vivenciam a troca e a cooperação por meio das interações humanas.

As escolas inclusivas propõem uma radicalização na perspectiva educacional, pois deve considerar todos os atores envolvidos no sistema educacional (professores, alunos etc.). Diante disso, concordamos com Mantoan (2003, p. 16) ao afirmar que:

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

O movimento de inclusão e sua influência na educação pautam-se na valorização da diversidade como princípio central do fazer pedagógico tendo em vista um olhar atento e profundo, não negando as limitações decorrentes da condição da deficiência, mas criando condições a partir das potencialidades do educando. Assim, concordamos com Moura e

Moreira (2023, p. 153) ao afirmarem que “Incluir significa mudar a concepção nos espaços físicos e simbólicos, pois no contexto inclusivo as características idiossincráticas são reconhecidas e valorizadas, pressupõe participação efetiva de todos.”

Em conformidade com Mantoan (2003), na perspectiva da inclusão, o radicalismo dessa proposta educacional é resgatar uma concepção globalizante de educação que supere a visão fragmentada e sedimentada pelo modelo vigente, ou seja, com a inclusão a subdivisão dos sistemas escolares que segmenta o ensino dos alunos em regular e especial é superada abrindo espaço para acolher as diferenças dos educandos, sem estabelecer estereótipos, classificações e avaliações restritivas. Com isso, a inclusão impacta profundamente como um todo os pilares da estrutura escolar, demolindo uma visão fechada de educação que despreza as necessidades dos alunos. Dessa forma, há uma radical inversão, pois nesse modelo a escola deve-se adequar em função das necessidades dos alunos.

Diante da realidade da escola brasileira, conforme a autora supracitada, é marcada pela desistência e fracasso de uma parcela considerável de alunos que vivem uma marginalização dentro e fora do ambiente escolar. Assim, a inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que se apresenta aos nossos tempos para mudar a situação das escolas, que atribuem a deficiência unicamente ao aluno em vez de estabelecer uma autocrítica e reconhecer as deficiências do próprio ensino que realiza.

2 A EDUCAÇÃO DE CEGOS

Este capítulo apresenta a definição de deficiência visual (cegueira e baixa visão). Na sequência, um breve histórico sobre o percurso da educação para cegos, que teve seu início em Paris com o Instituto Real dos Jovens Cegos, e por fim, aborda a educação para cegos no Brasil.

2.1. CONHECENDO A DEFICIÊNCIA VISUAL: CEGUEIRA E BAIXA VISÃO

Antes de adentrarmos no tema da educação de pessoas cegas, faz-se necessário realizarmos preliminarmente as definições de cegueira e baixa visão. A princípio conforme Trecino e Caron (2019) há uma espécie de dificuldade entre as pessoas, sejam profissionais, os próprios estudantes e entidades de atendimento, quanto a denominação no conceito de deficiência visual. Ainda segundo as referidas autoras, o deficiente visual é aquela pessoa que tem baixa visão ou é cego.

A distinção na definição dos deficientes visuais entre cegos e os com baixa visão de acordo com Conde (2004), conforme citado por Roma (2018, p. 4), “vai se dá por duas escalas oftalmológicas: a primeira seria acuidade visual, ou seja, aquilo que se enxerga a determinada distância e campo visual que é a amplitude da área alcançada pela visão”.

Com relação a cegueira total, Roma (2018, p. 5) informa que “também conhecida como amaurose, significa a completa perda de visão, ou seja, nem a presença luminosa está presente”. Assim, em uma abordagem educacional, concordamos com Bruno (2009, p. 35) quando afirma que:

A partir da avaliação funcional da visão do ponto de vista educacional, pessoas cegas são as que apresentam desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz, cujo o processo de aprendizagem se fará por meio da integração dos sentidos: tátil-sinestésico-auditivo-olfativogustativo, utilizando o sistema braile como principal meio de leitura e escrita.

Já a pessoa que apresenta a visão subnormal ou baixa visão é aquela que mesmo depois de se submeter a exames clínicos, cirúrgicos ou com correção através de óculos, mantém a dificuldade de ver detalhes no dia a dia. Para Roma (2018, p. 5), “podem ver uma pessoa, mas não reconhecem a feição, as crianças enxergam a lousa, porém não identificam as palavras”. Do ponto de vista educacional para as pessoas com baixa visão “o processo educativo se desenvolverá por meios visuais, ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos” (Trecino; Caron, 2019, p. 776).

2.2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE CEGOS

No contexto educacional, a trajetória dos cegos vai se reportar ao Instituto Nacional dos Meninos Cegos de Paris, fundado em 1784, que se constituiu em seus primórdios com objetivos muito semelhantes ao também Instituto de Surdos-Mudos de Paris que tem seu início em 1760, fundado pelo abade L'Épee. Assim, Trecino e Caron (2019, p.771) informam que:

Hauy fundou o instituto real dos jovens cegos em regime de internato, mantido com as doações da sociedade filantrópica. Nesse instituto, os cegos manuseavam caracteres com linhas em alto relevo para a leitura de palavras e pequenos textos, que, ainda que favorecesse a adaptação à leitura, não permitia a escrita.

Conforme Estimado e Sofiato (2019) tal semelhança na concepção dos referidos institutos é explicada pelo fato de Valentim Hauy, então fundador do Instituto Nacional dos Meninos Cegos ser um declarado simpatizante e admirador das atividades desenvolvidas ao público pelo abade L'Épee com seus alunos surdos-mudos. Desse modo, os mencionados Institutos foram fundados a partir do interesse pessoal de seus idealizadores, pois o que fundamentalmente serviu de motivação para que Hauy se empenhasse pela instrução dos cegos franceses foi ter visto o destaque alcançado por L'Épee em sua técnica de ensinar os surdos-mudos (Estimado; Sofiato, 2019).

Como método de ensino para cegos, Mazzotta (2005, p. 18) aponta que “Hauy já utilizava de letras em relevo para o ensino de cegos, tendo merecido a aprovação da Academia de Ciências de Paris”. Ademais, conforme o autor essa iniciativa no campo educacional “despertou reações bastante positivas e marcou seu início com grande sucesso” (p. 18).

Contudo, o Instituto vai passar por vários momentos de crise, que vão ser gerados basicamente por duas razões. A primeira razão está relacionada à existência de conflitos gerados por seus próprios dirigentes que divergiam no próprio entendimento de sua natureza e finalidade, pondo em risco por diversas vezes sua essência e caráter educacional. Já outra razão para tal crise está ligada ao contexto de efervescência da Revolução Francesa (Estimado; Sofiato, 2019).

Em meio a um cenário de crise, o Instituto vai perder seu caráter inicial, de viés educativo, mantendo práticas voltadas para o trabalho unicamente manual. No entanto, há uma retomada das ideias originárias de sua fundação, pois com a restauração da monarquia francesa e com a intervenção direta de Napoleão, o Instituto de Meninos Cegos recupera sua função inicial (Mazzotta, 2005).

Na retomada de suas funções primordiais, o Instituto dos Jovens Cegos de Paris, que até então usava exclusivamente o método de letras em relevo, vai receber, através da ocasião da visita no ano de 1819 do oficial do exército francês, o senhor Charles Barbier que irá ofertar uma maneira diferente de instrução aos jovens cegos. Essa iniciativa marcará o princípio de um novo patamar na maneira de ensinar os cegos. A ideia apresentada por Barbier, segundo Mazzotta (2005, p. 19):

[...]. tratava-se de um processo de escrita, por ele idealizado, próprio para a transmissão de mensagens no campo de batalha à noite, sem utilização de luz para não atrair a atenção dos inimigos. Tal processo de escrita, codificada e expressa por pontos salientes, representava os trinta e seis sons básicos da língua francesa.

A mais recente forma proposta por Barbier de ensino de cegos representou um avanço significativo comparado ao antigo método de Hauy, tendo o novo método despertado o interesse de professores que trabalhavam no Instituto e que passaram a aplicá-lo aos alunos internos da referida instituição. Mas, com pouco tempo de vigência do processo de Barbier na educação de cegos, surge a partir do interesse de um de seus alunos cegos, o jovem Louis Braille, “[...] uma adaptação do código militar de comunicação noturno (*écriture nocturne*)” (Mazzotta (2005, p. 19).

A adaptação feita por Louis Braille, que inicialmente foi denominada de sonografia e mais tarde em braille, foi um marco importante para a educação dos cegos, como afirma Trecino e Caron (2019, p 771) “o sistema Braille é um marco de grande importância na história da educação do educando com deficiência visual, pois facilitou as pessoas cegas o acesso ao conhecimento”.

O Código Braille é “[...] Baseado em seis pontos salientes na célula braille, este código possibilita sessenta e três combinações” (Mazzotta, 2005, p.19). A referida combinação foi responsável até hoje como o mais completo sistema de leitura e escrita concebido para pessoas cegas, pois além de representarem as letras do alfabeto, bem como pontuação e números, as combinações possibilitadas pelo braille permitiria a representação de vários símbolos utilizados em áreas como matemática, química, etc. (Pires, 2014).

A inovação trazida pelo jovem Louis Braille no ano de 1829 significou a criação de um sistema que veio a facilitar o aprendizado das pessoas cegas daquela época bem como sua reconhecida importância até os dias de hoje para inúmeros alunos cegos pelo mundo. Nesse sentido, concordamos com Pires (2014, p. 158) quando afirma:

A maneira como o sistema Braille se dispõe possibilita grande facilidade de aprendizagem ao deficiente visual e passa a ser a forma universalmente aceita

para a superação da deficiência visual no que diz respeito ao acesso à linguagem escrita.

Também, com as transformações que foram se dando no mundo, a exemplo, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se caracterizou um contexto favorável ao cenário educacional, possibilitando uma maior organização na sociedade que cobrou do Estado seus direitos, dentre eles o acesso à educação (Ferreira *et al.*, 2021).

2.2.1 A educação de cegos no Brasil

Em solo brasileiro, as primeiras iniciativas na tentativa de oferecer um atendimento escolar ao cego partiram da experiência de um jovem cego de nascença, chamado José Alvares de Azevedo que “foi enviado a França aos 10 anos de idade para estudar no real instituto de cegos de Paris. Nessa época ele teve contato com o sistema Braille” (Trecino; Caron, 2019 p. 772). Segundo os autores, quando retornou ao Brasil, por usufruir de certa posição social privilegiada, pois sua família era considerada abastada, sua experiência no Instituto possibilitou-lhe um trânsito à Corte Imperial brasileira que à época no Rio de Janeiro era o centro do poder e, portanto, de toda e qualquer decisão que afetasse a vida das pessoas.

Diante de seu empenho em criar uma escola parecida com a qual havia estudado em Paris e que ancorado na enriquecedora experiência que havia acumulado nos 6 anos de Instituto francês, alcançando visibilidade como aluno no contato com o Sistema Braille, dedicou-se a “fazer palestras nas casas de famílias e nos salões imperiais, escreveu e publicou artigos nos jornais da época e passou a ministrar aulas para outros cegos, ajudando-os a ler e escrever” (Trecino; Caron, 2019 p. 772).

Com o desempenho de seu trabalho na instrução de jovens cegos no Brasil e em especial “da filha de um notável médico da Corte Imperial, o Dr. Francisco Xavier Sigaud” (Trecino e Caron, 2019 p. 772) ganha destaque e reconhecimento diante de seu desempenho satisfatório, que chegou a despertar o interesse do então ministro do império conselheiro Couto Ferraz que assume um papel fundamental como figura articuladora junto ao Imperador Dom Pedro II na criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro (Estimado; Sofiato, 2019).

Segundo Leão e Sofiato (2019) o Instituto foi solenemente inaugurado em 17 de setembro de 1854 com a presença de toda a corte imperial, menos a presença de quem se tornara pioneiro dessa causa, o jovem José Alvares de Azevedo que já havia falecido. O Instituto estabelecia alguns critérios para o ingresso de alunos, como a idade máxima de 12 anos, onde

esses alunos poderiam permanecer por no máximo oito anos, em que poderia haver uma prorrogação por mais dois anos, no caso de o aluno não conseguir concluir no período estimado. Com relação ao ensino, o Instituto se baseava em três fundamentos: a música, o trabalho e a ciência.

Ao longo da história do Instituto passaram várias pessoas por sua direção, uma delas foi o professor de matemática e ciência Benjamin Constant Botelho de Magalhães que desempenhou um bom trabalho à frente da administração (Mazzotta, 2005). Mediante relevante atuação o Imperial Instituto de Meninos Cegos no ano de 1924 passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC).

Nesse itinerário relacionado ao atendimento educacional de cegos no Brasil vemos que até 1926 a única instituição incluída nesse propósito era o IBC, sendo precursora para outras iniciativas, dentre elas podemos citar o São Rafael na cidade de Belo Horizonte e o Instituto Profissional para Cegos Padre Chico, este criado no ano de 1927 (Roma, 2018). Este último, conforme Mazzotta (2005, p. 34):

Funcionando em regime de internato, semi-internato e externato, o instituto mantém uma escola de 1º grau, Cursos de Artes Industriais, Educação para o Lar, Datilografia, Musica, Orientação e Mobilidade, além de prestar serviços de assistência medica, dentaria e alimentar.

Ainda devemos registrar a importância do IBC nesse movimento vanguardista, seu papel como editor da primeira revista especializada, tendo a sua imprensa Braille, sendo fundado em 1943 a edição da Revista Brasileira para Cegos, que foi ampliada no ano de 1949 para atender a um maior número de cegos brasileiros (Pires, 2014). Nesse esforço para atender as necessidades educacionais das pessoas com deficiência visual, outro momento relevante “foi a oficialização em 1946 do curso ginásial do IBC, por meio da portaria Nº 385 de 8 de junho, que possibilitou o acesso dos alunos à educação equiparada do ginásio de ensino comum” (Pires, 2014, p. 159).

Outra instituição que veio para somar na lista das entidades que prestava atendimento as pessoas com deficiência visual foi a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada em 11 de marco de 1946, por iniciativa de sua fundadora, a senhora Dorina de Gouveia Nowill que ficou cega aos 17 anos de idade e da senhora Adelaide Reis de Magalhaes. Contando com o apoio de autoridades públicas no estado de São Paulo, a referida Fundação conforme Mazzotta (2005, p. 34):

[...] iniciou suas atividades com o objetivo de produzir e distribuir livros impressos em sistema Braille. Posteriormente teve suas atividades ampliadas no campo da educação, reabilitação e bem-estar social das pessoas cegas e portadoras de visão subnormal.

Dessa forma, ao alcançar o reconhecimento público, a mencionada Fundação, que sempre se manteve com recursos públicos, também ganhou em todas as esferas governamentais (nacional, estadual e municipal) o título de utilidade pública. Portanto essa instituição, como afirma Mazzotta (2005) foi capaz de promover o deficiente visual, inserindo-o na dinâmica da comunidade como pessoa independente e produtiva.

Como nos afirma Trecino e Caron (2019) foi a partir da década de 1950 em São Paulo que se deram os primeiros passos para a inclusão de jovens com deficiência visual na rede de ensino regular. A mesma iniciativa se deu no Rio de Janeiro e na Bahia com a Escola Estadual Getúlio Vargas e o ICEIA, respectivamente. A partir dessas iniciativas começamos a perceber, mesmo que de maneira gradual, a tomada da responsabilidade pelo Estado na incorporação de uma educação que fosse mais inclusiva para as pessoas deficientes e em especial ao deficiente visual.

Dentre as iniciativas realizadas para incluir a pessoa com deficiência visual no sistema de ensino foi criada a Campanha Nacional de Educação de Cegos, que se desenvolveu no ano de 1958 (Pires, 2019). Essa preocupação em incluir a pessoa com deficiência visual vai ser reafirmada apesar do descompasso com a realidade, quando Roma (2018, P.7) nos aponta que:

No ano de 1961 a legislação brasileira trazia o compromisso com a educação especial na lei 4024 já existia uma organização no tocante a instituições particulares de caráter assistencial e algumas classes especiais públicas. Mas esse caráter assistencialista não atendia as reais necessidades de uma educação inclusiva, para todos, ainda estava pautada em paradigmas que posteriormente haveriam de ser ajustados.

A nível mundial e na realidade brasileira, a supracitada educação especial segundo Trecino e Caron (2019) vai ganhar relevância em decorrência da luta pela defesa dos direitos da minoria, tanto na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes do promulgada pela ONU no ano de 1975, quanto no estabelecimento das Diretrizes e Bases do Ensino de Primeiro Grau de 1971 do Brasil que foi estabelecida pela Lei nº 5.692.

Ainda, no campo legal não podemos deixar de mencionar que a legislação brasileira vai possibilitar em sua Carta Magna um substancial avanço, sobretudo no que compete aos direitos fundamentais, especificamente ao direito a educação. Como toda legislação a Constituição Federal de 1988 buscou responder aos anseios da sociedade brasileira. Na área educacional a CF/1988 vai afirmar em seu artigo 205: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” Brasil (1988, p. 123).

Diante desse dispositivo constitucional fica claro que as aspirações da sociedade pela mudança de paradigma estava se fortalecendo, uma vez que o modelo integracionista já não respondia as exigências de uma sociedade que clamava pela equidade. Com isso, na esteira desses avanços legais, é que os anos de 1990 vai nos trazer as sementes de novos modelos, que começaram a ser delineados para atender e garantir o respeito e a oportunidade às pessoas com deficiência observando seu direito à diversidade e à cidadania (Trecino; Caron, 2019). Ainda de acordo com as autoras o desdobramento desse movimento por inclusão resultou na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990.

Um outro momento que ampliou as conquistas legais para as pessoas com deficiência se deu com a Lei nº 9394/96 onde possibilitou políticas sociais e educacionais às pessoas com deficiência. Nesse sentido, concordamos com Pires (2014) quando afirma que é a primeira vez que uma lei vai dedicar-se ao tema da educação especial lhe reservando um capítulo inteiro.

Outra conquista, nesse itinerário pela busca da inclusão, a partir do desdobramento das normativas internacionais, destaca-se a formulação e a aprovação da nova política de educação especial do MEC, a chamada Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência do ano de 1999. Como forma de possibilitar a sua efetividade no cotidiano dos alunos com deficiência há no ano de 2001 a regulamentação pelo MEC dessa referida política, onde cria as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Teixeira; Oliveira; Sousa, 2018).

O campo de atuação pelo espaço de uma educação mais inclusiva foi cada vez mais se alargando na realidade brasileira. Tanto é verdade que Trecino e Caron (2019) vão pontuar que aconteceram importantes ações de iniciativa governamental na promoção de uma política educacional inclusiva. A exemplo dessa inserção, as mencionadas autoras citam tanto a implantação pelo MEC no ano de 2003 do Programa Educação Inclusiva: Direito a diversidade, como também no ano de 2004 da publicação do documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. Tais acontecimentos tornaram-se marcos para a inclusão de alunos com deficiência e, conseqüentemente, para alunos com deficiência visual.

Com o estabelecimento no ano de 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o MEC delineou um conjunto de direitos específicos a pessoa com deficiência, buscando estimular transformações nos serviços ofertados a esses alunos, tanto na sua estrutura como na sua forma de organização. Assim, essa política defende o direito ao estudante de frequentar a sala de aula comum e receber, se preciso, atendimento especializado em horário que não prejudique a sua frequência na sala de aula comum. Como mudanças promovidas por essa política, vemos metas tanto na oferta de Atendimento

Educacional Especializado quanto em uma maior qualificação de docentes para o atendimento especializado e dos que atuam nas classes comuns (Teixeira; Oliveira; Sousa, 2018).

Outro marco que evidenciou o extremo avanço na sociedade brasileira foi a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que começou a ser implementada no ano de 2016. De acordo com Roma (2018), essa lei teve o mérito de mudar a forma de se entender o significado da palavra deficiência, atribuindo-lhe outra perspectiva.

O enfoque da deficiência, anunciado na LBI, não recai mais sobre a pessoa, mas defende que deficiente na verdade é o espaço físico ou social que se erguem em verdadeiros obstáculos impedindo o máximo desenvolvimento de suas potencialidades enquanto pessoas humanas. Nisso, ressalta a autora anteriormente citada que é reservado à escola o papel fundamental no enfrentamento as desigualdades, que, sobretudo, para as crianças com deficiência visual, o ambiente escolar deve ser um espaço inclusivo para o seu pleno desenvolvimento para que possam ter um futuro atuante na dinâmica social.

3 A METODOLOGIA DA HISTÓRIA DE VIDA

Este capítulo apresenta o delineamento do processo metodológico denominado de história de vida, que através do método da narrativa oral foram utilizados tópicos provocativos que serviram para nortear a narrativa do depoente desse estudo, um professor cego e, assim, sendo abstraídas categorias de análise. Por fim, foram abordadas as contribuições para a formação de profissionais cegos e outros profissionais que atuem com sujeitos cegos.

3.1 O MÉTODO DA NARRATIVA ORAL

Tendo por objetivo conhecer a trajetória de um professor cego buscamos investigar, por meio da metodologia narrativa da história de vida, a trajetória educacional e profissional de uma pessoa cega e verificar que experiências e desafios influenciaram essa trajetória. Com isso, entendemos que essa abordagem metodológica é o melhor caminho, pois é possível revisitar o passado e ressignificá-lo no presente. Assim, Bosi (1987, p. 55) pontua que, “narrar a vida é se reapropriar, refazendo os caminhos percorridos, o que é mais do que revivê-los”.

Ao utilizarmos esse método de pesquisa, buscamos informações oriundas da própria vivência e concepções pessoais do sujeito, tendo na sua experiência de vida a fonte privilegiada dos dados ora analisados. Dessa forma, não iremos em busca de medir ou quantificar os resultados dessa pesquisa, mas sim, através de sua característica essencialmente qualitativa, compreender a fala do sujeito, bem como do meio social no qual encontra-se inserido. Ainda sobre essa propriedade qualitativa da pesquisa Marconi e Lakatos (2004) reafirmam sua importância no aspecto de que ela se preocupa em possibilitar a contextualização dos comportamentos das próprias relações construídas pelo homem em sociedade.

Assim, no tocante a metodologia narrativa Lupetina e Damasceno (2022, p. 93) vão afirmar:

A narrativa, enquanto metodologia, propõe que sejam realizadas “provocativas” sobre temas relacionados à pesquisa e o entrevistado fica à vontade para narrar sobre o tópico o tempo que quiser (ou não narrar, que também é uma resposta a pesquisa e um dado relevante). Nesse sentido o tempo de narrativa de cada depoente pode variar bastante, pois cada um/a narrará o que quiser e no próprio tempo.

Portanto, a narrativa não estando presa a uma espécie de roteiro pré-estabelecido pelo pesquisador possibilita que a pessoa que está narrando os fatos, narre-os de maneira espontânea, natural e autêntica. Partindo desse princípio, a pesquisa tende a reproduzir o mais próximo a

realidade vivenciada pelo entrevistado e as provocativas sugeridas pelo pesquisador devem ser apenas para direcionar a pesquisa, mas é o depoente que estabelece a forma como se dará a narrativa.

Ao utilizar essa metodologia é necessário elaborar questões de estudo que são perguntas que almejamos responder, essas questões irão gerar provocativas para desencadear o processo narrativo. Dessa maneira, segue o quadro abaixo disposto em três colunas, sendo a primeira com os objetivos traçados, a segunda contendo as questões de estudo e a terceira coluna apresentando as provocativas.

Quadro – Provocativas para as narrativas

Objetivos	Questões de estudo	Provocativas para as narrativas
Identificar, analisar e compreender as experiências e desafios da vida educacional e profissional de um professor cego.	Quais foram as dificuldades encontradas no ingresso e durante o ensino básico? Quais fatores influenciaram a escolha pela carreira docente? Quais desafios estão presentes no processo de formação acadêmica de um professor cego? Quais dificuldades e desafios encontrados na carreira docente de um professor cego?	Narre sobre sua infância e adolescência. Narre sobre a vivência no ensino básico. Narre sobre sua formação acadêmica. Fale sobre sua vida profissional.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Lupetina e Damasceno (2022).

Diante do quadro exposto fica mais evidente o processo de elaboração das provocativas, com isso o entrevistado irá narrar de maneira espontânea a partir das provocativas.

Para a gravação da entrevista utilizamos o gravador do celular. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi aplicado previamente à realização da gravação. A entrevista foi realizada no dia seis de setembro do ano de 2023 às 16:00 horas na residência do depoente que mora na cidade de Senador Pompeu, localizada no estado do Ceará. Quanto ao roteiro dessa entrevista encontra-se em anexo no apêndice. Para realizarmos a transcrição da entrevista utilizamos o aplicativo *Transkriptor* que faz a transcrição de áudio para texto. Em seguida fizemos uma revisão do texto no intuito de garantir que ele está igual ao áudio. Para garantir o anonimato ao entrevistado, optou-se por utilizar no decorrer dessa pesquisa o nome fictício professor Paulo.

Ao utilizarmos nesse estudo a narrativa como fonte primária, buscamos “depreender de categorias temáticas e com elas construir conhecimentos relevantes para a educação e a

pesquisa educacional” (Passegi, 2018, p. 12). Assim, a partir das provocativas delineadas na narrativa e para uma melhor organização dos dados obtidos pudemos formar as seguintes categorias de análise:

- 1) Narrativas sobre a infância e adolescência no ambiente familiar: da proteção ao preconceito.
- 2) Narrativas sobre ingressos, processo de ensino e aprendizagem e a relação com os colegas: do nível básico a Pós-Graduação.
- 3) Narrativas sobre desafios e barreiras: do nível básico a vida laboral.
- 4) Narrativas sobre estratégias de ensino adotadas por um professor cego.

3.2 O CASO DO PROFESSOR PAULO

O participante dessa pesquisa é uma pessoa cega de 48 anos de idade. Sua cegueira é proveniente de uma catarata congênita e em sua família há um alto grau de incidência de pessoas cegas. É professor e vem exercendo a docência na rede de ensino do estado do Ceará. Atualmente, é mestrando em Ensino pela UERN, onde também possui formação pela mesma instituição em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola e Licenciatura em Música.

3.2.1 Narrativas sobre a infância e a adolescência no ambiente familiar: da proteção ao preconceito

O professor Paulo traz em sua narrativa o impacto inicial por parte de sua genitora com a descoberta de sua cegueira.

Minha mãe, a princípio, teve muita dificuldade segundo relatos dela mesma. Ela chorou muito porque ela não sabia como lhe dá com minha situação. Ela ficava imaginando, como é que ele vai andar? Como é que ele vai atuar? Como é que ele vai fazer? Como é que ele vai comer? Enfim, todos os pensamentos de uma jovem mãe, né?

Tendo em vista essa realidade vivenciada pela mãe do depoente, Canhol, Nemell e Yamada (2006) vão afirmar que a espera pelo nascimento de um filho sempre está cercada por muitas expectativas e é um momento permeado por idealizações desse ser que está por se integrar a família. Uma vez que os pais têm o diagnóstico que esse filho tem alguma deficiência há uma quebra dessa expectativa e um redirecionamento dos planos, pois o filho ideal não existirá, restando a aceitação e a compreensão dos desafios dessa nova realidade.

Contudo, ele afirmou que com o passar do tempo sua família foi aprendendo a lidar com suas limitações no cotidiano, mas sempre com uma postura de superproteção e descrença em seu potencial para se desenvolver como as demais crianças. Ademais, ressaltou:

A pessoa acha que por uma pessoa ser cega a pessoa não tem capacidade, acaba não tendo potencial, não conseguindo por falta de uma consciência às vezes também escolar, mas também, né? Porque minha mãe tem pouca escolaridade. Mas, às vezes, essa consciência não é plena e, muitas vezes, a pessoa cega é encarada assim, né? Fulano não tem visão então ele não vai conseguir realizar coisas, né? E por não realizar coisas eu acho melhor que eu o proteja. É assim que ela pensa, então ao mesmo tempo em que vem a superproteção vem a ausência da crença. E eu sentia muito essa necessidade de que alguém acreditasse em mim. Eu tinha assim um desejo muito grande de que ela acreditasse em mim. E ela não tinha essa crença por achar que eu não conseguiria, né? Isso me incomodava bastante. Então há uma relação de amor, de proteção, mas é uma proteção cercada também pelo certo misto de descrença. Né? Porque aí você acha que o outro não consegue ir lá, o outro não consegue ir à escola, o outro não consegue aprender e uma vamos dizer, assim, é uma trava inconsciente que acontece. Então, eu fui cercado um pouco por isso.

Diante do relato do professor Paulo, podemos perceber que essa superproteção vem atrelada de um certo preconceito, tendo em vista que o olhar para a pessoa com deficiência é cercado por uma crença de sua incapacidade para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Buscaglia (2006, p. 133) afirma:

Provavelmente a expressão mais usada em relação ao indivíduo deficiente é não pode. Contanto que não estejamos presos ao conceito de uma maneira normal de realizar tarefas, essa expressão não tem lugar nos pensamentos ou no vocabulário da família de uma criança excepcional. As únicas limitações reais que as crianças têm são aquelas que lhes são impostas. Assim, as limitações são criadas mais pela família e pela sociedade do que pela própria deficiência.

Já no tocante a relações de amizade, o professor Paulo ressaltou que seu ciclo de amigos na infância foi muito restrito, limitando-se apenas aos primos, pois suas relações de amizade limitavam-se aos parentes que frequentavam o ambiente de sua casa, pelo fato do mesmo ter sido criado sob constante cuidado de sua mãe.

Ele relatou que no período de sua adolescência sua mãe sempre estava lhe vigiando, onde essa maneira pela qual a mãe o tratava ocasionava uma certa inquietação:

Isso, às vezes, me prendia e me sufocava até que um dia eu consegui. Numa manhã muito sofrida, era umas dez horas da manhã, eu fui com ela, hoje eu moro em Senador Pompeu, mas eu morava em Pau dos Ferros, eu já tinha meus quinze anos e aí ela e eu andando. Sempre andando comigo, ela segurava muito forte na minha mão com medo de eu soltar e ela me perder e eu me machucar, alguma coisa assim, né. A cabeça de mãe a gente nunca imagina o que é que ela pensa. Aí, um certo dia eu já querendo, ansioso, né, pela minha liberdade, eu soltei a minha mão com muita força da mão dela e

aquilo, até hoje, eu lembro dessa cena. Eu corri e ela saiu correndo atrás aos gritos, né? Porque eu ia ir para a rua e o carro ia me atropelar. Era realmente uma rua com muito movimento e mesmo eu sendo uma pessoa mais adulta já, quatorze, quinze anos, era difícil eu conseguir e a partir dali eu comecei a fazer certas coisas que ela não gostava muito, porque ela queria exatamente me manter ali sobre a proteção dela, né?

O depoente relatou que o rompimento dessa barreira da descrença familiar não é algo fácil de ser superado. Nesse ponto, afirmou que precisou lutar bastante para mostrar que conseguiria ir além daquela realidade posta, pois seus familiares não acreditavam que ele pudesse se alfabetizar e alcançar voos maiores, tanto que sua inserção na escola se deu de forma tardia já aos quinze anos, sendo uma luta pessoal, algo que partiu da sua vontade de superar aquela realidade limitada.

3.2.2 Narrativas sobre ingressos, processo de ensino e aprendizagem e a relação com os colegas: do nível básico à Pós-Graduação

O entrevistado explica que seu processo de ingresso na vida escolar aconteceu através de uma pequena capacitação em braille e foi a partir daí que começou a se alfabetizar. Paralelamente a essa capacitação, ele se matriculou em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Norte, porém, como já era adulto teve como alternativa se matricular na EJA, que é uma modalidade de educação para jovens e adultos que não tiveram sua alfabetização na idade certa.

Sua permanência na EJA se deu até a quarta série da educação básica. Foi então que decidiu que a partir daí iria para o ensino seriado, pois queria, dessa forma, ter um melhor aproveitamento escolar pelo fato de estar enfrentando dificuldades com as habilidades em matemática. O depoente expôs que durante o ensino básico contou com uma sala de apoio que lhe dava suporte nesse processo de aprendizagem:

Eu tinha sala de reforço e todas as atividades da escola eu levava pra essa sala de apoio e lá muitas das atividades eram transcritas em braille pela professora e eu respondia. Inclusive, com produção textual eu usei muito braille. Não tinha um livro, mas a professora lia o conteúdo e a partir desse conteúdo eu produzia o material, né? Então as redações eram assim, a redação era encaminhada, essa escola era o Tarcísio Maia, aonde ficava a sala de recursos, antigamente era a sala de educação especial. Essas atividades eram encaminhadas pro Tarcísio Maia, eles liam pra mim, inclusive as avaliações eram encaminhadas pro Tarcísio Maia. Então eu respondia, a professora ditava e eu respondia em braille e depois ela transcrevia do braille e passava para a prova em tinta. Depois ela lia o tema da redação, então escrevia o texto em braille e aí depois ela passava para a escrita, né?

Buscando maneiras que melhorassem o seu processo de aprendizagem, o depoente apontou que também pagou professores particulares, como forma de superar dificuldades em algumas disciplinas como, por exemplo, o inglês. Além disso, adquiriu um computador, que lhe proporcionou um maior suporte, tendo em vista que a partir daí ele conseguia fazer pesquisas na internet com a utilização do programa DOSVOX, que de acordo com Splett (2015) é uma ferramenta que auxilia pessoas com deficiência visual para realizarem tarefas no computador, tais como edição de texto, leitura/audição de textos e utilização de calculadora falada. Dessa forma, esse recurso lhe proporcionava uma maior autonomia, haja vista que antes seu processo de escrita e leitura estava muito restrita a essa sala de educação especial. A partir daí os professores passaram a indicar textos específicos nos quais ele conseguia ter acesso através do computador.

Com relação as disciplinas de matemática e física o entrevistado mencionou que o professor adaptava as atividades para que ele conseguisse ter melhor apreensão dos conteúdos:

Ele adaptou algumas atividades. Ele adaptava e era o professor de física e matemática, então ele usava muitas formas geométricas, trabalhava também muita atividade adaptada. Fazia pirâmides. Quando era uma atividade gráfica ele tentava fazer com cola, com cordão, com milho, né? Colado no papel e tal. Então, ele ajudava muito e era um professor de física e matemática.

Com relação aos materiais didáticos adaptados Splett (2015) ressalta a importância da utilização desses recursos para que haja uma melhor interação do aluno com deficiência, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio e auxiliando o aluno a se apropriar de conceitos de maneira significativa.

Falando sobre as aulas de educação física o depoente relatou que não participava das aulas. Já no tocante as aulas de artes ele afirmou que quando as atividades eram individuais os colegas o ajudavam, mas na maioria das vezes faziam atividades em grupo:

A gente fazia as vezes corte e colagem. Então, os meninos quando era para, por exemplo colar figurinhas, os meninos recortavam. Eles me ajudavam, diziam onde colar, eu ia colando. Quando era, por exemplo, pra fazer maquete, eles faziam a maquete e pedia para que eu explicasse. Então a gente fazia e eu fazia algumas referências em braille, por exemplo. Nós tínhamos as feiras de ciência, não é? Então, eu trabalhava muito com a questão das maquetes com os meninos, mas assim, às vezes, eu cortava isopor, né? Eles me davam ou, então, às vezes, eles já cortavam o isopor no tamanho certo e me davam a cola e me diziam mais ou menos como é que eu deveria colar e com ajuda eu conseguia colar e conseguia fazer as formas, né?

Ainda o entrevistado relatou que sua participação com os colegas em grupo se dava de maneira bastante satisfatória, pois seus colegas tinham atitudes bem inclusivas que o envolvia nas atividades em grupo:

No trabalho com o grupo, eu conseguia interagir bem. Aquilo que eu não conseguia fazer manualmente quando era em arte, por exemplo, vai ser uma peça, né? Porque numa peça a gente tinha um trabalho com a peça, com a elaboração de um esquete que é uma peça curta. Aí, tinha um figurino nesse esquete, né? Alguns ficavam com o figurino e como eu já tinha mais dificuldade pra fazer essa parte manual, então eles me colocavam pra escrever o texto, eles me colocavam pra dirigir a peça. Então foi sempre um trabalho muito integrativo e como eu também já tenho essa minha facilidade com a música, então eu também já envolvia a música dentro do processo né?

Nesse sentido Gil (2005) vai ressaltar que a inclusão é benéfica para todos, tendo em vista que essa perspectiva inclusiva da educação vai gerar resultados bastante positivos, pois a interação entre colegas vai proporcionar uma convivência permeada de atitudes de ajuda, compreensão e respeito aos limites dos outros, possibilitando com isso uma aprendizagem mais ampla para todos os envolvidos nesse processo educativo.

Quanto ao quesito das atividades avaliativas, ele explicou que algumas disciplinas ele realizava com a professora de braille e as da área das exatas eram realizadas com o próprio professor da disciplina, essas avaliações eram realizadas da seguinte forma:

As minhas avaliações iam pra escola, pra essa escola com essa professora de braille e ela fazia de duas formas: em alguns momentos ela transcrevia avaliação em braille as questões e eu colocava as respostas e ela passava para avaliação que vinha do educandário; ou então, ela fazia a questão oral e eu respondia em braille. Isso era feito esse processo. Quando era avaliação de física, química, biologia e matemática eu fazia com o professor. Então ele fazia a leitura ou eu fazia com alguém da secretaria no caso da escola. E aí eu transcrevia.

Após a conclusão do ensino básico o participante dessa pesquisa prestou vestibular para o curso de Letras da UERN, relatou ainda que escolheu um curso para formação de professores, pois sempre foi uma área que despertou admiração, quando afirma:

Eu sempre gostava também dessa coisa do ser professor, do encantamento que o professor tem com o aluno né? Dessa beleza que é você ser capaz não de transmitir, hoje depois das leituras que a gente faz de Freire, né? Que eu sou extremamente freiriano e não é transmitir, mas essa capacidade que você tem de construir mediação com o aluno, né? De poder dialogar, de compartilhar com ele o conhecimento. Eu ficava sempre encantado como a questão de ser professor, é importante.

Com o ingresso no nível superior, o depoente comenta que nesse período já dominava as ferramentas da informática, assim o processo de aprendizagem durante o curso se deu de forma mais tranquila se comparado ao ensino básico:

Eu já dominava as ferramentas da informática, já tinha o professor em braille. A universidade conseguiu um pró-labore para esse professor ir pra universidade e me auxiliar e eu consegui, vamos dizer assim, suplantando uma boa parte dessas dificuldades. A partir daí, ainda com uma certa ausência de material, depois foi que esse material foi chegar, impresso pelo CAPES, né?

Que é centro de apoio pedagógico à pessoa com deficiência visual. No Rio Grande do Norte tem um.

Depois que o professor Paulo concluiu o curso de Letras ingressou no curso de Licenciatura em Música, pela mesma instituição, mas, que era financiado pelo governo federal através da CAPES. Esse curso era ofertado para professores atuantes, que teve duração de quatro anos. O participante desta pesquisa afirmou que o processo de ensino e aprendizagem durante o curso de Música aconteceu de forma tranquila, pois os professores que vinham de Mossoró já possuíam experiência com alunos com deficiência visual.

Buscando aprimorar seus conhecimentos, o entrevistado inscreveu seu projeto de pesquisa no Mestrado em Ensino na UERN, o qual foi aprovado. O depoente relata que o mestrado tem sido uma experiência positiva, tendo em vista um maior nível de maturidade dos alunos, inclusive no seu processo pedagógico.

3.2.3 Narrativas sobre desafios e barreiras: do nível básico a vida laboral

O professor Paulo afirmou que durante sua vida enfrentou alguns desafios e barreiras à nível escolar. Ele relatou que sua chegada a instituição que cursou do sexto ano até o ensino médio foi marcada por uma dificuldade por parte da gestão escolar:

Quando eu cheguei, houve muita dificuldade porque a diretora da época ficava preocupada em como se daria o meu processo de inclusão, né? Então, assim, a escola também sobre a sua direção, né? Que a direção não é o todo da escola, mas ela é uma parte importante da escola, então quando a direção não acredita já fica mais difícil. Mas ela se perguntava, como é que vai ser com ele, né?

Diante desse relato do depoente podemos perceber que paira no ambiente escolar uma atmosfera de dúvidas quanto a chegada do aluno com deficiência, que devido a uma ideia pré-estabelecida reprodutora de estereótipos produz uma maior dificuldade em sua adaptação. Dessa forma, o impacto recai negativamente sobre o aluno, uma vez que as inquietações recaem sobre as suas limitações, desprezando as habilidades e as necessárias adaptações que o meio pode lhe proporcionar. Corroborando com isso Silva, Duarte e Almeida (2011, p. 46) “ressalta-se ainda um único discurso que denota a padronização imposta pelo ensino tradicional, no qual as diferenças são ignoradas em prol da enganosa maioria”.

Ao narrar sobre as aulas de educação física, o entrevistado relembra que apesar da vontade que tinha de participar das práticas desportivas ficou sem frequentar as referidas aulas. No aspecto da participação do aluno com deficiência visual Silva, Duarte e Almeida (2011) vão afirmar que essa participação está pautada nas limitações do ambiente escolar e de seus

profissionais, pois a prática se dá mais em uma perspectiva de integrar o referido aluno que está presente em sala de aula, mas que efetivamente não participa das atividades. No caso do depoente dessa pesquisa ele ressaltou essa lacuna da seguinte forma:

Eu sempre desejei fazer prática desportiva, mas não tinha não tinha especialização nessa área e também não tinham pessoas, né? Interessante que não existiam pessoas, um time só com pessoas cegas, por exemplo, que eu pudesse praticar com eles. Eu não ia para as aulas de educação física, mas, independente disso, eu acho que houve também uma lacuna por parte do professor e da escola porque mesmo que eu não pudesse ir para um campo jogar com os meninos, eu poderia aquecer, eu poderia fazer algumas atividades que hoje eu sei que seria possível. Mas aí não houve essa preocupação por parte da escola e nem do professor.

Quanto a relação com os professores no ensino básico, ele registrou que foi difícil pois os docentes não sabiam como lidar com ele e ressaltou ainda que sua dificuldade foi maior com os professores do que com os colegas de turma chegando a afirmar que:

No início eu tive uma dificuldade na aceitação, porque os professores não acreditavam, eles se perguntavam como é que eu vou lidar? Não tinham tido ainda um aluno cego, não tinham passado por essa experiência, como é que eu vou trabalhar com esse aluno? Como é que eu vou desenvolver os conteúdos? Até uma professora que dizia assim “ó, nós vamos combinar o seguinte, você vai aprender comigo os conteúdos? Eu vou aprender com você como trabalhar com você esses conteúdos”. Eu tive também um professor que dizia assim, eu já preocupado ele trabalhando química, né? O anel benzeno que é uma matéria bem complicadinha em química e eu preocupado porque eu não estava compreendendo aquele assunto e não tinha material pra estudar aquele assunto. Eu perguntei assim, professor e agora o que é que eu faço? E ele falou assim, eu não posso fazer nada por você. Sente com os seus colegas. Também teve o caso de um professor de inglês que queria me dar resposta. Não, eu quero entender essa resposta, né?

Diante dessa narrativa evidencia-se, segundo Beyer (2003), uma verdadeira discrepância estabelecida entre as conquistas legais no campo educacional e a realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos no processo educacional. Apesar dos marcos legais buscarem assegurar uma maior inclusão de alunos com deficiência, eles não foram capazes de consolidar os anseios da sociedade por uma escola mais inclusiva, haja vista o exemplo dos professores que não se sentem preparados para lidar com esses alunos, vivenciam um sentimento de incapacidade diante da realidade educacional que permanece pouco inclusiva. Nessa linha, Marchesi (2004, p. 44) pontua que “é muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos”.

Na universidade sua relação com os professores continuou sendo permeada por essas dificuldades, pois apesar de se tratar de um nível superior, os docentes não sabiam lidar com a

questão da inclusão. O depoente comentou que apesar do tema inclusão ser bastante difundido no nível acadêmico inclusive com disciplinas de educação especial, ainda não conseguem trabalhar essa inclusão na prática.

Na questão sobre os materiais didáticos acessíveis, ele fala que a sua ausência foi uma constante em toda sua formação desde a educação básica até a universidade e isso lhe causou muitas dificuldades. Ao ressaltar a importância desses materiais adequados a necessidade do aluno com deficiência visual, Cerqueira e Ferreira (2000) vão destacar que os referidos recursos são imprescindíveis na sua formação, pois sua ausência acarretará um aprendizado falho e distante da realidade, onde há apenas a transmissão oral do conteúdo, sem a real significância.

Os autores supracitados ainda ressaltam que no trabalho com alunos com deficiência visual, os recursos didáticos devem ser utilizados para que possam ser capazes de atender as demandas vivenciadas em sala de aula. Para esses materiais, podem ser obtidos de três maneiras, através da seleção, onde o professor seleciona materiais utilizados por alunos de visão normal que também podem ser aproveitados para os alunos com deficiência visual. Outra forma de obter esses materiais é promover adaptações. E também através da confecção desses recursos, que deve ser realizada junto com o próprio aluno, com materiais simples que sirvam para a demonstração do conteúdo.

Nesse sentido, ainda nos apontam que além de servir-se dessas formas, o professor deve despertar o interesse do aluno, de maneira que os recursos sejam usados por todos os educandos e que proporcione através das várias possibilidades de seu manuseio uma melhor apreensão de conceitos pelo aluno, pois à medida que sua percepção tátil é desenvolvida, o conteúdo passa a ter mais significado.

No tocante a acessibilidade referente ao espaço escolar Splett (2015, p. 64) vai afirmar que “é um dos fatores imprescindíveis para o sucesso da inclusão”. Nessa perspectiva, o entrevistado ao falar especificamente sobre a acessibilidade estrutural, relatou que esse foi outro ponto que lhe gerou alguma dificuldade tanto no ensino básico como na universidade:

Faltava placas de identificação, né? Essas questões de natureza mais específica que sempre geram alguma dificuldade. Né? Por exemplo, identificação de banheiros, né? De repente você não sabe onde é que fica o banheiro masculino e o banheiro feminino você tem que perguntar. Você não consegue às vezes achar a questão da secretaria do curso aí você tem que perguntar, mas aí eu fui me adaptando e aí depois isso se tornou bastante comum.

Na sua trajetória laboral o participante dessa pesquisa informa que em determinados momentos vivenciou algumas dificuldades e descaso por parte de colegas de trabalho com

relação ao desempenho de suas atividades, o professor Paulo mencionou situações de quando ele trabalhou na assistência social:

Dentro desse processo, além das dificuldades com a infraestrutura, dificuldade de trabalho, ainda se tem sempre alguns colegas que não acreditam, né? Que não acham que você não consegue, que acham que o seu trabalho talvez não seja tão importante ou que você não consiga dar conta. Tinha uma supervisora que ela achava o que a gente tinha era na área da facilitação né? Havia o cargo orientador, facilitador e tal, e como facilitador eu trabalhava com ensino de violão, trabalhava com formação de coral, essas coisas todas. E ela nunca sentou comigo pra solicitar nada. Era só dizer assim: “ah, mande o seu plano do bimestre que a gente vai discutir.” E quando eu mandava ela dizia “não, eu vi está bom, mas não precisa não, está bom”. Então, assim ela sempre me colocava na geladeira e eu ficava triste com aquilo né. Acho que ela não acreditava muito no que eu fazia, né? E outras situações, né? Como, por exemplo, o descaso também de alguns alunos quando eu chegava: “o que é que ele vai trabalhar? Né? Então existia essa dificuldade.

Diante disso, Simonelli e Camarotto (2011) afirmam que a sociedade por muito tempo se fez inacessível a essas pessoas. A falta de escolarização e do próprio convívio em sociedade impossibilitou a presença da pessoa com deficiência no ambiente do trabalho e que a causa dessa situação se encontra alicerçada no desconhecimento da capacidade que tem as pessoas com deficiência em desenvolver uma atividade laboral.

No início de dois mil e vinte e três o entrevistado assumiu o concurso da Secretaria do Estado do Ceará. Ao chegar na instituição para qual ele fora designado, ele comentou que sentiu uma dificuldade em relação a seus colegas de trabalho, porém essa dificuldade se deu mais por parte da gestão:

Eu senti, a princípio, mais uma dificuldade da gestão nessa relação comigo do que propriamente com os professores. Eu acho que a gestão sentiu peso, né? Como é que nós vamos nos relacionar com o professor Francisco? Como é que ele vai trabalhar? O nosso José Augusto tem um sistema de rampa pra subir nas salas porque nós ensinamos no primeiro andar. Você pode ir pela rampa e você pode ir pelas escadas, eu acho que eles tiveram essa preocupação. Como é que ele vai, como é que ele vai para os andares, né? Como é que ele vai para as salas? Aliás, como é que vai ser a recepção dos alunos com eles? Como vai ser a relação dele com o conteúdo. Como é que ele vai trabalhar o conteúdo com os alunos, né? Inclusive na primeira semana vários colegas iam para as salas comigo, né? Só não em arte, mas em todas as HES em todas as PIs ia uma colega minha ou um colega me acompanhar né? E eu aos pouquinhos, né? Acho que eles foram dizendo ele trabalha bem né? Então aos pouquinhos eu fui, vamos dizer assim, foi a direção, a administração foi sentindo que eu conseguia e esses colegas já não subiam mais comigo, né. Na segunda semana a diretora já chegou e disse não há mais a necessidade de você ser acompanhado, né? E assim, isso foi bem tranquilo, mas eu senti a princípio essa dificuldade, né? Então, assim, foi um pouco constrangedor pra mim encontrar essa dificuldade.

Podemos perceber com essa narrativa que apesar das conquistas alcançadas, as pessoas com deficiência e mais especificamente as pessoas cegas, segundo Garcia (2014) ainda carregam o peso dos estigmas que os rebaixam a uma condição inferior. A constante conduta de tutela sobre os seus mais simples atos na vida diária expressa o pensamento ainda reinante de que são pessoas incapazes para o desempenho de um trabalho produtivo sobretudo naquelas funções que exigem maior elaboração de suas habilidades como a exemplo da atividade docente.

3.2.4 Narrativas sobre estratégias de ensino adotadas por um professor cego

Para Sousa Junior e Sales (2020) a figura do professor com deficiência em sala de aula se configura como um meio fundamental quanto a dimensão da convivência com as diferenças, uma vez que provoca nos alunos ditos “normais” uma modificação na maneira como eles passam a perceber essa realidade. Já para os alunos com deficiência, possibilita para eles uma referência que os ajudará em seu itinerário pela inclusão.

Em relação a sua prática de ensino, o professor Paulo falou que em suas aulas ele utilizava recursos como o projetor de mídia, o livro didático e quando sente a necessidade de apresentar algum texto, ele comentou que:

Depois, quando eu sinto a necessidade nesses tópicos, quando eu sinto a necessidade de apresentar algum texto eu também levo, né? E eu também tenho livros, todos os livros já digitalizados, o livro do professor. Então eu peço que eles peguem os livros e já digo a página na qual eles vão encontrar o conteúdo. E vou acompanhando com eles e a gente vai trabalhando juntos esses temas, né?

No que se refere as aulas práticas o depoente afirmou que já trabalhou na escola em que ensina atualmente com teatro, percussão, elaboração de cartazes, construção de maquetes, nesse último ele mencionou que:

E eu consigo trabalhar de forma metodologicamente muito bacana com eles. No caso, das maquetes, por exemplo, eles produziram as maquetes então eu pude apreciar as maquetes tocando nelas. Eles me apresentaram todas as maquetes, inclusive eu e mais quatro, solicitei a quatro colegas professores que fizessem as avaliações das maquetes pra que a gente pudesse atribuir os pontos, né? E foram muito positivos.

A construção de suas avaliações se dá em conjunto com a coordenação pedagógica, onde ele formula as questões e as envia para essa referida coordenação, que analisa e sugere alterações quando preciso. Com relação ao registro de frequências e notas, o depoente usa uma plataforma online e declara saber lidar bem com essa ferramenta.

O depoente faz uma reflexão sobre a forma como os professores estabelecem a relação com os alunos, que quase sempre, na sua visão, é de uma autoridade que a chama de disciplinar ou institucional, mantendo-se um certo distanciamento em detrimento de uma relação mais próxima ou autoridade moral. Ainda segundo o professor Paulo é necessário tratar o aluno de forma amorosa, onde um pedido para que o aluno faça silêncio ou o advertindo que ele precisa estudar e cumprir regras pode ser feita sem utilizar-se de uma forma agressiva.

Ao narrar sobre a possibilidade de receber um aluno com deficiência em sala de aula, o depoente afirma que buscará os elementos necessários, dispositivos tecnológicos e didáticos que possibilitem desenvolver o ensino da melhor maneira, diante disso o entrevistado exemplificou com a seguinte situação:

Se eu recebo um aluno com, por exemplo, deficiência visual o que é que eu vou fazer? Além de no caso desses cartazes, posso perfeitamente dentro desse trabalho sugerir que se faça também um cartaz em alto relevo, pra que esse aluno tenha acesso ao relevo. Na maquete, sugerir que um aluno vidente possa conduzir esse aluno com deficiência visual para identificação dessa maquete. Não é? No trabalho com a música, por exemplo, colocar esse aluno num trabalho musical junto com outro aluno, claro, comigo estabelecendo esse processo de mediação, mas pra que esse aluno possa também trabalhar a percussão, trabalhar a flauta doce, se assim desejar, né? A gente trabalha um pouco, trabalha um pouco com música virtual, com alguns aplicativos, né? Trabalhar o aluno no teclado no computador pra que ele possa trabalhar com o piano digital, virtual, né? E aí fazer, realizar o processo de inclusão. Por exemplo, uma peça, se eu tenho surdez e eu quero também encenar por que não? Né? Porque não, por exemplo, desenvolver esse aluno pra que ele possa decorar o seu texto em uma determinada peça para que ele possa, por exemplo, produzir o seu momento da peça em libras não é? Já que a maioria dos alunos a grande totalidade vai estar assistindo à peça. Se de repente eu tiver um aluno surdo encenando e um outro aluno cego assistindo, por que não pensar na audiodescrição? Como eu já trabalho na escola com os meus alunos pra que esse aluno que não enxerga, entenda o que esse aluno que tem surdez tá dizendo e que os outros colegas também tá dizendo, né?

Ao narrar sobre o tema inclusão, o professor Paulo apontou que é algo muito amplo, pois pressupõe a condição em que o aluno com deficiência deva dispor de todos os meios para superar as suas dificuldades. Para isso, segundo ele, é necessário que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades independente de qual seja limitação, ele ainda ressaltou que todos temos limitações, inclusive o próprio professor.

3.3 Contribuições para a formação de profissionais cegos e outros profissionais que atuem com sujeitos cegos

Esse trabalho busca contribuir como uma sugestão para que o professor tenha um olhar mais inclusivo e com isso possibilitar a quebra de barreiras atitudinais que existem também a partir dele, pois de acordo com Mantoan (2003) há uma postura limitada por parte da maioria dos docentes, onde ficam presos a uma forma rígida em sua prática profissional. Ainda, reconhece Mantoan (2003, p. 41):

Inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino atentando contra a experiência os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los.

Outra contribuição desse estudo diz respeito ao estímulo que visa provocar nos alunos com deficiência visual, uma vez que traz o enfretamento das dificuldades vivenciadas pelo depoente em sua trajetória educacional. Nesse sentido, Sousa Junior e Sales (2020, p. 70) pontuam que “é possível mostrar que a pessoa com deficiência tem, sim, limitações como qualquer outro sujeito dito ‘normal’, porém essas limitações não são um impeditivo para possuir sucesso no âmbito educacional e profissional”.

Os obstáculos encontrados na sociedade, tornam-se muito difíceis de serem ultrapassados, pois se configuram em uma prática que tem por base o falso entendimento atribuído a pessoa com deficiência, uma vez que se coloca em primeiro lugar a deficiência como algo limitador, com isso reduzindo-o a sua limitação biológica, em prejuízo de seu valor como ser humano dotado de potencial (Oliveira; Pieczkowski, 2022). Diante disso ao exporem suas vivências, os professores cegos podem contribuir de maneira significativa no processo de inclusão, pois ao colocarem em evidência suas potencialidades no cotidiano profissional, podem sensibilizar a comunidade escolar para que tenha um olhar mais voltado para suas capacidades.

Tendo em vista que o estereótipo construído da pessoa com deficiência ao longo do tempo pela sociedade é pautado na incapacidade e no preconceito, as narrativas com professores cegos ajudam a desconstruir essa imagem que permeiam a sociedade até os dias atuais. Nesse sentido, a sua importância reside na tentativa de substituir atitudes discriminatórias e colocá-los como protagonistas na construção de sua história, pois possuir alguma condição de deficiência “não lhe impedirá de realizar suas atividades do dia a dia com autonomia” (Santos, 2022, p. 19).

De acordo com Cerqueira e Ferreira (2000) a utilização de recursos didáticos adaptados se faz de extrema importância, tendo em vista que para as crianças com deficiência visual terem uma melhor compreensão de conceitos, é necessário materializá-los tornando-os mais palpáveis e, com isso, possibilitando um melhor aproveitamento em sua aprendizagem. Diante disso, esse

trabalho busca contribuir na reflexão sobre a educação na perspectiva inclusiva, pois visa sensibilizar professores que atuam com alunos com deficiência visual para que busquem utilizar esses recursos acessíveis em suas aulas e, assim, suprir as lacunas na aprendizagem dos alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos entender com esse trabalho, a partir da narrativa da história de vida de um professor cego, quais barreiras e experiências permeiam a vida educacional e profissional de uma pessoa cega. Nesse sentido, delineamos, ao longo desse estudo, um panorama da trajetória vivenciada pela pessoa com deficiência na realidade brasileira, mais especificamente do deficiente visual. O referido percurso histórico revela que as conquistas alcançadas se deram em um primeiro momento atreladas a iniciativas individuais, cujos idealizadores possuíam algum grau de influência junto aos dirigentes da nação. Porém, esse movimento inicial com o passar do tempo cedeu espaço, a partir das lutas das pessoas cegas e suas entidades representativas, para o reconhecimento de seu direito à educação pelo poder público.

Ao analisarmos a narrativa da história de vida de uma pessoa cega, evidenciamos que, apesar das inúmeras conquistas adquiridas no campo legal, ainda persiste em seu cotidiano a existência de barreiras atitudinais e estruturais, que se manifestam mediante um permanente olhar de desconfiança no seu desempenho profissional, bem como da própria estrutura que não foi pensada considerando essa realidade. Tais obstáculos vivenciados foram erguidos pela ideia preconceituosa de que a pessoa cega é incapaz, resultando com isso na impossibilidade de um exercício satisfatório em sua vida educacional e profissional.

A nossa sociedade construiu suas bases em paradigmas educacionais que até então se apoiaram em uma dicotomia entre pessoas consideradas normais das ditas anormais, possibilitando a consolidação do sistema educacional vigente, que se mostra ainda muito excludente. Contudo, vimos com esse trabalho que a pessoa cega é plenamente capaz de exercer com competência sua função laboral, tendo em vista ser possuidora de potencialidades como as demais pessoas.

Considerando as dificuldades que os alunos com deficiência visual encontram ao estudar cálculos matemáticos mais complexos, indicamos como sugestão para trabalhos futuros a seguinte indagação: como trabalhar mecanismos que facilitem o acesso de pessoas com deficiência visual a esses cálculos?

REFERÊNCIAS

- BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.12, n. 22 p. 33-44, jan/jun 2003.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança dos velhos**.3ª ed. São Paulo: Companhia Das Letras, 1994.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- BUSCAGLIA, Leo F. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- CANHO, Paula Guimarães Motta; NEME, Carmen Maria Bueno; YAMADA, Midori Otake. A vivência do pai no processo de reabilitação da criança com deficiência auditiva. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, p. 261-269, jul./ set. 2006.
- DA SILVA, Ana Mara Coelho; CABRAL, Clara Alice Ferreira; SALES, Elielson Ribeiro. Percepções de Alunos Cegos sobre sua Formação: contribuições no ensino e aprendizagem de matemática em classes inclusivas. **Perspectivas da Educação Matemática**, Mato Grosso do Sul, v. 11, n. 27, 2018.
- ROMA, Adriana de Castro. Breve histórico do processo cultural e educativo dos deficientes visuais no Brasil. **Revista Ciência Contemporânea**, Guaratinguetá, v. 4, n. 1, p. 1-15, jun./dez. 2018.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em : 02 ago. 2023
- DOS SANTOS, L. DE J. B. S. História de vida em memórias de formação de um professor cego. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 65, p. 1- 20 e286510, 2022.
- ESTIMADO, Roberta Baessa; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de surdos e cegos na França e no Brasil. **Revista Educação Especial**, Revista Educação Especial | v. 32 | 2019 – Santa Maria Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 12 set. 2023.
- FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011.
- FERREIRA, João Elias Vidueira et al. Manual de imagens para deficientes visuais. **São Paulo: FFLCH/USP**, 2021.
- GARCÍA, Vinicius Gaspar. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 165-187., jan./abr. 2014
- GIL, M. **Educação inclusiva: O que os professores têm a ver com isso ?** São Paulo: Fundação Telefônica; Universidade de São Paulo . 2005.
- JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

- JÚNIOR, F.; XAVIER, M. Prática de ensino VI : educação especial e inclusão. 2013.
- JUNIOR, Milton Carvalho de Sousa; SALES, Elielson Ribeiro de. Educando pela diferença: a importância do professor com deficiência em sala de aula. **Trivium-Estudos Interdisciplinares**, v. 12, n. 2, p. 60-73, 2020
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio dos sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira et al. A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando A História. **Revista Brasileira de Educação Especial**, , Bauru, v.25, n.2, p.283-300, Abr.-Jun., 2019
- LUPETINA, R.; DAMASCENO, A. **Vozes femininas: narrativas de professoras cegas**. Curitiba: Editorial Casa, 2022.
- MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCHESE, Alvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas . in: COLL, Cesar; MARCHESE, Alvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs). Desenvolvimento psicológico e educação. Trad. Fatima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**., Rio de Janeiro , v. 11, n. 33, p. 387405, dez. 2006 . Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 jul. 2023.
- MOURA, E. M. B.; MOREIRA, G. E. . Inclusive mathematics education: special education paradigms and possibilities of pedagogical practices: Educação matemática inclusiva: paradigmas da educação especial e possibilidades de práticas pedagógicas. **Concilium**, [S. l.], v. 23, n. 15, p. 143–169, 2023. DOI: 10.53660/CLM1669-23I25. Disponível em: <http://cliium.org/index.php/edicoes/article/view/1669>. Acesso em: 12 out. 2023.
- OLIVEIRA, M. da S., & Pieczkowski, T. M. Z. (2022). ROFESSIONAL PRACTICE OF VISUALLY IMPAIRED EDUCATORS: SCRUTINIZING ACCESSIBILITY. In *SciELO Preprints*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4661>. Acesso em 10 de out/2023
- PIRES, Rogério Sousa. Um olhar sobre a história da educação do deficiente visual no município de Piracicaba/SP. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro v. 2, n. 57, p. 155-172, jul-dez 2014.
- SILVA, Afonsa Janaína; DUARTE, Edison; ALMEIDA, Jose Julio Gavião. Campeonato escolar e deficiência visual: o discurso dos professores de educação física. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 2, p. 37-55, 2011.
- SILVA, Danielle Sousa; ROSSATO, Maristela; CARVALHO, Erenice Natalia Soares. A narrativa de universitários cegos acerca de suas experiências acadêmicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-20, 2019.
- SIMONELLI, A. P.; CAMAROTTO, J. A. Análise de atividades para a inclusão de pessoas com deficiência no trabalho: uma proposta de modelo. **Gestão & Produção**, São Carlos v. 18, n. 1, p. 13–26, 2011.

SPLETT, Elisa Seer. **Inclusão de alunos cegos em classes regulares e o processo de ensino e aprendizagem da matemática. 2015. 104f.** 2015. Tese de Doutorado. Dissertação- (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

TEIXEIRA, R. A. G.; OLIVEIRA, A. F. T. DE M.; SOUSA, A. D. S. Q. Cenários e perspectivas de políticas públicas da educação especial no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 452, 1 set. 2018.

TRECINO, T. M.; CARON, L. A educação da pessoa com deficiência visual. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 769–781, 2020. DOI: 10.22420/rde.v13i27.942. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/942>. Acesso em: 03/jul. 2023

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. Recursos didáticos na educação especial: aspectos para pensar. **Revista de Educação**, São Paulo, v.2, n. 15. p.24, out. 2000.

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista

Provocativa 1: Narre sobre sua infância e adolescência.

- 1- Como sua família entende sua condição de pessoa com deficiência?
- 2- Como era a relação com os seus amigos?

Provocativa 2: Narre sobre a vivência no ensino básico

- 3- Sua família ofereceu algum apoio ao longo de sua trajetória educacional?
- 4- Quanto ao início de sua vida escolar, existiu alguma resistência por parte da escola em fazer sua matrícula?
- 5- As escolas que você estudou, possuíam uma estrutura acessível?
- 6- Na sua percepção, como você era visto pela escola, na sua condição de aluno com deficiência visual?
- 7- Como e com quantos anos você se alfabetizou no Braille?
- 8- Como eram as aulas de artes? E as de matemática?
- 9- Como eram as aulas de educação física?
- 10- Como os conteúdos eram abordados?
- 11- Você conseguia entender os conteúdos abordados?
- 12- De que forma você era avaliado?
- 13- Você fazia trabalhos em grupo?
- 14- Como era sua relação com os professores em sala de aula? e com os colegas?
- 15- Você já sofreu algum tipo de discriminação no ambiente escolar? Qual?
- 16- Eram dadas possibilidades para que você participasse de todas as atividades e trabalhos escolares?

Provocativa 3: Narre sobre sua formação acadêmica

- 17- O que levou você a escolher um curso para formação de professores?
- 18- A instituição universitária que você cursou a graduação, possuía uma estrutura (física, didático e tecnológico) acessível?
- 19- Como se dava a relação com seus colegas? E com os professores?
- 20- Já aconteceu de você não poder participar de alguma atividade promovida pela universidade pelo fato de você ser um aluno cego?
- 21- Você já sofreu algum tipo de discriminação na instituição universitária? Qual?

Provocativa 4: Narre sobre sua vida profissional

22- Você encontrou dificuldades para ingressar no mercado de trabalho?

23- A escola que você leciona atualmente, possui uma estrutura acessível?


24- Como é sua prática de ensino?

25- Como se dá sua relação com os alunos?

26- Como é sua relação com seus colegas de trabalho?

27- Você já sofreu algum tipo de discriminação por parte de seus colegas quanto ao seu desempenho profissional?

Para finalizar, o que você entende por educação inclusiva?

	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
	Campus Cajazeiras
	Rua José Antônio da Silva, 300, Jardim Oásis, CEP 58.900-000, Cajazeiras (PB)
	CNPJ: 10.783.898/0005-07 - Telefone: (83) 3532-4100

Documento Digitalizado Ostensivo (Público)

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Assunto:	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
Assinado por:	PetruCIA Fernandes
Tipo do Documento:	Anexo
Situação:	Finalizado
Nível de Acesso:	Ostensivo (Público)
Tipo do Conferência:	Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **PetruCIA Isamara Fernandes, ALUNO (201822020031) DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA - CAJAZEIRAS**, em 26/02/2024 10:18:44.

Este documento foi armazenado no SUAP em 26/02/2024. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 1093058

Código de Autenticação: d5d945067f

