

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**HISTÓRIA DE VIDA DE UMA ALUNA COM BAIXA VISÃO:  
CONSTRUÇÃO DE ITINERÁRIOS DE APRENDIZAGEM EM  
CURSOS TÉCNICOS AGRÍCOLAS**

**HERIKA RENALLY SILVA PEREIRA**

**2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**HISTÓRIA DE VIDA DE UMA ALUNA COM BAIXA VISÃO:  
CONSTRUÇÃO DE ITINERÁRIOS DE APRENDIZAGEM EM CURSOS  
TÉCNICOS AGRÍCOLAS**

**HERIKA RENALLY SILVA PEREIRA**

*Sob a Orientação do Professor*  
**Dr. Denis Giovani Monteiro Naiff**  
*e Coorientação da Professora*  
**Dr<sup>a</sup> Valéria Marques de Oliveira**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ  
Setembro de 2014**

371.9046

P436h

T

Pereira, Herika Renally Silva, 1976-

História de vida de uma aluna com baixa visão: construção de itinerários de aprendizagem em cursos técnicos agrícolas / Herika Renally Silva Pereira - 2013.

94 f.: il.

Orientador: Denis Giovani Monteiro Naiff.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 85-89.

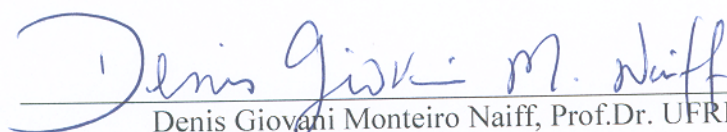
1. Educação inclusiva - Teses. 2. Educação especial - Teses. 3. Deficientes visuais - Biografia - Teses. 4. Ensino agrícola - Teses. I. Naiff, Denis Giovani Monteiro, 1971-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.


UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

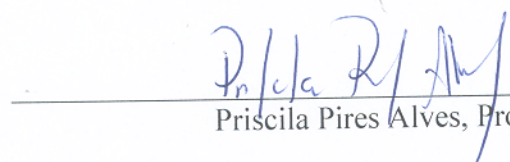
HERIKA RENALLY SILVA PEREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/09/2013.

  
\_\_\_\_\_  
Denis Giovanni Monteiro Naiff, Prof.Dr. UFRRJ

  
\_\_\_\_\_  
Allan Rocha Damasceno, Prof. Dr. UFRRJ

  
\_\_\_\_\_  
Priscila Pires Alves, Prof<sup>a</sup>. Dra. UFF

A Maria da Guia, minha mãe,  
e a Maria Luiza, minha sobrinha,  
fontes de motivação para viver e crescer.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, todo poderoso, que na sua infinita misericórdia me permitiu alcançar esta etapa e chegar ao seu final com sucesso.

Ao professor Denis Giovani Monteiro Naiff, por assinar comigo esta pesquisa.

A Valéria Marques de Oliveira, pela orientação sempre acurada e produtiva, mas, sobretudo, pela paciência, respeito e solidariedade com os quais me enxergou como pessoa, não somente como mestranda. Minha sincera gratidão, admiração e carinho.

A Saturnina Batista, pela disponibilidade e pela história de vida que tanto me ensinou.

Aos usuários e profissionais do Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste – Instituto dos Cegos de Campina Grande, pela acolhida calorosa e pelas experiências inesquecíveis e engrandecedoras.

A Olegário Baldo, diretor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cáceres, pela oportunidade de olhar as pessoas com deficiência bem de perto.

Aos professores Allan Rocha Damasceno e Priscila Pires Alves, pela leitura cuidadosa da minha pesquisa e pelas contribuições para seu aperfeiçoamento e continuidade.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pelos momentos nos quais compartilhamos expectativas em comum. Em especial, aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cáceres, pela cumplicidade, e a Giovana, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Fronteira Oeste, em Pontes e Lacerda, pelo encontro verdadeiro, feliz e prazeroso, que certamente irá perdurar para muito além deste programa de qualificação.

A Rafael Resende Rodrigues, pela presença, pelo carinho e pelos puxões de orelha.

A Tânia Fátima Gonçalves Atala Ramires, Luiz Antônio da Silva Campos, Marisol Costa Viegas Muniz, Luiz Laudo Paz Landim e Elisabete Duarte Antunes Dutra, por seus cuidados profissionais e apoio, sempre que necessários.

A José Hélder Pinheiro Alves, por ter plantado em mim a semente da pesquisa.

A escuta respeitosa tenta apreender a especificidade do mundo pessoal. Nessa perspectiva, o pesquisador é, antes de mais nada, aprendiz da verdade do outro. Ora, a alteridade é por natureza irreduzível. Como alcançar a visão que o outro tem de si e do seu mundo? Somente pelo diálogo... A dimensão dialógica da investigação constitui a garantia da adequação do discurso produzido nesse encontro.

(AUGRAS, 1989, p. 14)

## RESUMO

PEREIRA, Herika Renally Silva. **História de Vida de uma Aluna com Baixa Visão: Construção de Itinerários de Aprendizagem em Cursos Técnicos Agrícolas**. 2013.94f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013.

Esta pesquisa buscou caracterizar os itinerários de aprendizagem de uma aluna com baixa visão em cursos técnicos agrícolas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus Cáceres. Fundamentados em autores como Bardin (2011), Bruner (1997, 2001), Cyrulnik (2009) e Glat (2009), para alcançar tal objetivo partimos da análise da história de vida desta aluna, coletada por meio de dois relatos. No que diz respeito à compreensão da baixa visão, nos apoiamos em estudiosos como Amiralian (2004, 2009) Caiado (2006, 2011) e Gasparetto (2007, 2008). A pesquisa, de cunho qualitativo, é um estudo de caso, do qual eclodiram sete categorias de análise, que nos levaram a reflexões sobre aspectos como: atendimento médico, estudo, família, direitos das pessoas com deficiência e marcas emocionais e acadêmicas do IFMT Campus Cáceres. Sobressaiu-se na nossa análise o processo de resiliência que a aluna com baixa visão vivencia constantemente, construído a partir de características próprias e da influência de seu entorno.

**Palavras-Chave;** Educação Inclusiva; História de vida; Narrativa; Deficiência visual; Baixa visão; Educação agrícola



## ABSTRACT

PEREIRA, Herika Renally Silva. Life **History of a Student with Low Vision: Building Learning Program in Vocational Agricultural**. 2013. 94p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Agronomy Institute - Federal University of Rio de Janeiro, Seropédia, RJ. 2013.

This study aimed to characterize the learning program of a student with low vision in Agricultural Technicians Courses Federal Institute of Education, Science and Technology thick bush - IFMT Campus Cáceres. Based on authors like Bardin (2011), Bruner (1997, 2001), Cyrulnik (2009) and Glat (2009), to achieve this we start from the analysis of the life history of this student, collected through two reports. As regards the understanding of low vision, we rely on scholars as Amiralian (2004), Caiado (2006, 2011) and Gasparetto (2007, 2008). The research, in a qualitative way, is a case study, which erupted seven categories of analysis that led to reflections on aspects such as: medical care, study, family, rights of persons with disability and emotional and academic marks the IFMT Campus Cáceres. Stands out in our analysis the process of resilience that the student with low vision, experiences constantly constructed from characteristics and influences of their surroundings.

**Key words;** Inclusive Education; Life History; Narrative, Visual disability; low vision; Agricultural Education

## LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASCOM	Assessoria de Comunicação
AVD	Atividades de Vida Diária
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação da Rede Pública do Estado de Mato Grosso.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
DV	Deficiência Visual
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Cáceres
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GESTAR II	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMT	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LIDA	Livro Digital.
LIDE	Laboratório Interunidades para o Estudo das Deficiências
MEC	Ministério da Educação.
NAPAN	Núcleo Avançado do Pantanal
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas.
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas.
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCT	Processo, pessoa, contexto e tempo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
TEC NEP	Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas.
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
WHO	World Health Organization

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Escala de Snellen .....	14
<b>Figura 2</b> Vista aérea do IFMT Campus Cáceres.....	344
<b>Figura 3</b> Localização de Cáceres no Brasil .....	355
<b>Figura 4</b> Vista aérea de Cáceres.....	355
<b>Figura 5</b> Localização de Cáceres em Mato Grosso.....	366
<b>Figura 6</b> Entrada do Prédio Central do IFMT Campus Cáceres.....	377
<b>Figura 7</b> Vista lateral do Prédio Central do IFMT Campus Cáceres. ....	388

## SUMÁRIO

<b>MINHA HISTÓRIA DE VIDA: OS PORQUÊS DO OLHAR SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>1</b>
<b>1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUA INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR....</b>	<b>5</b>
<b>2 PROFISSIONALIZAÇÃO AGRÍCOLA DE ESTUDANTES COM BAIXA VISÃO: UM ESTUDO ATRAVÉS DA NARRATIVA .....</b>	<b>10</b>
2.1 Deficiência Visual (DV) e Baixa Visão .....	10
2.2 Psicologia Cultural e narrativa .....	16
<b>3 A AUTOBIOGRAFIA NA DESCOBERTA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO... </b>	<b>22</b>
3.1 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano .....	22
3.2 História de vida.....	24
3.3 Análise de Conteúdo .....	30
3.4 Objetivos .....	32
3.4.1. Objetivo geral .....	32
3.4.2. Objetivos específicos .....	32
3.5 Sujeito .....	33
3.6 IFMT Campus Cáceres: um pouco de sua história.....	34
3.7 Materiais e método.....	38
3.8 Procedimentos .....	40
<b>4 HISTÓRIA DE VIDA DE UMA ALUNA COM BAIXA VISÃO: APRENDIZAGENS PARA ALÉM DO CONHECIMENTO TÉCNICO AGRÍCOLA.....</b>	<b>41</b>
4.1 A luta por atendimento médico .....	42
4.2 O sonho de estudar.....	46
4.3 A influência da família.....	52
4.4 O enfrentamento de si mesma e dos outros.....	55
4.5 A defesa dos direitos das pessoas com deficiência.....	70
4.6 As marcas do IFMT no âmbito emocional.....	74
4.7 As marcas do IFMT no âmbito acadêmico .....	78
<b>5 OS PRAZERES E AS DESVENTURAS DE SER QUEM SE É.....</b>	<b>85</b>

<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
<b>7</b>	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>92</b>
	<b>Apêndice A -Termo de Concessão e Autorização e a Pesquisa .....</b>	<b>93</b>
	<b>Apêndice B-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>94</b>

# MINHA HISTÓRIA DE VIDA: OS PORQUÊS DO OLHAR SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. (SOUZA, 2006, p. 14)

Fazer uma pesquisa de mestrado não é fácil. Não apenas no sentido de recorrer às concepções estabelecidas, de compreender o que outros estudiosos já demonstraram, de empregar em nossa análise o que já é posto cientificamente. Para mim, os grandes desafios são escolher o que estudar e, em seguida, dar meu próprio olhar ao objeto de pesquisa, embora me fundamentando no que estudiosos já disseram. Que opção fazer entre tantas possibilidades que nossa vida profissional e pessoal nos traz? O que pesquisar? Depois de escolhido o objeto, como pesquisar? Que pesquisadores chamar para dentro do nosso discurso?

É evidente que nossa história de vida influencia e muito em tudo isso. Peguei-me analisando como cheguei até aqui. De que forma a Herika que nasceu há trinta e seis anos, lá em Campina Grande, na Paraíba, está hoje enfocando a autobiografia de uma aluna com baixa visão, estudante de cursos técnicos agrícolas em Cáceres, no Mato Grosso?

Minha primeira lembrança sobre estudar vem em *flashes* na minha memória. Eu ainda era muito pequena... Mas a minha mãe a reaviva sempre que falamos nisso e, eu mesma, a realimento sempre. Ela me representa. Aos três anos de idade comecei a estudar. Minha mãe precisava trabalhar e sua melhor opção seria que eu frequentasse a escola em um dos turnos. Ao chegar à instituição escolhida, o *Colégio Paroquial Sagrado Coração de Jesus*, a diretora alegou que eu era muito nova para estar em uma sala de aula. Porém, minha mãe insistiu e combinaram que eu iria às aulas sem o compromisso de passar de ano, apenas para brincar. Já no primeiro dia na escola, e aí vem a lembrança da qual falei antes, eu trouxe uma atividade para casa. Lembro da cena: eu e minha mãe sentadas no tapete caramelo da sala, usando uma mesinha de centro de mármore, pés de madeira, como apoio para eu realizar a tarefa. Acima de nós um abajur redondo, de pé comprido, iluminava as nossas ideias. Quando minha mãe quis me ensinar como fazer a tarefa eu pedi que ela tirasse os óculos, saísse e deixasse que eu sabia fazer sozinha. Dou risadas lembrando disso.

Quanta ousadia, aos três anos de idade, achar que não precisava dos outros... O resultado daquilo não foi muito bom: nunca mais minha mãe quis me ensinar tarefa nenhuma. Hoje sei que preciso e gosto de precisar, ou melhor, gosto de poder contar com os outros, como foi o caso desse mestrado, para ampliar meus horizontes, para me apresentar coisas sobre as quais eu nunca pensei, sobre as quais nunca li, nunca refleti. Ou para me fazer pensar, ler e refletir de modo diferente a respeito do que eu já havia pensado, lido e refletido antes. É um desafio, mas também um grande prazer.

Ao final do ano letivo de 1980 lá estava eu entre os alunos que aprenderam o que a escola esperava e que deveriam passar de ano. Era assim que a gente falava... Houve mais uma conversa entre a diretora e minha mãe: E agora? O que fazer com essa menina? Ela conseguiu aprender tudo. Minha mãe disse o que para ela parecia o óbvio: Ora, passe ela para a próxima série. Foi assim que aos quatro anos aprendi a ler e, penso que desde aquela época, a amar as palavras.

Após os primeiros anos escolares no *Paroquial*, como costumávamos chamar a minha primeira escola, ingressei no *Colégio Alfredo Dantas*, no qual permaneci nas demais séries do Ensino Fundamental e até concluir o Ensino Médio. No momento dessa escrita me vem à mente a fase pré-vestibular, na qual, aos quinze anos, eu precisava escolher o que eu queria ser quando crescer. Mas eu já tinha crescido? Parece que ainda havia tanto a viver antes dessa escolha... Ao mesmo tempo, aquele amor às palavras falou mais forte. E veio a segurança de eleger o meu caminho.

Em 1993 iniciei minha vida acadêmica ingressando no Curso de Letras, na UFPB - *Universidade Federal da Paraíba*, Campus Campina Grande. Fiz a opção por cursar, simultaneamente, duas habilitações: em Língua Portuguesa e em Língua Francesa e suas respectivas literaturas, as quais concluí em 1998. Durante minha permanência na UFPB, constantemente estive engajada em programas de monitoria e de iniciação à docência, nos quais atuei como bolsista de literatura brasileira, língua portuguesa e língua francesa e pude também experimentar o universo da pesquisa acadêmica. Desta forma, participei de diversos eventos, como ouvinte e como expositora/comunicadora, chegando a receber, inclusive, menção honrosa pela apresentação da pesquisa *A Poesia no Livro Didático de Sétima e Oitava Séries*, que veio a ser aprofundada e transformada em minha monografia de conclusão da graduação, sob a orientação do Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves, a quem agradeço, nesta dissertação, por ter plantado em mim a semente da pesquisa.

Após o encerramento das duas habilitações do Curso de Letras, me mudei para a cidade de Cáceres, no Mato Grosso, na qual iniciei minha vida profissional e onde moro até hoje. Aqui lecionei francês e português por muitos anos. Senti os prazeres e as desventuras de ser professora. Vivenciei as agruras e a felicidade de partilhar saberes e trajetórias de aprendizagem no ambiente escolar. Quer dizer, leciono, sinto e vivencio. A educação é o meu universo. É nela, por ela e para ela que eu sei caminhar.

De fevereiro de 1999 a janeiro de 2008 atuei como professora de Língua Francesa no Departamento de Letras do Campus Cáceres, da UNEMAT – *Universidade do Estado de Mato Grosso*. Nesta instituição também assumi outras funções, como a de *Coordenadora do Centro de Línguas*, *Coordenadora da Revista de Estudos Acadêmicos do Departamento de Letras/Cáceres* e *Assessora do Diretor do Instituto de Linguagem*.

Em 2000, a partir de concurso realizado no ano anterior, fui nomeada *Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de Mato Grosso*. Fiquei lotada na *Escola Estadual Raimundo Cândido dos Reis*, mais tarde unificada com a *Escola Estadual União e Força*, na qual lecionei até 2008 e onde também exerci a função de *Coordenadora Pedagógica*. Afastei-me por três anos e desde agosto de 2013 voltei às salas de aula de outra escola da Rede Estadual, desta feita, a *Escola Estadual São Luiz*, na qual, desde então, estou redescobrimo os prazeres e as desventuras de ser professora.

No ano de 2009, após processo seletivo do qual participaram apenas professores efetivos da Rede Estadual de Ensino, passei a exercer a função de professora-formadora da área de linguagem, no CEFAPRO/Cáceres – *Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação da Rede Pública do Estado de Mato Grosso*. Atuei, sobretudo, como orientadora do *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar* –

GESTAR II, em cinco municípios próximos a Cáceres. O trabalho foi feito com os professores de Língua Portuguesa, de quinta a oitava séries, e baseou-se no material impresso distribuído pelo MEC, que deveria ser estudado e aplicado em sala de aula, sob a nossa orientação.

Minha passagem pelo CEFAPRO/Cáceres e, especificamente, minha experiência como formadora deste programa, me proporcionaram decepções e preocupações, frente às dificuldades pelas quais passam nossas escolas, professores e alunos, mas também imensa alegria, por ver que há muita gente querendo fazer algo para melhorar o ensino e que há muitos alunos que querem aprender. Rememoro cenas que me emocionaram, tanto no encontro com os professores, quanto na convivência com seus alunos. Foi um ano inteiro de novidades.

Em 2009 me submeti a concurso público para a Rede Federal de Ensino, para o cargo de *Técnico em Assuntos Educacionais*. Assumi este concurso em fevereiro de 2010, no IFMT - *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso*, Campus Cáceres. Na minha chegada havia três possibilidades de lotação. Mais uma vez a escolha. E mais uma vez a decisão acertada. Optei pela coordenação do NAPNE – *Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas*.

E agora? Dúvidas outra vez. Incertezas. O universo das pessoas com deficiência sempre me chamou a atenção, mas não sabia nada sobre ele. Ao longo da minha carreira docente já havia buscado formação nesta área, por meio de cursos e eventos ligados à temática. Porém, parecia tão pouco. Na verdade, é muito pouco e, por mais que eu estude, sempre será muito pouco. Acho que daí a certeza começou a brotar. Seria uma oportunidade de descoberta.

No IFMT Campus Cáceres tive possibilidade de desenvolver atividades variadas, na área de inclusão de pessoas com necessidades específicas, pela qual eu já nutria um forte interesse. As referidas atividades tiveram foco na formação continuada de servidores, na sensibilização de alunos e no atendimento à comunidade. O objetivo, através dos cursos, palestras e projetos efetivados ao longo desses mais de três anos, foi inserir a cultura da inclusão e do respeito à diversidade na comunidade escolar da qual faço parte, de modo a fomentar em todos o compromisso de exercer o seu papel nesse processo em construção.

Mais do que descoberta teórica, assumir o NAPNE e poder olhar mais de perto as pessoas com deficiência me trouxe uma satisfação imensa. Aprender com as histórias de vida dessas pessoas, então, que riqueza.

Em 2011 surgiu a oportunidade de concorrer a uma vaga no *Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola* da *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*. Não tive dúvidas quanto à área sobre a qual queria pesquisar: inclusão de pessoas com deficiência. Aí veio o desafio sobre o qual falei no início desse texto: o que e como pesquisar. Fiz uma escolha intuitiva que, mais tarde, em encontros de orientação, já como aluna do programa, foi lapidada, burilada. O refinamento da ideia inicial de pesquisa, por meio de conversas sobre o contexto do IFMT nessa área, amadureceu o desejo de trabalhar com as palavras, de ouvir o próprio sujeito. Toda a minha história alinhavada pelas palavras, pela magia do que elas podem transmitir e também ocultar.

O intuito, portanto, não é só avançar em minha carreira acadêmica e preparar-me melhor para exercer a função para a qual fui designada. É, mormente, aprofundar-me em aspectos relevantes do universo da pessoa com deficiência, contados por ela mesma. É dar voz àqueles que muitas vezes são calados pelo descaso ou pelo despreparo, pela abundância de piedade ou pela ausência de igualdade, enfim, pela desesperança. Meu



objetivo maior é, sem dúvida, valorizar esse sujeito na construção de seus itinerários de aprendizagem escolar e, sobretudo, de vida.

Fica aqui o convite à leitura dessas minhas descobertas, que, pretendo, irão muito além.

# 1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUA INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A inclusão do aluno deficiente na escola regular é o eixo deste trabalho. E essa opção de iluminar a reflexão sobre a inclusão (...) revela, uma vez mais, a necessidade de (re)aprendermos a olhar a realidade escolar, de modo que enxerguemos, por dentro, a trama que envolve a questão da inclusão do aluno deficiente. (DE SORDI, 2006, p. 1)

O panorama mundial demonstra que há um empenho crescente em construir uma sociedade solidária, na qual os direitos humanos sejam respeitados e promovidos. Neste sentido, um dos maiores desafios é pôr em prática, na educação, o princípio da inclusão, que vêm sendo bastante debatido nos últimos tempos, sobre o que podemos destacar sua ampla adoção, a partir da *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, que originou a chamada *Declaração de Salamanca*, em 1994, documento de suma importância nesse âmbito de discussão. Mais tarde, no *Fórum Mundial de Educação*, em Dacar, em 2001 (UNESCO, 2001), este princípio foi reafirmado, sendo também apoiado pelas *Regras Básicas das Nações Unidas em Igualdade de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências* e, ainda, debatidas durante a 48ª Conferência Internacional de Educação em Genebra, em 2008.

No Brasil, além do respeito aos textos originados em tais eventos, documentos legais, no que tange à educação inclusiva, também vêm sendo construídos e passam a fazer da inclusão um tema bastante debatido no país e já posto em prática em muitos contextos, para que sejam assegurados os direitos sociais e individuais e para que a imensa dívida social brasileira para com diversos segmentos da população seja devidamente resgatada.

Pensar uma escola capaz de atender a todos com qualidade e respeito às diferenças é um desafio a ser superado pela sociedade brasileira. Construir uma cultura de valorização da diversidade exige de quem ocupa espaços de tomada de decisão, coragem e compromisso. Coragem de enfrentar “verdades cristalizadas” e grupos politicamente, edificados sobre o processo de segregação escolar e social da pessoa com deficiência. Compromisso com a implementação dos documentos internacionais ratificados pelo Brasil, relativos ao direito à educação inclusiva e, por fim, contribuir, efetivamente, para uma profunda transformação social (SANTOS, 2008, p. 53).

O mote, portanto, é uma educação, que pense e respeite as diferenças e na qual as Políticas Públicas e as práticas pedagógicas visem implementar a inclusão. Porém, mesmo com o aumento constante das matrículas de pessoas com necessidades

educacionais especiais nas redes regulares de ensino, as condições para que estes alunos alcancem o sucesso escolar ainda continuam desiguais, na maioria dos casos. Uma das razões para que esta desigualdade permaneça diz respeito à discriminação da qual são alvo durante o processo de escolarização.

Em outras palavras, o direito de “não ser discriminado” e de ter acesso aos recursos e aos apoios de que necessitam para estudar em condições de igualdade ainda permanece a marca predominante da sua vida escolar, e é por isso que se torna urgente a promoção da aquisição de conhecimentos relevantes na área de direitos humanos por parte de educadores(as) e comunidades escolares (FERREIRA, 2009, p. 31).

No caso da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que foi criada através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), as principais secretarias responsáveis por pensar estas políticas, através do Ministério da Educação (MEC), são a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que vêm, ao longo do tempo, trabalhando com o intuito de promover uma educação mais justa, não discriminatória e de qualidade para todos.

Desde julho de 2001, a SETEC promove a ação TEC NEP (Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas), que visa constituir núcleos denominados NAPNEs - *Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas*, que devem consolidar-se como centros de referência para garantir o sucesso do acesso, da permanência e do encaminhamento desse público-alvo ao mundo do trabalho, por meio de cursos de formação inicial e continuada, técnicos, graduação e pós-graduação.

O objetivo principal é incentivar a cultura da "educação para a convivência", que é a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais, promovendo a justiça social, o respeito e a valorização das diferenças na educação e no acesso ao trabalho.

Pretende-se uma maior abertura frente à efetivação da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. O desenvolvimento de adaptações na organização escolar, no currículo e nas estratégias de ensino/aprendizagem precisa ser empreendido, para que se dê a implementação das Políticas de Educação Inclusiva.

Consequentemente, argumenta-se que as escolas precisam ser reformadas e a pedagogia deve ser melhorada, de maneira que possam responder positivamente à diversidade dos alunos, isto é, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado [...] o desenvolvimento de práticas inclusivas pede àqueles envolvidos em um contexto particular que trabalhem juntos no sentido de lidar com as barreiras à educação experimentadas por alguns alunos (AINSCOW, 2009, p. 14).

Desta forma, luta-se para que não haja violação dos direitos das pessoas com deficiência e para que estas usufruam oportunidades que possam lhes garantir uma vida digna e produtiva. Ferreira (2009) nos indica que:

existe uma lacuna de conhecimentos sobre os direitos humanos e a sua consequente violação (por exemplo, na forma de comportamentos,

procedimentos, sanções ou exigências discriminatórias) na formação dos educadores(as), a qual constitui sólida barreira para o desenvolvimento de escolas inclusivas para todos(as) quando se trata especificamente do grupo social constituído por crianças, jovens e adultos com deficiência (FERREIRA, 2009, p. 26).

Porém, a inclusão em educação pede conhecimento dos direitos humanos e o enfrentamento das questões por meio de um processo de transformação de valores em ação, que resulte em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporem estes valores na busca por uma educação inclusiva, que respeite a diversidade presente no cerne das instituições de ensino (AINSCOW, 2009, p. 21).

Desde o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1948, vêm sendo desenvolvido progressivamente o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, em todas as suas vertentes, quais sejam: dos direitos civis, isto é, referentes à proteção da integridade física, psicológica e moral dos indivíduos; dos direitos econômicos, sociais e culturais, que propiciam às pessoas uma participação ativa na sociedade; e dos direitos políticos, relativos ao exercício de poder, em uma sociedade democrática, nas atividades públicas da nação (FLEURI, 2009):

É urgente, portanto, que olhemos o mundo de forma a ver protagonizada, em nossas ações individuais e coletivas, a possibilidade de transformação da sociedade excludente em que vivemos e a afirmação dos direitos de todo cidadão, independentemente da sua condição sociocultural, política, econômica, física, sensorial e mental (SILVA, 2009, p. 196).

No tocante à educação inclusiva, este movimento teve início nos países escandinavos, denominado como *full inclusion*, e foi sendo solidificado nos Estados Unidos e no Canadá, tendo se tornado presente na maioria dos países da Europa, até chegar ao Brasil, aonde vem sendo defendido desde 1970, visando o fim da segregação das pessoas com deficiência e o favorecimento da interação destas com as demais, tanto na vida social quanto educacional, o que “justifica-se como princípio na medida em que se refere aos valores democráticos de igualdade, participação ativa, respeito, direitos e deveres socialmente estabelecidos” (FLEURI, 2009, p. 69).

Evidencia-se que a inserção ativa de pessoas com deficiências nos processos institucionais escolares e empresariais requer, muito além de adaptações circunstanciais, transformações paradigmáticas e profundas no sistema organizacional, assim como o desenvolvimento de concepções, estruturas relacionais e referenciais culturais capazes de agenciarem a complexidade e a conflituosidade inerentes à interação entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses, culturas (FLEURI, 2009, p. 66).

No Brasil, o conceito de necessidades educacionais tomou corpo a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e os direitos das pessoas com deficiência foram retomados em documentos legais nacionais. Algumas ações do poder público e da sociedade em torno do direito de todas as pessoas à educação escolar de qualidade, a partir, por exemplo, de práticas pedagógicas que priorizem a inclusão, estão sendo

desenvolvidas, pois, “devem constituir meta governamental e estar no centro da agenda das políticas públicas (federal, estadual e municipal), dos projetos políticos pedagógicos e das missões de organizações do terceiro setor” (FERREIRA, 2009, p. 32).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394/96 – já trazia em seu Capítulo V que os alunos com necessidades especiais deveriam ser matriculados preferencialmente nas escolas regulares “e institui o dever do Estado de estabelecer os serviços, os recursos e os apoios necessários para garantir escolarização de qualidade para esses estudantes” (BRASIL, 2001, Art. 3º). Em 2001 e em 2004, respectivamente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – CNE nº 02/2001 e o Plano Nacional de Educação – PNE também corroboraram com este compromisso, com vistas a responder aos problemas de desigualdades no acesso, permanência e sucesso escolar, por parte de grupos vulneráveis social e educacionalmente.

Buscando redimensionar as possibilidades de interação e reconhecimento civil das pessoas com necessidades específicas, por meio do foco na aprendizagem, e não nos diagnósticos médicos, no lugar da ênfase nas deficiências, o que se pretende é salientar a relevância de adequações das condições de aprendizagem oferecidas pelas escolas, que devem rever seus saberes e fazeres, em prol de uma educação que favoreça a todos, em sua diversidade, respeitando suas diferenças e necessidades específicas, seus tempos e seus modos de aprendizagem:

Em vez de se atribuir ao estudante a origem de um problema, define-se seu tipo de inserção no contexto escolar pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar. Em vez de esperar que o estudante se ajuste unilateralmente a padrões de normalidade para aprender, interpela-se a própria organização escolar, no sentido de que se reestruture para atender à diversidade de seus educandos (FLEURI, 2009, p. 69).

De forma que:

Hoje, impõem-se modificações estruturais nos sistemas escolares a fim de consolidar o caráter universal e plural da escola que se deseja construir em nosso tempo. É nessa direção que políticas nacionais e internacionais vêm sendo proclamadas para combater a segregação escolar e edificar, os alicerces de uma escola para todos (SANTOS, 2008, p. 52).

O que se persegue é a aceitação de que múltiplos contextos devem ser articulados na busca de equidade socioeducacional, de modo que pessoas e grupos diferentes tenham oportunidades semelhantes de percorrer seus diversos caminhos, garantindo o protagonismo de cada um, pois acreditamos que:

A construção de uma cultura social respeitadora dos Direitos Humanos pode formar a base social que garanta o êxito que as políticas de inclusão necessitam na direção de não serem vistas como um compromisso a mais do universo escolar (VIOLA, 2008, p. 55).

Segundo Fleuri (2009):

Este nos parece ser justamente o desafio intercultural que se coloca nas práticas de educação inclusiva: articular a diversidade de sujeitos, de contextos, de linguagens, de ações, de produções culturais, de modo que a potencialização de suas diferenças favoreça a construção de processos singulares e de contextos socioeducacionais críticos e criativos (FLEURI, 2009, p. 76).

Há que pensarmos, portanto, a inclusão como uma mola mestra, que permite à sociedade, alavancar a vida dos pertencentes a grupos minoritários, de modo a diminuir as diferenças. A inclusão deve ser vista não apenas como o fato de admitirmos pessoas com necessidades especiais nos ambientes de uso comum. Incluir é dar condições para que esta participação se realize o mais plenamente possível, sem barreiras, propiciando igualdade de cidadania, porém, respeitando as diferenças, as individualidades, como deve acontecer com qualquer pessoa, com necessidades educacionais especiais ou não.

A educação inclusiva de qualidade se baseia no direito de todos – crianças, jovens e adultos – a receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas. [...] Em um país tão diverso e complexo como o Brasil, a educação não pode representar mais um mecanismo para excluir as pessoas cujas necessidades de aprendizagem exigem uma atenção especial. Na educação para todos, é inaceitável que se qualifique “todos” (FÁVERO, 2009, p. 6).

Comprometido com este ideal o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Campus Cáceres, tem em seu histórico acadêmico a matrícula de uma aluna com baixa visão, em cursos técnicos agrícolas. O estudo em pauta situa-se na área de pesquisa Educação e Gestão no Ensino Agrícola e pretende compreender a construção do processo de ensino/aprendizagem desta aluna enquanto estudante dos cursos Técnico em Florestas (2009/2010) e Técnico em Agricultura (2011/2012), a partir da narrativa de sua história de vida acadêmica neste período.

Este estudo baseia-se na abordagem sócio-cultural ecológica, defendida por Bronfenbrenner (1996), que concebe a constituição do sujeito numa perspectiva dialética e complexa, numa interrelação entre a história individual, a história social, a cultura, isto é, numa interrelação entre os indivíduos e o ambiente. Desse ponto de vista a deficiência não é enxergada sob o prisma da perda, da limitação, mas sim da urgência de modificação do meio para atender às necessidades da pessoa com deficiência.

A pesquisa foi organizada inicialmente com a discussão dos conceitos de baixa visão e educação inclusiva, assim como da narrativa na perspectiva da Psicologia Cultural. Na sequência, enfocamos a Teoria Bioecológica e a história de vida, procurando traçar o papel da autobiografia na descoberta do desenvolvimento humano e depois tratamos da metodologia da pesquisa. Por fim, serão apresentadas as sete categorias de análise que emergiram do discurso da entrevistada. Por sua vez, nossas considerações finais evocam os prazeres e as desventuras de ser uma pessoa com deficiência.

## **2 PROFISSIONALIZAÇÃO AGRÍCOLA DE ESTUDANTES COM BAIXA VISÃO: UM ESTUDO ATRAVÉS DA NARRATIVA**

Compreender a baixa visão nas dimensões médica, educacional e psicossocial é fundamental para os educadores. Estes não têm a responsabilidade do especialista, mas muito poderão fazer para que sejam encontradas as respostas educativas necessárias ao bom desempenho do aluno e às atitudes de respeito condicionantes da aprendizagem e do desenvolvimento humano. (ORMELEZI, CORSI e GASPARETTO, 2007, p.69)

A escolarização inclusiva do estudante com necessidades especiais promove não apenas uma adaptação, mas uma revolução na compreensão sobre a construção do conhecimento. Valorizar a diversidade e desenvolver o indivíduo não significa negar o coletivo, mas exercitar a convivência. Da mesma forma, valorizar as potencialidades e reconhecer as necessidades específicas do estudante, não significa negar as dificuldades, mas respeitá-las e superá-las.

A baixa visão insere-se na categoria da deficiência visual, contudo, possui características específicas que necessitam ser conhecidas e reconhecidas para que o estudante nesta condição receba os recursos e apoios educacionais necessários que favoreçam um ambiente inclusivo que colabore com o seu processo de desenvolvimento. A coleta de informações a partir do próprio estudante nesta condição alimenta a reflexão e fortalece a consolidação da proposta inclusiva deste ideário educacional. A psicologia cultural oferece ferramentas para esta empreitada, destaca-se o uso da narrativa como instrumental metodológico de pesquisa, que ao mesmo tempo funciona como ferramenta de desenvolvimento pessoal.

### **2.1 Deficiência Visual (DV) e Baixa Visão**

Conforme o Parecer nº 17/2001, do Conselho Nacional de Educação, há três grupos de pessoas com necessidades educacionais especiais, formados por: 1) pessoas com dificuldades acentuadas de aprendizagem, vinculadas ou não a alguma causa orgânica específica ou a condições, disfunções, limitações ou deficiências; 2) pessoas que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização ou distúrbios acentuados de linguagem, diferenciados dos demais estudantes 3) pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação (FLEURI, 2009, p. 70).

A pesquisa em tela toma como ponto de partida a investigação da história de vida de uma aluna com deficiência visual denominada baixa visão. O Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) investigou entre as características das pessoas, no Censo Demográfico 2010, a existência dos seguintes tipos de deficiência: visual, auditiva, motora e intelectual. Segundo os resultados preliminares da amostra, divulgados no final de 2011, no Brasil, dos 190.755.799 de habitantes, 45.623.910 reportam possuir algum tipo de deficiência. Destes, 35.791.488 afirmam ter deficiência visual, isto é, dificuldade permanente de enxergar, mesmo com o auxílio de óculos ou lente de contato, sendo que 528.624 não conseguem de modo algum, 6.056.684 dizem ter grande dificuldade e 29.206.180 declaram enfrentar alguma dificuldade. Os dados referentes ao Estado de Mato Grosso, no qual a presente pesquisa será realizada, apresentaram os seguintes resultados: das 3.035.122 pessoas investigadas, 669.010 têm pelo menos uma das deficiências citadas pelo IBGE, sendo que 549.731 identificaram-se como pessoas com deficiência visual, entre as quais 5.276 se declararam permanentemente incapazes de enxergar, 91.404 disseram ter grande dificuldade e 453.051 alguma dificuldade.

Portanto, os dados acima apresentados dizem respeito não só às pessoas cegas, mas também as que têm baixa visão. É interessante percebermos que nem sempre foi esta a denominação empregada, mas que ela se modifica, ao longo do tempo, conforme o foco que os teóricos dão à questão. Na década de 50, por exemplo, a preocupação estava centrada na falta da visão e as pessoas com deficiência visual eram chamadas por muitos autores de cegos, parcialmente videntes e parcialmente cegos. Já na década de 70, o Brasil adotou o termo visão reduzida, considerando que este valorizava mais o que restava da visão do que a sua ausência. Entretanto, passou-se a perceber que o ponto principal para enfrentamento deste problema era a limitação, por condições orgânicas, na capacidade de captar visualmente o mundo, o que levou especialistas a adotarem o termo visão subnormal. Embora este termo ainda esteja presente no discurso de muitos especialistas e, até mesmo em documentos oficiais, ele carrega um traço que pode levar ao preconceito e à discriminação, o que faz com que, atualmente, considere-se mais apropriado a adoção do termo baixa visão, até mesmo porque vem se tentando operar uma mudança no foco para a possibilidade de ver, e não mais para a cegueira. (AMIRALIAN, 2004)

Para a deficiência visual ser classificada como baixa visão ou visão subnormal, é preciso que a acuidade visual do indivíduo, no melhor olho e com a melhor correção ótica, esteja entre 6/18 (0,3) e 3/60(0,05), conforme preconiza a OMS – Organização Mundial de Saúde (World Health Organization – WHO). Essa perda grave de visão caracteriza-se pela impossibilidade de correção clínica ou cirúrgica e pode comprometer funções como acuidade e campo visual, sensibilidade a contrastes, percepção de cores e adaptação à luz e ao escuro (GASPARETTO, 2008). A dificuldade visual da pessoa com baixa visão interfere na sua habilidade visual, podendo trazer alguma espécie de incapacidade funcional. Entretanto, há diversos fatores ambientais que influenciam a maior ou menor utilização dos resíduos visuais, por parte das pessoas com esse tipo de deficiência, fazendo com que o grau de autonomia para as atividades cotidianas, inclusive as escolares, possa ser aprimorado.

Alguns exemplos de atividades que encorajam a autonomia de pessoas com deficiência visual são os cursos de Orientação e Mobilidade e de Atividades de Vida Diária (AVD). O curso de Orientação e Mobilidade visa trabalhar a constituição e organização do espaço, ou seja, a pessoa com deficiência visual aprende a lidar com a noção de onde ela está e onde estão os objetos, em relação a ela e aos demais objetos. Essa construção da noção de espaço também interfere na coordenação dos movimentos e na locomoção da pessoa. São ainda atividades pertinentes à orientação e mobilidade:



identificar as dimensões e as características de um ambiente, verificar a presença de outras pessoas neste ambiente (AMIRALIAN, 2004).

As AVDs dizem respeito à rotina de cuidado pessoal, cuidado com outras pessoas e com o ambiente doméstico e externo, como o escolar, o profissional e outros ambientes sociais (ARRUDA, 2008). Essas orientações pelas quais as pessoas com baixa visão devem passar através do trabalho de profissionais especializados, que lançarão mão de técnicas apropriadas a cada caso, estão diretamente relacionadas com a qualidade de vida proporcionada por tal reabilitação, que motiva a interação da pessoa com baixa visão. Segundo Arruda:

(...) no cotidiano, pratica-se a AVD com diferentes finalidades, desde a satisfação de necessidades biológicas, localização e adequação do espaço físico até a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (ARRUDA, 2008, p. 156).

São, portanto, atividades rotineiras, como tomar banho e lavar a cabeça, fazer compras, ler, escrever, cozinhar, assistir à televisão, manejar dinheiro, organizar objetos, comer, beber e vestir-se, para as quais, quanto mais a pessoa com baixa visão sentir-se segura para realizar, mais positivo será para sua autoconfiança e independência.

Outras formas de otimizar a capacidade funcional de pessoas com baixa visão é a utilização de recursos ópticos, que são aqueles que possuem lentes e são prescritos por oftalmologistas ou ortoptistas, como telescópios, lupas, óculos especiais, e recursos não ópticos, ou seja, que não pressupõem o emprego de lentes, a exemplo do uso de ampliação, contrastes, iluminação, recursos de informática, como ampliadores e programas de voz, que auxiliam no contato da pessoa com os textos em tinta. A pessoa com baixa visão geralmente recorre ao Braille apenas quando possui alguma doença degenerativa, que mais tarde acarretará em sua condição de pessoa cega, ou para auxiliá-la em dias em que as condições ambientais não estejam favorecendo a utilização dos resíduos visuais que ela possui. O livro digital (LIDA) é outra ferramenta que auxilia a escolarização destes estudantes.

A utilização de tecnologias assistivas, como as que citamos anteriormente é definida a partir da avaliação de uma equipe multidisciplinar especializada, na qual o médico oftalmologista e o ortoptista devem juntar-se ao psicólogo, ao assistente social e ao pedagogo, entre outros profissionais habilitados para realizar tal atendimento, de forma a melhor aproveitar o potencial visual da pessoa acompanhada e orientá-la para seu melhor desempenho.

Quando pensamos em explorar a visão residual de pessoas com baixa visão, devemos levar em consideração que o desempenho visual que elas irão apresentar não é sempre uniforme, mas sim variável e depende de fatores físicos, emocionais, ambientais. Portanto, as condições de saúde, a familiaridade com a tarefa proposta e com as pessoas nela envolvidas e o estresse, por exemplo, fazem variar o nível do desempenho visual da mesma pessoa (GASPARETTO, 2008).

As causas da baixa visão podem ser congênicas ou adquiridas, isto é, a pessoa pode nascer com este tipo de deficiência ou pode adquiri-la ao longo da vida. Algumas das causas da baixa visão podem advir de doenças como sarampo, rubéola, glaucoma, catarata, ceratocone, entre outras.

Amiralian (2004) se reporta a uma pesquisa realizada no LIDE – Laboratório Interunidades para o Estudo das Deficiências, da Universidade de São Paulo, na época,

sob sua coordenação. Por meio desta pesquisa, baseada no tema “A criança deficiente visual com problemas de aprendizagem: um modelo para atendimento integral”, comprovou-se que as pessoas com baixa visão possuem características diferentes das pessoas cegas, assim como seus problemas e necessidades também são particulares. Peculiares são ainda os modos de desenvolvimento e de organização da personalidade destas pessoas, que merece um tratamento específico, diferente daquele que demandam os cegos. As pessoas com baixa visão não são facilmente identificadas como tal, além do que frequentemente o problema por elas enfrentado é deslocado para outras áreas:

Em relação à questão da falta de identificação do aluno como possuidor de baixa visão, um aspecto notado foi que quase nunca eles são tratados como pessoas que possuem capacidade limitada para perceber visualmente o mundo. ao seu redor. São tratadas às vezes como pessoas cegas e em outros momentos como pessoas visualmente normais. Parece não existir uma compreensão clara e definida do que sejam pessoas com baixa visão (AMIRALIAN, 2004, p. 20).

Segundo a autora, é como se as pessoas só admitissem duas possibilidades: ser cego ou enxergar. Diante deste fato, não procuram se inteirar sobre os modos como a pessoa com baixa visão percebe o mundo e as potencialidades de seu relacionamento com ele. “A falta de clareza sobre o que realmente significa enxergar menos leva a uma fragilidade do conceito que identifica o que é e como se constitui a pessoa com baixa visão” (AMIRALIAN, 2004, p. 21). Ainda retomando a pesquisa empreendida no LIDE, Amiralian (2004) destaca, acerca da investigação que teve como foco propor ações de intervenção, para minimizar problemas de aprendizagem de alunos com deficiência visual, em escolas regulares:

A ausência de clareza sobre como essas crianças percebem o mundo os levavam a considerar as dificuldades da criança como decorrentes de outras incapacidades pessoais, e não de sua limitação para enxergar. As dificuldades de realização, tanto as que se referiam às tarefas escolares como a comportamentos sociais eram, na maioria das vezes, computadas à ineficiência, à incapacidade mental ou à falta de vontade. (AMIRALIAN, 2004, p.20)

Outros aspectos inerentes à condição de pessoa com baixa visão, observados a partir da pesquisa desenvolvida por Amiralian (2004) e seu grupo do LIDE dizem respeito à questão da identidade e da pertença:

A identidade pessoal é a condição básica para o desenvolvimento psíquico do ser humano. A constituição dessa identidade e seu fortalecimento e definição, conquistados durante o percurso do desenvolvimento, são a base sobre a qual se constrói a personalidade individual (AMIRALIAN, 2004, p. 22).

Neste sentido, a identidade, o si mesmo, vêm se constituindo, alicerçados pelas relações com o outro e com o meio em que vivemos que demandam nossas ações. De modo que as experiências de vida de cada um e o tipo de relações interpessoais vividas influenciam o porvir:

A definição da identidade pessoal vai se fortalecendo e se enriquecendo no seio das relações interpessoais pelo espelho que o

olhar do outro oferece, pela confiança no ambiente que realimenta a si mesmo e pela reafirmação das competências pessoais que fortalecem o ego (AMIRALIAN, 2004, p. 23).

Acerca do sentimento de pertença, Amiralian afirma ser ele o responsável por nossa identificação com um ou outro grupo, com aqueles que são nossos iguais daqueles que não são. Ela destaca:

O ser humano é um ser social por natureza, ele só se constitui na presença de outro ser humano, e só se desenvolve pela interação com os outros e, como um indivíduo essencialmente social, tem necessidade de sentir-se como pertencente a um grupo (AMIRALIAN, 2004, p. 26).

Sobre a interrelação entre a construção da identidade e a deficiência visual, a autora nos chama a atenção para o fato que, no caso das pessoas com deficiência, entre elas as pessoas com baixa visão, a limitação física ou funcional vem a ser o principal fator de reconhecimento para ela mesma e para o outro. A condição visual não deveria ser um fator relevante na construção da identidade, mas sim, as características orgânicas, fisiológicas, psíquicas e mentais, constituídas pelas interações vivenciadas numa dada cultura, é que deveriam ser mais relevantes. Contudo, é do primeiro modo que a realidade da pessoa com baixa visão se apresenta na maioria dos casos.

O *Manual de Orientação de Triagem de Acuidade Visual*, publicado pelos ministérios da saúde e da educação, conceitua acuidade visual como “(...) o grau de aptidão do olho para identificar detalhes espaciais, ou seja, a capacidade de perceber a forma e o contorno dos objetos”. A mesma publicação indica a técnica da medida da acuidade visual:

A forma mais simples de diagnosticar a capacidade da visão é medir a acuidade visual com a Escala de Sinais de Snellen. A escala utiliza símbolos em forma de Letras ou apenas a E, organizados de maneira padronizada, de tamanhos progressivamente menores, chamados optotipos. Em cada linha, na lateral esquerda da tabela, existe um número decimal, que quantifica quanto a pessoa é capaz de enxergar. (BRASIL, 2008, p. 4 e 5 )

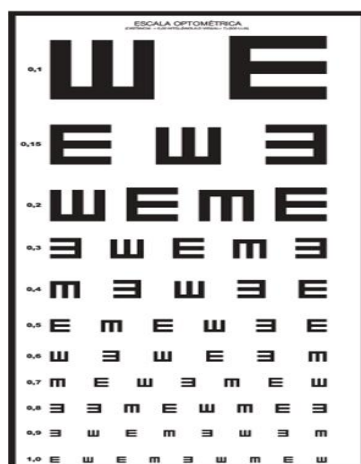


Figura 1 Escala de Snellen

Tomando como base o estudo de Lucas et al (2003), realizado com pacientes atendidos por especialistas em baixa visão, no Estado de Pernambuco, com vistas a determinar os principais diagnósticos etiológicos e indicar condutas de reabilitação adequadas a cada caso em particular, esclarecemos critérios utilizados para análise da acuidade visual:

Para análise da acuidade visual utilizou-se da classificação oficial do Sistema de Saúde dos Estados Unidos (ICD-9-CM) que é dividida em visão normal, baixa visão e cegueira. A baixa visão por sua vez é subdividida em: baixa visão moderada, em que o indivíduo apresentou acuidade visual entre 20/80 e 20/150; baixa visão grave, entre 20/200 e 20/400; baixa visual profunda, entre 20/500 e 20/1000 no melhor olho com melhor correção. Nesta classificação, cegueira foi subdividida em: próximo à cegueira entre 20/1200 e 20/2500 e cegueira total onde o paciente não possuía percepção luminosa (SPL). Outro conceito utilizado nesta análise foi o de cegueira legal no qual o paciente é portador de acuidade visual igual ou menor que 20/200, ou campo visual menor ou igual que 20 graus em seu melhor olho, com melhor correção (LUCAS et al, 2003, p. 78).

Com vistas a sabermos o quantitativo de alunos com necessidades específicas como esta, matriculados em nossas escolas, tomemos como base os dados do Censo Escolar 2012. Todos os anos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que é ligado ao Ministério da Educação - MEC, realiza o Censo Escolar da Educação Básica, por meio do qual o levantamento de dados estatísticos acerca da educação é feito com a participação das escolas públicas e particulares de todo o território nacional. O *Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2012*, que traz entre seus dados o quantitativo de alunos por deficiência matriculados nas escolas brasileiras, e ainda leva em consideração classes comuns e classes regulares para seu levantamento, indica o seguinte a esse respeito:

A política de educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabelece que a educação inclusiva seja prioridade. Essa iniciativa trouxe consigo mudanças que permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, fundamentando a educação especial na perspectiva da integração. Constata-se um aumento de 9,1% no número de matrículas nessa modalidade de ensino, que passou de 752.305 matrículas em 2011 para 820.433 em 2012. Quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na EJA, o aumento foi de 11,2%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve aumento de 3% no número de alunos devido ao aumento da EJA (51,4%) Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% das matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2012, esses números alcançaram 78,2% nas públicas e 21,8% nas escolas privadas, mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência (INEP, 2012, p. 27, 28).

Segundo este mesmo relatório, 94% dos alunos com deficiência matriculados na Educação Básica brasileira estão em classes comuns, ou seja, estatisticamente são tidos como alunos incluídos. Os outros 6% continuam em classes especiais, isto é, aquelas dedicadas apenas às pessoas com deficiência. Sobre a matrícula de pessoas com deficiência na educação profissionalizante, que ora é nosso foco neste trabalho, houve um crescimento das matrículas desse público, senão vejamos: Em 2007 eram 395 alunos; já em 2008 passaram a 546; No ano de 2009 foram a 718; Em 2010 tivemos 1.096 matriculados; O ano de 2011 contou com 1.361 estudantes e, por fim, em 2012 tivemos 1.659. (INEP, 2012)

## 2.2 Psicologia Cultural e narrativa

Todo relato é uma defesa, uma legítima defesa.  
Sempre que pensamos em nosso passado, procuramos redefini-lo.  
Basta endereçar esse relato aos outros para modificarmos nossas relações,  
para deixarmos de nos sentir como sentíamos antes.  
(...) Todo relato é um projeto de libertação (CYRULNIK, 2009, p. 11).

Jerome Bruner (1997) traz à tona a busca por uma psicologia humana, popular, cultural, na qual o significado e os processos envolvidos na construção deste significado têm lugar de destaque:

Essa convicção se baseia em dois argumentos correlatos. O primeiro é que para entender o homem você deve entender como suas experiências e seus atos são moldados por seus estados intencionais, e o segundo é que a forma desses estados intencionais se realiza apenas através da participação em sistemas simbólicos da cultura. De fato, a própria forma das nossas vidas \_ o esboço grosseiro e em perpétua transformação da nossa autobiografia que carregamos em nossas mentes \_ é compreensível para nós mesmos e para os outros apenas em virtude desses sistemas culturais de interpretação. Porém, a cultura é também constitutiva da mente. Em virtude dessa atualização da cultura, o significado atinge uma forma que é pública e comunal, em vez de privada e autista (BRUNER, 1997, p. 39).

Tais abordagens de psicologia valorizam as crenças, os desejos, os significados, inerentes à condição humana, assim como o contexto, um mundo que nos é exterior e que modifica a expressão das nossas crenças e dos nossos desejos: “Essa relação recíproca entre estados percebidos do mundo e os desejos da pessoa, cada qual afetando o outro, cria uma dramaticidade sutil sobre a ação humana que também anima a estrutura narrativa da psicologia popular” (BRUNER, 1997, p. 44). De forma que o si-mesmo cresce a partir da experiência com as outras pessoas, determinada pelos vínculos sociais, e da experiência com os símbolos, as imagens que fazem parte do contexto sócio-cultural, desembocando numa psicologia “de natureza narrativa, em vez de lógica ou categórica” (BRUNER, 1997, p. 46).

A narrativa, como forma de discurso e organização da experiência, se estrutura conforme a propriedade de sequencialidade, que diz respeito à organização do enredo a partir de uma sucessão de eventos, sejam eles reais ou imaginários:

Quer dizer, o *significado* e a *referência* da história guardam um relacionamento anômalo entre si. A indiferença da história à realidade extralingüística sublinha o fato de que ela tem uma estrutura interna ao discurso. Em outras palavras, a seqüência das suas sentenças, e não a verdade ou falsidade de quaisquer dessas sentenças, é o que determina sua configuração geral ou enredo. (BRUNER, 1997, p. 47)

Ela também se estrutura segundo sua potencialidade de relacionar e tornar legítimo o que é canônico, comum, previsível, usual, ordinário, e o que é excepcional, desviante, incomum, inesperado:

Os “significados negociados”, encarados pelos antropólogos sociais ou críticos da cultura como essenciais para a conduta de uma cultura, são possibilitados pelo aparelhamento do narrador para lidar simultaneamente com canonicidade e excepcionalidade. Dessa forma, embora uma cultura deva conter um conjunto de normas, ela deve também conter um conjunto de procedimentos interpretativos para tornar o abandono dessas normas significativo em termos dos padrões estabelecidos pela crença. (BRUNER, 1997, p. 49)

Bruner (2001) nos chama a atenção para o fato de que a narrativa guarda uma característica dual, no sentido de que eventos mentais, de um mundo particular, pessoal, próprios da consciência do narrador, coexistem junto a eventos e ações de um mundo real, que supomos verdadeiro. De modo que todas as narrativas são o relato de um mundo possível, no qual assumimos uma posição moral, “mesmo que seja uma posição moral contra as posições morais” (BRUNER, 1997, p. 51):

(...) as histórias têm relação com a maneira como o protagonista interpreta as coisas, com o significado das coisas para ele. Isso está embutido nas circunstâncias da história \_ envolvendo tanto uma convenção cultural como um desvio da mesma, explicável em termos de um estado intencional individual, o que empresta às histórias não apenas um estatuto moral, mas também epistêmico (BRUNER, 1997, p. 51).

Segundo a concepção de Bruner (1997):

Uma história, em suma, é uma experiência vicária, e o tesouro de narrativas no qual podemos entrar inclui, ambigualmente, tanto “relatos de experiências reais” como o produto de uma imaginação culturalmente modelada. (...) Uma história é sempre a história de *alguém*. (...) as histórias inevitavelmente têm uma voz narrativa: os eventos são vistos através de um conjunto específico de prismas pessoais. (...) As histórias são, portanto, instrumentos especialmente viáveis para a negociação social. E seu estatuto, mesmo quando elas são vendidas como histórias “verdadeiras”, permanecem para sempre no domínio intermediário entre o real e o imaginário (BRUNER, 1997, p. 53,54).

Daí a qualidade dramática da narração, que “(...) focaliza os desvios do canônico que apresentam conseqüências morais e afastamentos relacionados à legitimidade, ao compromisso moral, aos valores.” (BRUNER, 1997, p. 51)

Organização da experiência é a denominação dada por Bruner (2001) para a narrativização inerente ao papel da psicologia popular. Segundo ele, a esquematização e a regulação do afeto são traços distintivos da estruturação narrativa. A partir da esquematização, que é social, e não apenas individual, pois tem seu aporte na cultura partilhada com o outro, construímos, organizamos o mundo e o fluxo de seus eventos, a nossa experiência. Por sua vez, a regulação do afeto conduz nossas escolhas narrativas, pois a tendência é evocarmos em nossa memória aquilo que não ameaça nossa estabilidade emocional ou nossa vida social, é evitarmos o conflito, o embaraço, e prezarmos por algo agradável, simpático a nós e ao nosso interlocutor. Características como estas fazem da narrativa um meio natural para a psicologia popular, já que:

Ela lida (...) com o material da ação e da intencionalidade humana. Ela intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrásico dos desejos, crenças e esperanças. Ela torna o excepcional compreensível e mantém afastado o que é estranho, salvo quando o estranho é necessário como um tropo. Ela reitera as normas da sociedade sem ser didática. (...) ela provê a base para uma retórica sem confronto. Ela pode até mesmo ensinar, conservar a memória ou alterar o passado (BRUNER, 1997, p. 52).

Outra importante via a ser considerada no que diz respeito à narrativa é a sua literariedade, pois, como veículo de uso da linguagem, valendo-se de sentidos figurados, alegóricos, ela propõe uma interpretação do significado daquilo que foi narrado:

A narrativa não é, contudo, apenas enredo estruturador ou dramatização. Nem é apenas “historicidade” ou diacronia. Ela é também um meio de usar a linguagem. Pois ela parece depender, para sua efetividade (...) da sua “literariedade”, mesmo na repetição de histórias cotidianas. Em um grau notável, ela confia no poder dos tropos da metáfora, metonímia, sinédoque, etc. Sem eles ela perde seu poder de “expandir o horizonte das possibilidades”, de explorar a extensão completa de conexões entre o excepcional e o comum. [...] O tipo de significados interpretativos que estamos considerando é metafórico, alusivo, muito sensível ao contexto. Mesmo assim, eles cunham a cultura e as narrativas de sua psicologia popular (BRUNER, 1997, p. 57-58).

Ao narrar determinados acontecimentos que viveu, o sujeito formula seu conceito de si-mesmo, como uma qualidade da experiência humana construída interativamente e refletivamente:

(...) o si-mesmo não na rapidez da consciência privada imediata, mas também em uma situação cultural-histórica. (...) o si-mesmo também deve ser tratado como um constructo que, por assim dizer, procede tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora, tanto da cultura para a mente quanto da mente para a cultura (BRUNER, 1997, p. 95).

Sob esta concepção do si-mesmo se encerra uma interpretação da realidade que alguns movimentos históricos, da sociologia e da antropologia, já preceituavam antes mesmo que a psicologia atingisse essa revolução do pensamento:

(...) a ação humana poderia não ser plenamente ou apropriadamente explicada de dentro para fora, fazendo referência apenas a disposições intrapsíquicas, traços característicos, capacidades de aprendizagem, motivos, ou seja lá o que for. A ação requeria para sua explicação que ela fosse *situada*, que ela fosse concebida em continuidade com um mundo cultural. As realidades que as pessoas construíam eram realidades *sociais*, negociadas com outros, distribuídas entre eles. O mundo social no qual vivíamos não estava, por assim dizer, “na cabeça” nem “lá fora”, manifestando-se em alguma forma de positivismo aborígene. E tanto a mente quanto o si-mesmo faziam parte daquele mundo social (BRUNER, 1997, p. 93).

De forma que Bruner (2001) retoma a caminhada do psicólogo Kenneth Gergen, quando este propôs uma abordagem mais ‘interpretativa, construtivista e “distributiva” dos fenômenos psicológicos’ (p. 95). A partir de suas pesquisas sobre autoestima e autoconceito Gergen (apud BRUNER, 2001) observou dois “(...) universais relacionados com o modo como o homem se orienta em relação à cultura e ao passado” (p. 96): as capacidades de reflexividade humana e de visualização de alternativas. Acerca da primeira generalização, ele explica que nós conseguimos alterar o presente ao lançarmos nosso olhar rumo ao passado, assim como alteramos o passado ao nos valermos do presente, agindo por meio de uma revisão reflexiva ou de uma reconceitualização. Sobre a capacidade de visualizar alternativas, Gergen explica que nosso intelecto possibilita concebermos outros modos de ser e de agir. Assim,

O si-mesmo, então, como qualquer outro aspecto da natureza humana, se posiciona tanto quanto como um guardião da permanência quanto como um barômetro que responde ao clima cultural local. A cultura nos provê igualmente de diretrizes e estratégias para encontrar um nicho entre estabilidade e mudança: ela exorta, proíbe, atrai, nega, gratifica os compromissos que o si-mesmo assume. E o si-mesmo, usando suas capacidades para a reflexão e para projetar alternativas, evita, adota, ou reavalia e reformula o que a cultura tem a oferecer (BRUNER, 1997, p. 96).

Fica posto que, para se compreender a natureza e as origens do si-mesmo é preciso valer-se de uma postura interpretativa. Encarar o si-mesmo como um contador de histórias, dotadas de uma verdade narrativa, e interessar-se por seu processo de construção e não apenas por sua substância ou conteúdo também são posturas esperadas. De maneira que se impõe a importância de focalizar os significados atribuídos ao si-mesmo, tanto pelo indivíduo quanto pela cultura na qual ele está inserido, como também o modo como estes significados são colocados em uso:

Em nossa própria cultura, (...) as visões do si-mesmo são moldadas e sustentadas (...) por uma sociedade, uma economia e uma língua, todas possuindo “realidades” históricas que, embora sujeitas à revisão, criam um “andaime” para apoiar nossas práticas como agentes humanos. [...] Para ser viável em uma psicologia cultural, os conceitos (inclusive o de si-mesmo) devem especificar como eles devem ser



usados tanto em ação como na revelação e no discurso que cercam a ação. (...) não há causas definitivas a serem incorporadas ao ato de criar significado, apenas atos, expressões e contextos a serem interpretados (BRUNER, 1997, p. 101-102).

Souza (2006) trata essa questão da seguinte forma:

A construção e o conhecimento de si propiciados pela narrativa inscreve-se como um processo de formação porque remete o sujeito numa pluralidade sincrônica e diacrônica de sua existência, frente à análise de seus percursos de vida e de formação. (SOUZA, 2006, p. 16)

Retomemos, então o que para Bruner (2001) representa o cerne da psicologia cultural, nesse âmbito de produção e interpretação de significados, intermediados pelo ato de narrar:

Uma psicologia cultural é uma psicologia interpretativa, no mesmo sentido em que a história, a antropologia e a lingüística também o são. Isso não quer dizer, contudo, que ela precise ser isenta de princípios ou métodos, até mesmo de métodos inflexíveis. Ela busca as regras que os seres humanos aplicam para a produção de significado em contextos culturais. Esses contextos são sempre *contextos práticos*: é sempre necessário perguntar o que as pessoas estão *fazendo* ou *tentando* fazer num certo contexto. Esse não é um ponto sutil: o significado cresce a partir do uso, mas apesar de ser frequentemente transformado em slogan, suas implicações são frequentemente inesperadas (BRUNER, 1997, p. 102).

Nesse contexto, salientemos o que Cyrulnik (2009) declara acerca do relato autobiográfico. No seu dizer, tal relato torna-se, deste modo, uma quimera. Vejamos como o autor descreve esta metáfora empregada para tratar da narrativa de história de vida:

(...) todo relato é verdadeiro assim como são verdadeiras as quimeras: o ventre é de um touro, as asas de uma águia e as patas de um leão. Tudo é verdadeiro e, no entanto, o animal não existe! Eu deveria ter escrito: tudo é parcialmente verdadeiro e o animal, totalmente falso. Ou então: todos os pedaços são verdadeiros, nunca menti ao lembrar minhas recordações, mas, conforme as circunstâncias ou conforme meu humor, eu poderia ter evocado outros episódios igualmente verdadeiros que teriam composto uma outra quimera. A quimera de si é um animal maravilhoso que nos representa e nos identifica. Dá coerência à ideia que temos de nós mesmos, determina nossas expectativas e nossos pavores. Essa quimera faz de nossa existência uma obra de arte, uma representação, um teatro de nossas lembranças, de nossas emoções, das imagens e das palavras que nos constituem. (...) Por sorte, nossas quimeras fazem de nossas vidas aventuras romanescas. Organizamos nossas representações passadas e futuras para compor uma verdade narrativa. Como todo animal vivo, a quimera evolui, adota formas diferentes segundo os momentos, adapta-se às pessoas que encontra e aos contextos culturais nos quais

vagueia. A verdade histórica tem uma natureza diferente da verdade narrativa que nos encanta ou deprime. (...) A quimera narrativa é mais dinâmica: triste ou alegre, corre ao encontro dos outros para lhes contar sua história. Mas a maneira como o outro reage modifica o estilo de sua expressão. O entorno participa do relato autobiográfico! Um dia, um acontecimento nos fornece a oportunidade de agarrar as rédeas da representação quimérica e dirigir o espetáculo de nossa vida. A partir de então, passamos a ser capazes de modificar o sentimento provocado pela nova representação de nós mesmos (Cyrulnik, 2009, p. 12, 13, 14)

A narrativa apresenta, pois, a história do indivíduo e de sua coletividade. Ela é plástica e atualizável, se modifica em relação ao lugar e ao tempo. O sentido atribuído é resultado do significado negociado e construído na interação sujeito-ambiente.

### 3 A AUTOBIOGRAFIA NA DESCOBERTA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Um relato não é a volta ao passado, é uma reconciliação com a própria história.  
Monta-se uma imagem, dá-se coerência aos acontecimentos,  
como se sanássemos uma injusta ferida.  
A fabricação de um relato de si preenche o vazio das origens que perturbava nossa identidade.  
(CYRULNIK, 2009, p. 12)

#### 3.1 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

A respeito da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento, Alves (1997) ressalta o enfoque em “aspectos saudáveis do desenvolvimento”, assim como a observação do sujeito engajado em um maior número possível de ambientes naturais e interações sociais. Embora não negligencie fatores biológicos, esta abordagem valoriza os processos psicológicos em sua relação com o contexto, já que se acredita que este diálogo é responsável pela construção da identidade. Para isso, quatro aspectos dinamicamente interrelacionados norteiam a análise do desenvolvimento: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (ALVES, 1997). Eschiletti Prati et al. destacam que:

(...) a análise destes âmbitos de interação possibilita o acesso às oportunidades de crescimento, aos momentos de estabilidade e instabilidade dos contextos nos quais as pessoas estão inseridas, as interações afetivas e as relações de poder na dinâmica interpessoal (ESCHILETTI PRATI et al., 2008, p. 160).

Sobre o processo, a abordagem ecológica indica como fator principal o que Bronfenbrenner (1996) denominou de “processo proximal”, que seriam eventos regulares, duradouros e recíprocos de interação, imprescindíveis para o desenvolvimento das capacidades biopsicossociais das pessoas. Daí o desenvolvimento, por parte de Cecconello e Koller (2003, *apud* ESCHILETTI PRATI et al., 2008), da chamada Inserção Ecológica, concepção na qual o pesquisador também se desenvolve naquele determinado contexto de pesquisa, que, por sua vez, gera novos processos proximais. Eschiletti Prati *et al.* afirmam, nesse sentido:

(...) que o processo proximal surge através da interação recíproca, complexa e com base regular de pesquisadores, participantes, objetos e símbolos presentes no contexto imediato, constituindo a base de toda

investigação que adota a Inserção Ecológica. O processo proximal, além de ser o foco da investigação, é o que permite o desenvolvimento da pesquisa. O processo de investigação-no-contexto, como o proposto pela Inserção Ecológica, envolve o compartilhamento de informações, percepções e sentimentos dentro da equipe, na qual as experiências individuais e os aspectos observados no ambiente são comunicados (ESCHILETTI PRATI et al., 2008, p. 161).

As autoras destacam, ainda, que a concepção defendida por Bronfenbrenner acerca do que é interação vislumbra um desenho em espiral, no qual o processo é multicausal,

ou seja, o desenvolvimento humano ocorre através de ampliações e aproximações entre a pessoa e os diversos elementos do contexto que se influenciam mutuamente de forma não linear e dinâmica, alterando-se qualitativamente ao longo do tempo. (...) Interação significa mais que uma relação simples e pontual, porque implica alterações em ambas as partes envolvidas. É como se a pessoa se desenvolvesse em “inter-ação”, no inter-jogo, em constante troca com os outros e com o ambiente. (ESCHILETTI PRATI et al., 2008. p. 161-162)

Bronfenbrenner admite que as influências exercidas pelo ambiente não sejam apenas de ordem física, mas também, de ordem social e cultural e, para efeito de análise, promoveu uma subdivisão em quatro níveis de interação: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema (ALVES, 1997, ESCHILETTI PRATI et al., 2008).

É necessário que a Inserção Ecológica ocorra nos microsistemas (onde acontecem os processos proximais) e que sua compreensão possa ser relacionada com os demais sistemas, ampliando o campo de investigação. (...) É fundamental que os pesquisadores tenham clareza de seus objetivos para elaborar um programa de trabalho que permita o acesso aos sistemas mais adequados. Para cada investigação, dependendo dos objetivos, os pesquisadores delimitarão seu foco de estudo e elegerão o contexto mais apropriado para a análise almejada (...) Mesmo focando um ou outro sistema, os pesquisadores não devem perder de vista a existência dos outros, que interagem e influenciam o desenvolvimento de todos os envolvidos (ESCHILETTI PRATI et al., 2008. p.162).

Ao debruçar-se sobre a variável *tempo*, que considera fator essencial na constituição de processos proximais e, conseqüentemente, em suas análises, Bronfenbrenner estruturou um conceito que ele chamou de *cronossistema*:

(...) que possibilita examinar as influências no desenvolvimento da pessoa e as mudanças (e continuidades) ao longo do tempo no ambiente no qual a pessoa vive. (...) O tempo exerce um papel no desenvolvimento, a partir de transformações e continuidades características do ciclo vital. As interações ocorridas no cronossistema exercem uma influência cumulativa nos processos significativos de desenvolvimento humano (ESCHILETTI PRATI et al., 2008, p. 162).

Portanto, se o pesquisador pretende adotar como procedimento metodológico a inserção ecológica, deve ter sempre em primeiro plano a interrelação entre os elementos acima descritos, a saber: processo, pessoa, contexto e tempo, isto é, o modelo PPCT, que evoca uma visão dinâmica e complexa (ESCHILETTI PRATI et al., 2008):

os pesquisadores ecológicos estão preocupados em compreender o processo de desenvolvimento das pessoas. Ou seja, pretendem investigar as relações (processos) que elas estabelecem durante seu crescimento pessoal ou social, no curso de sua história (tempo) em um determinado contexto.(...) Os pesquisadores ecológicos são pessoas em desenvolvimento (processo), fazendo parte do cenário da pesquisa (contexto), em um momento de sua história pessoal (tempo). (ESCHILETTI PRATI et al., 2008, p. 163).

Para o estabelecimento de processos proximais, indispensáveis à realização de uma pesquisa no viés ecológico inspirado por Bronfenbrenner e difundido por Ceconello e Koller (2003, *apud* ESCHILETTI PRATI et al., 2008), é preciso que a *inserção-no-contexto* (ESCHILETTI PRATI et al., 2008) ocorra de modo que fiquem claras, entre pesquisador e sujeito da pesquisa, as condições, objetivos, expectativas inerentes à investigação. Ao estabelecer uma espécie de contrato entre os participantes, uma relação de reciprocidade deve ser construída, na qual implica troca e, para que isso aconteça da forma esperada, há necessidade de se estabelecerem diversos encontros, que aproximem as pessoas participantes do estudo. O pesquisador deve garantir “presença constante, significativa e estável” (ESCHILETTI PRATI et al., 2008) no contexto de investigação:

Esta forma de trabalhar com a coleta de dados, não deixa de lado a importância do seu rigor, sistematização e consistência, que caracterizam a formalidade da coleta. (...) Através da Inserção Ecológica, a equipe de pesquisa pode chegar o mais perto possível da obtenção de acurácia compartilhada dos achados, uma vez que devolve, no aconchego da percepção dos participantes, as suas impressões (ESCHILETTI PRATI et al., 2008, p. 165).

Trabalhar com a pesquisa qualitativa utilizando a inserção metodológica exige rigor científico, ao considerar a subjetividade, tanto do pesquisador quanto do sujeito da pesquisa, novas portas são abertas para a coleta de dados, o que pode contribuir para o estudo do tema.

### **3.2 História de vida**

A escolha da História de Vida, como concepção teórico-metodológica de pesquisa, é incentivada pelo desejo de conhecermos a trajetória desta aluna com necessidades específicas, no âmbito de cursos técnicos agrícolas, segundo a visão da protagonista, ela mesma. De modo a identificarmos as estratégias adotadas pela aluna em questão e pelos profissionais da educação envolvidos em seu processo de ensino/aprendizagem, para sua formação técnica, e avaliarmos se estas vêm ao encontro da perspectiva de educação inclusiva defendida pelas políticas públicas de educação.

Além disso, a metodologia de pesquisa narrativa possibilita percebermos os elementos de construção da identidade da pessoa com deficiência visual em sua inclusão escolar.

A pesquisa, de cunho qualitativo, obteve seus dados por meio de entrevistas biográficas do método história de vida, dirigida à aluna de baixa visão sujeito de pesquisa. A perspectiva adotada para a entrevista narrativa de história de vida, que pretendia compreender o processo de profissionalização em cursos técnicos agrícolas, pela aluna de baixa visão, sujeito desta pesquisa, baseia-se naquela defendida por Glat (2009), quando ela afirma que “o objetivo desse tipo de estudo é justamente apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator” (p. 30). Glat e Pletsch (2009) também indicam que “(...) como referencial teórico-metodológico o Método de História de Vida (...) utiliza como instrumento principal de coleta de dados a entrevista aberta, sem um roteiro pré-determinado” (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 139).

A autora salienta que, por mais objetivo, isento, que o relato pretenda ser, por se tratar de um mergulho na memória, é sempre reinventado, reconstruído, com maior ou menor proximidade com a realidade, segundo a seleção que o próprio sujeito faz do que vai narrar. Glat caracteriza esse relato da história de vida como uma “reconstrução imaginativa” (2009, p. 30) e diz que, embora ele se refira ao passado, é sempre determinado pelas exigências do presente. Ela ressalta, ainda, que a subjetividade inerente ao ato de contar, narrar, algo que vivenciamos e resgatamos da memória não põe em xeque esta metodologia, mas, ao contrário, lhe atribui singularidade. Esta subjetividade garante à metodologia história de vida lugar na construção do conhecimento científico, que não se pauta puramente em objetividade, mas que pressupõe o pesquisador imbricado em seu objeto de estudo, de forma a seguirem intimamente implicados entre si: “A interferência do pesquisador, então, em vez de ser considerada uma variável não controlada, podendo contaminar os resultados da pesquisa, é, ao contrário, a própria essência do método história de vida (...)” (GLAT, 2009, p. 34)

Basear-se na história de vida de um sujeito ou de um determinado grupo nos leva a conhecer não apenas quem a contou, mas, sobretudo, nos dá um panorama da sociedade, da cultura em que os narradores estão inseridos:

Isso porque o indivíduo existe, e desenvolve sua identidade pessoal como parte de um grupo de referência. É, portanto, através do relato de histórias de vida individuais que se pode caracterizar a prática social de um grupo. (...) Toda entrevista individual traz à luz direta ou indiretamente uma quantidade de valores, definições e atitudes do grupo a qual o indivíduo pertence (GLAT, 2009, p. 31).

Sendo assim, Caiado (2006) destaca:

Ao lembrarem, ao falarem sobre as marcas que os constituíram únicos, os entrevistados, na realidade, falam de um tempo que foi construído por homens reais, falam de um lugar social que foi ocupado nas relações estabelecidas entre esses homens reais. Então, os fatos relatados de sua vida, sua memória individual, trazem o germe de uma memória social, se analisarmos esse relato enquanto parte de uma totalidade formada por múltiplas e complexas determinações (CAIADO, 2006, p. 48).

Além disso, ao contar sua história de vida, o sujeito não apenas enumera cronologicamente fatos por ele vividos, nem tão somente descreve episódios pelos quais

passou. Ele reflete sobre o que viveu e está narrando, ele avalia o que ocorreu, mesmo que esta não seja uma tarefa consciente. Essa dinamicidade tem que ser considerada pelo pesquisador, que tem no sujeito de sua pesquisa um coautor, no qual ele precisa confiar e em quem ele deposita uma função ativa, numa relação dialeticamente constituída. De forma que a relação entre entrevistador e entrevistado é de extrema relevância para a condução da narrativa. Ambos dialogam, consciente ou inconscientemente, durante a entrevista, não só por palavras, mas por gestos, olhares, silêncios:

A estrutura geral da entrevista no seio da qual as informações serão recolhidas é determinada não pelo pesquisador através de perguntas padronizadas e predeterminadas, mas, como dito anteriormente, pelo informante; pela maneira com que ele encara e valoriza os diversos aspectos de sua vida (GLAT, 2009. p. 34).

Caiado (2006), sublinha a relevância deste protagonismo que o entrevistado deve assumir nas pesquisas que se baseiam em histórias de vida:

Nessa perspectiva, a entrevista não deve buscar algumas informações apenas, deve, sim, permitir que o entrevistado construa um discurso, uma narrativa que fale da vida emaranhada, contraditória e caótica que é a vida cotidiana (CAIADO, 2006, p. 47).

Bruner (2007), por sua vez, enfatiza que, para além do protagonismo do sujeito de pesquisa, a interação entrevistador-entrevistado é fator de extrema importância, no relato da história de vida, na construção de uma produção coletiva, que se dá pela escuta, pela troca:

Obviamente, “a-história-de-uma-vida”, tal como é contada para uma pessoa específica é, em sentido profundo, uma produção conjunta do narrador e do espectador. Os si-mesmos, seja qual for a posição metafísica que se assuma sobre a “realidade”, podem apenas ser revelados em uma transação entre um narrador e um espectador e, (...) seja qual for o tema que abordemos na entrevista, ele deve ser avaliado à luz dessas trocas. (BRUNER, 2007, p 106)

A empatia preestabelecida entre os pares desta interação social influencia firmemente os resultados: “(...) a situação de entrevista por si só determina em grande parte o discurso recolhido, sendo que as formas e conteúdos da narrativa vão variar de acordo com o tipo de *diálogo* entre o sujeito e o interlocutor” (GLAT, 2009. p. 33).

Com base em autores consagrados, do campo da História e da Sociologia, Glat (2009) propõe a abordagem de uma história de vida do cotidiano, dos modos de vida dos anônimos, dos marginalizados, não da elite, dos ilustres. Para ela, “(...) o cotidiano tem sido sempre encarado como sinônimo de repetitivo, banal, sem importância e, conseqüentemente, desprovido de interesse científico” (GLAT, 2009. p. 36). É nesse cotidiano, nas situações e relações aparentemente banais que o sujeito se constitui, que ele forma seu eu, sua identidade pessoal:

O homem é, por essência, um ser social. Sua identidade pessoal é determinada pelo espaço que ele ocupa nos diferentes grupos sociais nos quais transita e pertence. Entre esses destacam-se a família —

grupo social primário que o inicia no processo de socialização, e a escola – que completa o processo. Pode-se dizer, portanto, que a visão que um homem tem de si — sua *autopercepção*- é constituída na relação que ele estabelece com os demais e pela forma como é percebido pelos outros. Em outras palavras, sua identidade pessoal é referendada por sua identidade social. (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 140).

Portanto, além da narrativa de história de vida retratar a sociedade e a cultura da qual o entrevistado faz parte, “(...) o sujeito ao relatar suas experiências de vida, também reflete e assinala suas necessidades e estratégias de adaptação ou superação das restrições impostas pela sua condição estigmatizada” (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 139). No caso das pessoas com deficiência, devido às características diferentes daquelas predeterminadas pelos grupos sociais em que elas estão inseridas, é comum que não se estabeleça uma interação plena e uma boa aceitação no contexto social. Para manter sua coesão, o grupo social traça padrões físicos, de atitude e comportamento que devem ser mantidos por seus membros e nos quais, via de regra, a pessoa com deficiência não se encaixa e, por isso, se torna marginalizada. Entretanto:

(...) é a cultura, e não a biologia, que molda a vida e a mente humanas, que dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo. Ela faz isso impondo os padrões inerentes aos sistemas simbólicos da cultura, sua linguagem e modos de discurso, as formas de explicação lógica e narrativa e os padrões de dependência mútua da vida comum (BRUNER, 1997, p. 40).

O protagonismo da pessoa com deficiência é, portanto, marca do presente estudo, na medida em que o seu relato de história de vida é que delineará seu papel como ser histórico-social, que constrói a sua história e a tem construída pelos outros e pelo contexto:

Em síntese, a tentativa de estudar um homem real é o que justifica a opção metodológica desse estudo. Na educação especial, muitas vezes, temos reduzido o homem a um corpo e, nesse corpo, a uma ausência biológica, a um erro genético e, assim, vamos tecendo explicações e propostas com base na falta de visão ou audição, na pouca inteligência, no comprometimento motor. Nesse estudo, entende-se o aparato biológico como um dos componentes constituintes do homem. Constituição que é histórico-social, pois o homem se faz na realidade à medida que a transforma e por ela é transformado (CAIADO, 2006, p. 45).

No que diz respeito à baixa visão, Amiralian (2004) ressalta que há poucos estudos acerca dos efeitos que esta condição traz para o desenvolvimento psíquico e para o enfrentamento das dificuldades afetivo-emocionais:

O objetivo deste tipo de estudo é ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre si mesmos, seus relacionamentos e sua vida cotidiana. Pretende-se, assim, a partir de suas narrativas averiguar de que forma a condição de estigmatizado afeta suas experiências, visão do mundo e identidade pessoal, bem como, conhecer as estratégias de



*sobrevivência social* desenvolvidas, por alguns, para superação ou minimização do estigma (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 141).

Servimo-nos das palavras de Caiado (2006), para salientar o intuito desse trabalho:

Como pesquisadora, quero ouvir a voz do aluno deficiente visual e tentar compreender o texto que emerge dessas tramas tão cotidianas reveladas na história de vida de sujeitos reais, numa tentativa de trazer o indivíduo inteiro para o diálogo da pesquisa, e compreender esse sujeito na complexidade das múltiplas determinações de seu tempo e lugar social. Indivíduo que não é constituído apenas por um aparato biológico, e sim um indivíduo que faz parte de uma sociedade, marcado por um tempo, por um lugar social (CAIADO, 2006, p. 45).

É de fato a pessoa com deficiência, neste caso em particular, a pessoa com baixa visão, que traçará os rumos da investigação, uma vez que no método história de vida o pesquisador dá liberdade para o sujeito da pesquisa eleger o que lhe parece mais relevante naquele momento e concentrar sua narrativa naquilo que lhe interessa rememorar:

O procedimento básico de coleta de dados no método de História de Vida consiste em uma entrevista aberta, isto é, sem um roteiro pré-determinado, na qual se pede ao sujeito para falar livremente sobre sua vida, um determinado período ou aspecto dela. A partir de suas colocações, o entrevistador pode formular novas questões ou tecer comentários para esclarecer ou aprofundar determinado ponto, porém a direção da conversação e os tópicos a serem abordados são escolha espontânea do entrevistado (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 142-143).

Como apontado, esse método busca encontrar, a partir da análise de percepções individuais, padrões universais de relações humanas, condutas e atitudes características de certos grupos sociais que constituem o objeto de investigação.

Caiado (2006) enfatiza a relevância da opção política feita pelo pesquisador ao escolher esse caminho metodológico para o desenvolvimento de seu trabalho: “Os diferentes interesses presentes nessas tendências revelam os compromissos políticos da ciência, pois a pesquisa não é neutra, ela expressa uma visão de mundo”. (p. 43). Do mesmo modo, Glat e Pletsch (2009) evidenciam que:

Por privilegiar, tanto na coleta quanto na análise dos dados, a visão dos sujeitos participantes, este método traz em si uma vantagem ao estudar o discurso de grupos marginalizados, pois permite ao pesquisador se desvencilhar de seus próprios pré-conceitos e representações estereotipadas e dar voz àqueles a quem pretende compreender (GLAT E PLETSCHE, 2009, p. 149).

Nesse âmbito, escolher como sujeitos de sua pesquisa pessoas marginalizadas, excluídas da sociedade, valorizar as populações sem história, ouvir o drama / a trama da vida real, demonstra que o pesquisador acredita que estas pessoas também criam e recriam a história a partir de suas vivências, que têm papel fundamental na sociedade e na cultura em que estão inseridas e que também são influenciadas por elas, numa interrelação produtiva e dinâmica:

Estudar um indivíduo real é uma opção metodológica que se recusa a trabalhar sobre uma idealização de homem, de educação (especial), de escola. Visa sim, a conhecer as determinações sociais que engendraram a narrativa daquela vida e, então, refletir sobre as determinações sociais que no tempo presente tecem novas vidas. Opção científica metodológica que busca pensar um homem concreto, que se relaciona numa determinada sociedade, que sofre as limitações do seu tempo e lugar social; um homem criativo e construtor desse mesmo tempo que o limita e que ele, dialeticamente, transforma. Toma-se, assim, a história de vida como uma unidade de análise reveladora da relação entre o social e o indivíduo. História de vida que expressa as possibilidades históricas concretas de aquela vida se constituir (CAIADO, 2006, p. 44/45).

Da mesma forma, Bruner (2007) fundamenta a sua psicologia cultural, do ponto de vista que enxerga holisticamente o indivíduo, isto é, como uma soma de todos os aspectos biopsicossociais que o constituem, e não como determinado por apenas um deles:

O programa de uma psicologia cultural não é negar a biologia ou a economia, mas mostrar como as mentes e as vidas humanas são reflexos da cultura e da história, bem como da biologia e dos recursos físicos. Ela utiliza necessariamente as ferramentas da interpretação, que sempre serviram ao estudante da cultura e da história. Não há nenhuma “explicação” do homem, seja biológica ou outra qualquer. No final, mesmo as explicações mais fortemente causais da condição humana não podem produzir significados plausíveis sem serem interpretadas à luz do mundo simbólico que constitui a cultura humana (BRUNER, 1997, p. 116).

Lima (2007) se dedica ao estudo da autobiografia como forma de valorizar a memória na formação de professores. Entretanto, podemos depreender de seus escritos algumas indicações que se aplicam à pesquisa de história de vida com pessoas com deficiência em ambientes de ensino/aprendizagem:

Numa sociedade como a brasileira, é imprescindível abrir espaços para vozes provenientes das diversidades dos pertencimentos e das referências culturais (...), rompendo com movimento de uma só voz, com características discriminatórias e excludentes, por vezes existentes nos espaços educacionais (LIMA, 2007, p. 82).

A autora ainda salienta que este tipo de investigação possibilita:

(...) trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como experiências significativas da sua aprendizagem, da sua evolução nos itinerários socioculturais e da representação que construíram de si mesmos e de seu ambiente humano e natural. (...) As narrativas de formação também permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossa convivência sociocultural e experiência individual, experiência única e experiência em série. A experiência, por seu turno, implica a pessoa na sua globalidade como ser psicossomático e sociocultural, ou seja, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais.

(...) Para sintetizar, podemos dizer (...) a reflexão sobre a vida seja centrada nas experiências consideradas significativas para compreendermos o que nos tornamos, no tempo contemporâneo, e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio humano e natural (LIMA, 2007, p. 84).

Por sua vez, Bruner (2001), na esteira de compreender os significados do si-mesmo, determinados pelo próprio indivíduo e por suas experiências de mundo, elege a investigação retrospectiva, através de autobiografias, como uma possibilidade viável de pesquisa:

(...) uma autobiografia (...) um relato do que se pensa que se fez, em que cenário, de que modo, por que razão. Ela será inevitavelmente uma narrativa, (...) sua forma será tão reveladora quanto sua substância. Não importa se o relato se adapta ao testemunho de outros. Nós não estamos à busca de temas ontologicamente obscuros, como saber se o relato é “auto-enganador” ou “verdadeiro”. Estamos interessados apenas no que a pessoa pensou que fez, para que ela pensou que fazia alguma coisa, em que tipo de situação ela pensou que estava, e assim por diante (BRUNER, 2007, p. 103).

Através da experiência de pesquisa com os Goodhertz, uma família da qual coletou relatos de histórias de vida, autobiografias espontâneas, ele aponta caminhos para empreendermos um estudo nesta área, fazendo uso do devido rigor interpretativo:

Também pensamos que poderíamos escavar pressuposições soterradas nas histórias de vida através de um estudo cuidadoso da linguagem utilizada para narrá-las. Uma narrativa, afinal, não é apenas um enredo, uma *fabula*, mas um modo de contar, um *sjuzet*. Analisamos, então, o discurso em si, encontrando as palavras reveladoras, as expressões que constituíam uma assinatura, as formas gramaticais adotadas especificamente para contar uma história. (...) Felizmente, contagens e buscas específicas podem ser facilmente realizadas por computador. A busca de indicações sobre como interpretá-los, porém, envolve algo mais. Nisso, nosso melhor guia foi a lingüística literária e do discurso. (BRUNER, 2001, p. 105)

Desta forma, pretendemos, na presente pesquisa, dar voz à pessoa com deficiência, socialmente estigmatizada como incapaz, dependente.

### 3.3 Análise de Conteúdo

Para análise dos dados coletados na presente pesquisa, faremos uso da Análise de Conteúdo, que, segundo preceitua Bardin (2011):

(...) é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com

maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011, p. 37)

Para a descrição dos conteúdos das mensagens analisadas, o caráter hermenêutico que podemos atribuir à Análise de Conteúdo deve, necessariamente, seguir procedimentos sistemáticos e objetivos. Embora saibamos que a polissemia é importante característica da comunicação, e que a mesma permite variadas interpretações por parte do pesquisador qualitativo, é nosso intuito atingir os objetivos de superação das incertezas e de enriquecimento da leitura, que caracterizam os métodos defendidos pela Análise de Conteúdo:

(...) dizer não “à ilusão da transparência” dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente “tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do “construído”, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade. (BARDIN, 2011, p. 34)

O lugar da subjetividade está no respeito com o qual procuramos levar em consideração os significados construídos pelo sujeito de pesquisa, no caso deste trabalho, imbricados em sua narrativa de história de vida. De tal forma que o jogo entre os conteúdos manifestos e os conteúdos subjacentes deve ser levado em conta na análise, sob pena de desconsiderarmos a subjetividade inerente ao ser humano:

Desta maneira, a análise de conteúdo não deve ser extremamente vinculada ao texto ou a técnica, num formalismo excessivo, que prejudique a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, por conseguinte, nem tão subjetiva, levando-se a impor as suas próprias idéias ou valores, no qual o texto passe a funcionar meramente como confirmador dessas. (CAMPOS, 2004, p. 613)

Esta postura parece ter seus fundamentos em circunstâncias tais como a volta do interesse da sociologia, nos anos 80, pela vida cotidiana e pelos modos de vida, seja a partir de determinações sociais ou do sentido da ação social, conforme nos aponta Guerra (2006). Para tal autora:

Nesse debate estava não só a defesa de uma “sociologia do cotidiano” e das pequenas coisas, (...) mas também a chamada de atenção para o equilíbrio da relação entre a análise das grandes forças sistêmicas que historicamente formatam a nossa sociedade e a análise da estratégia de actores que, em cada circunstância concreta, têm nas suas mãos o fermento da mudança. (GUERRA, 2006, p. 14)

A interpretação do sentido da dinâmica social e a observação do mundo humano tomam a linha de frente dos estudos, tendo como base uma análise compreensiva, influenciando profundamente os modos de pensar e investigar (GUERRA, 2006). Nesta vertente o sujeito é:

(...) capaz de ter racionalidades próprias e comportamentos estratégicos que dão sentido às suas ações num contexto sempre em mudança provocada pela sua própria ação. Do ponto de vista qualitativo, considera-se que os sujeitos interpretam as situações, concebem estratégias e mobilizam os recursos e agem em função dessas interpretações. (GUERRA, 2006, p. 17)

Bardin (2011) afirma que não há apenas uma forma de análise de conteúdo:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento (...) (BARDIN, 2011, p. 36)

Portanto, na análise de conteúdo o sujeito tem lugar privilegiado nas pesquisas e é encarado como provocador de mudanças num contexto sempre em movimento, pelo qual também é influenciado, numa relação dinâmica, de interdependência complexa.

### **3.4 Objetivos**

#### **3.4.1. Objetivo geral**

- Caracterizar o processo de ensino/aprendizagem de uma aluna com baixa visão, em cursos técnicos agrícolas subsequentes do IFMT Campus Cáceres, através da narrativa de seus itinerários de aprendizagem.

#### **3.4.2. Objetivos específicos**

- Identificar as estratégias adotadas por uma aluna de baixa visão e seus professores, para sua formação técnica agrícola no IFMT Campus Cáceres;
- Avaliar se as estratégias adotadas por uma aluna de baixa visão e seus professores, para sua formação técnica no IFMT Campus Cáceres, consideram a perspectiva de educação inclusiva defendida pelas políticas públicas de educação;
- Perceber os elementos de construção da identidade da pessoa com baixa visão em sua inclusão escolar;
- Averiguar as marcas sócio-culturais que influenciam o processo de inclusão escolar da pessoa com baixa visão.

### 3.5 Sujeito

O sujeito da presente pesquisa foi uma discente do *Curso Técnico em Agricultura* (2011-2012), do *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso*, Campus Cáceres, que também é egressa, da mesma instituição, do *Curso Técnico em Florestas* (2009-2010). A estudante, de 46 anos, tem baixa visão, adquirida em virtude, provavelmente, de ter sido acometida por sarampo em sua adolescência, quando morava na zona rural. Apenas na idade adulta, em virtude de sua vontade de estudar e, por ter fixado residência na zona urbana, é que ela pode submeter-se a atendimentos médicos e ser diagnosticada como pessoa com baixa visão. Desta forma, teve acesso a alguns recursos ópticos e conhecimentos sobre orientação e mobilidade e atividades de vida diária, que lhe permitiram superar certas dificuldades de inclusão social e enveredar no universo escolar, como ela almejava.

(...) nas entrevistas compreensivas os sujeitos tomam o estatuto de informadores privilegiados, uma postura muito diferente da dos entrevistados nos métodos de pesquisa mais cartesianos, que são reduzidos à posição de informadores objectivos. Na primeira postura epistemológica, o investigador perde o controlo da relação, necessariamente de poder, que lhe dá o facto de ser o único que controla o saber, pois o saber que agora interessa está no personagem a entrevistar. (...) claro que se trata de actores situados em contextos de acção concretos, e a atenção à criação de significações pelos actores (*sense making*) – centro de interesse das problemáticas interpretativas – remete para uma dimensão social fundamental que corresponde à relação entre as perspectivas dos actores e os contextos nos quais eles se encontram implicados. (GUERRA, 2006, p. 18)

A escolha não aleatória desta discente como sujeito da pesquisa deve-se à sua experiência como estudante com deficiência na educação agrícola. Do mesmo modo, nos chama a atenção sua deficiência não ser congênita, o que pode nos revelar perspectivas de adaptação as quais ela desenvolveu para sua inclusão no ambiente escolar. Por outro lado, também nos interessa saber quais as estratégias que os outros desenvolveram para lidar com suas necessidades específicas e promover a acessibilidade pedagógica necessária a sua inclusão no IFMT:

Assim, do ponto de vista do sujeito interrogado, as entrevistas em profundidade exigem-lhe um processo de totalização através do qual procurará dar consistência a racionalidades dispersas, a estratégias flutuantes e temporais, enfim, à sua vida tal como ele a concebe nesse momento. Frequentemente, a racionalidade de uma vida, ou de uma decisão, não é um fenómeno prévio aos factos. A racionalidade é encontrada exactamente *ex post*, no momento da narração; aí, os elementos, que na altura pareciam dispersos e as racionalidades que no momento emergiam como espontâneas estruturam-se num todo coerente que amarra o fio condutor de múltiplas decisões e acções. Essa totalização significativa do sujeito narrador organiza factos cognitivos e factores emocionais da vida do sujeito e, frequentemente,

a narração dos factos surge como barreira protectora perante a interiorização sentida dos acontecimentos. (GUERRA, 2006, p. 19-20)

O fato de a baixa visão nem sempre ser uma deficiência facilmente perceptível ou compreensível, também nos instiga a investigar como a estudante se percebe e é percebida por seus pares e pelos demais integrantes do universo social e escolar que ela frequenta.

### **3.6 IFMT Campus Cáceres: um pouco de sua história**

Hoje, em Cáceres, iniciativas evocam a memória, buscam revitalizar lembranças, ao mesmo tempo em que estimulam sonhos de futuro, cujas imagens fugazes, são lampejos de difícil interpretação. (MONTECCHI & MONTECCHI, 2011. p. 171)

Com o intuito de colaborar na compreensão da narrativa do sujeito pesquisado, serão apresentadas a seguir algumas informações de contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) Campus Cáceres.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cáceres, nasceu como Escola Agrotécnica Federal de Cáceres - EAFC, há trinta e três anos atrás, em 17 de agosto de 1980.

A origem da instituição advém do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico Profissionalizante, encabeçado pelo MEC e do qual foram parceiros o Governo do Estado de Mato Grosso e a Prefeitura Municipal de Cáceres.



**Figura 2 Vista aérea do IFMT Campus Cáceres**

Fonte: Google Earth.

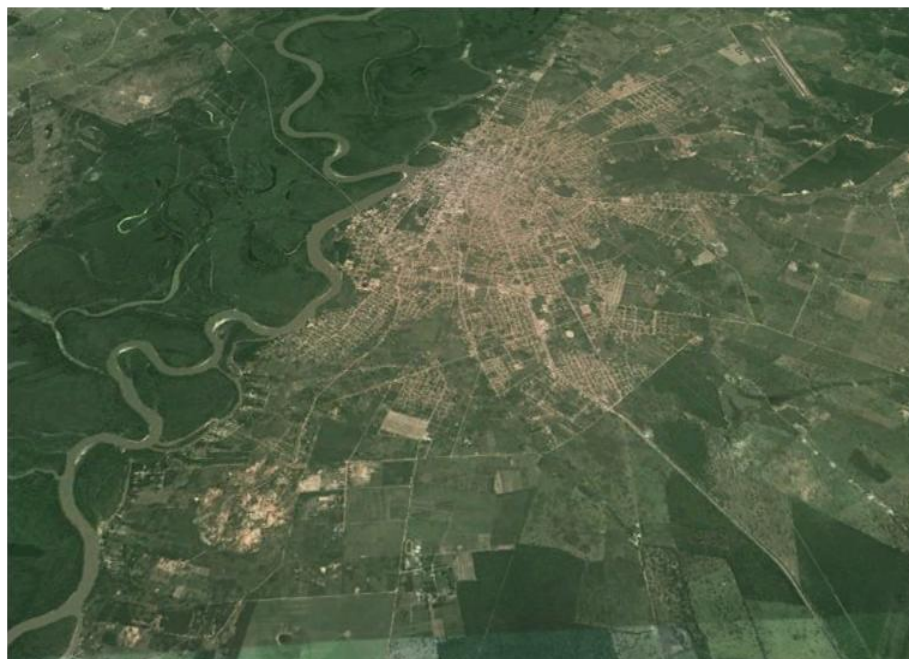


O município de Cáceres está localizado no Estado de Mato Grosso, que tem Cuiabá como capital. Além desta cidade, mais cento e quarenta municípios constituem o Estado, que conta com uma população de 3.182.114 habitantes em 2013, segundo estimativas do IBGE, a partir de dados do Censo Demográfico 2010, que indicaram uma população de 3.035.122 pessoas. (IBGE, 2013a)



**Figura 3 Localização de Cáceres no Brasil**  
Fonte: Google Earth.

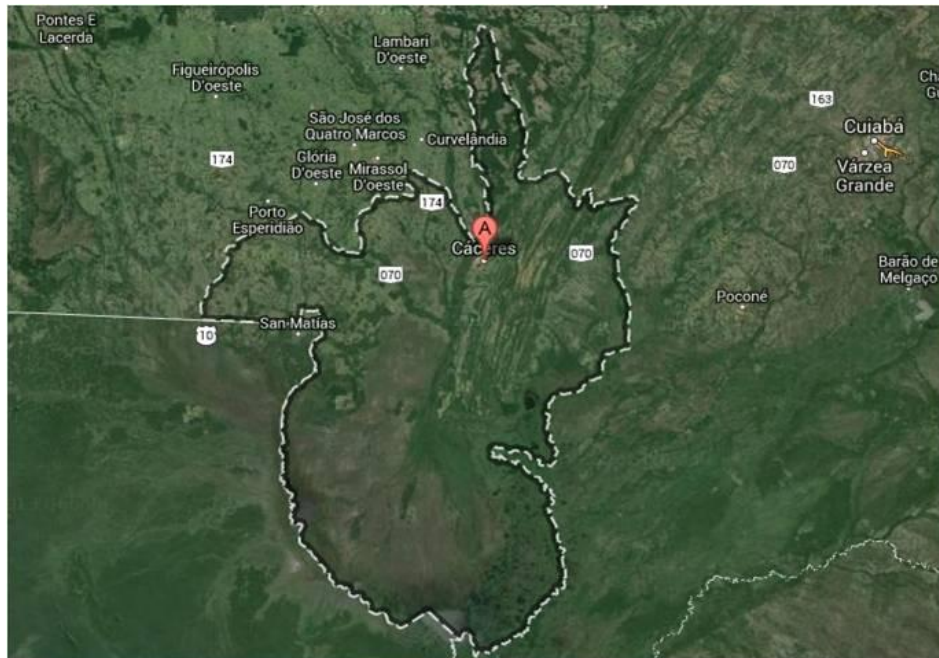
A área de Mato Grosso é de 903.366,192 km<sup>2</sup>, dos quais 24.351,408 km<sup>2</sup> pertencem a Cáceres.



**Figura 4 Vista aérea de Cáceres**  
Fonte: Google Earth.



A cidade se localiza na mesorregião centro-sul e na microrregião do Alto Pantanal, possui os biomas Cerrado, Amazônia e Pantanal, e tem uma população estimada pelo IBGE de 89.683 habitantes, segundo dados do Censo 2010, que apontou, naquele ano, 87.942 moradores. (IBGE, 2013b)



**Figura 5 Localização de Cáceres em Mato Grosso**

Fonte: Google Earth.

Cáceres foi fundada em 6 de outubro de 1778, por ordem do então governador da Província de Mato Grosso, Luíz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres. O primeiro nome atribuído à cidade foi *Vila Maria do Paraguai*, em homenagem à rainha de Portugal, país responsável pela colonização do Estado. Em 1874 passou a chamar-se *São Luiz de Cáceres*, em homenagem ao seu fundador e também ao santo padroeiro escolhido. Finalmente, em 1938 o município passou a chamar-se *Cáceres* (BAPTISTA, 1998).

Baptista (1998) traz as seguintes informações a respeito da cidade nos primeiros anos do século XX: até a década de 50 havia apenas vinte e cinco mil habitantes, dos quais cinco ou seis mil moravam na cidade e os demais no campo. Havia poucas ruas e largos que mais tarde se tornariam praças. O porto era o coração da cidade e, até os anos 30, a única ligação com o resto do mundo, pelo Rio Paraguai, que banha a cidade e que era responsável por todo o intercâmbio comercial, social e cultural da região com o Brasil e com o mundo. Pelo porto eram escoados produtos da terra, como madeira, borracha e plantas medicinais e chegavam produtos manufaturados e industrializados, a exemplo de máquinas e ferramentas, tecidos e artigos de armarinho, louças e prataria. Desde então a atividade econômica estava centrada na agropecuária e no extrativismo animal e vegetal.

A partir de 1950, Cáceres passou por mudanças mais rápidas, impulsionadas pela construção da *Ponte Marechal Rondon*, sobre o Rio Paraguai, que propiciou a expansão rumo ao noroeste de Mato Grosso. A ligação entre Cáceres e a capital Cuiabá ficou mais fácil, devido à melhoria das condições das estradas, assim como houve a

ampliação do desenvolvimento agrícola. O incremento das atividades agropecuárias e extrativistas fez surgir importantes estabelecimentos industriais, como usinas de açúcar e as charqueadas de *Descalvados* e *Barranco Vermelho*. (BAPTISTA, 1998)

Nesse contexto, no qual a pecuária continuou a ser uma das principais atividades da cidade, foi implantada a *Escola Agrotécnica Federal de Cáceres*. Em 2008, juntamente com mais duas autarquias do Mato Grosso, a saber: *Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso* e *Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá*, originaram o *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso*, hoje composto por catorze campus, entre eles o de Cáceres.



**Figura 6** Entrada do Prédio Central do IFMT Campus Cáceres

Fonte: ASCOM IFMT Campus Cáceres

O IFMT Campus Cáceres possui uma área de 320 ha. Há uma edificação central, composta pela parte administrativa e uma parte pedagógica da escola e diversos setores específicos de cada área de estudo, como: *Setor de Florestas*, *Setor de Agricultura*, *Setor de Agroindústria*, entre outros. Estes setores ficam relativamente distantes do prédio central e entre si e comportam salas de aula para disciplinas técnicas e área prática, para aulas de campo. Nem todos os prédios possuem acessibilidade física, uma vez que tratam-se de edificações antigas, que vêm sofrendo pequenas reformas para se adequarem ao que rege a legislação pertinente.



**Figura 7 Vista lateral do Prédio Central do IFMT Campus Cáceres.**

Fonte: ASCOM IFMT Campus Cáceres

A cada ano o IFMT Campus Cáceres vem ampliando seu alcance e aumentando o número de alunos, servidores e cursos. Inclusive em 2010 a instituição expandiu sua atuação com a implantação, sob sua coordenação administrativa e pedagógica, do *Núcleo Avançado do Pantanal* - NAPAN, na cidade de Poconé, que dista 182 km de Cáceres. Deste modo, novos prédios estão sendo constantemente construídos, estes sob supervisão de um engenheiro civil do campus e, portanto, obedecendo totalmente os parâmetros de acessibilidade arquitetônica determinados em documentos legais.

### **3.7 Materiais e método**

Primeiramente, cabe lembrarmos, a partir da fala de Souza (2006), a relevância do trabalho científico pautado em histórias de vida:

O sentido e a pertinência do trabalho centrado na abordagem biográfica e de seu enquadramento como um projeto de investigação-formação justificam-se porque não busco uma teorização a posteriori sobre a prática, mas sim uma constante vinculação dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídos pelos sujeitos. (SOUZA, 2006, p. 48)

Com o uso da história de vida não houve um tempo determinado para a duração da entrevista, que poderia ser gravada em áudio ou vídeo. A interação estabelecida no momento da coleta dos dados é que define a extensão da narrativa, que pode ser tomada novamente, em outras oportunidades, até que o pesquisador verifique que já não percebe

novidades acerca de seu objeto de estudo, ou seja, até que ele atinja o chamado ponto de saturação. Cumpre ao pesquisador transcrever os relatos logo após eles terem sido coletados e, ao longo da investigação, analisá-los. As categorias de análise não são predefinidas, mas sim, eclodem do discurso dos informantes e só então devem ser agrupadas pelo pesquisador, para serem analisadas com base no referencial teórico que fundamenta a pesquisa:

Esta perspectiva tem especial impacto nas histórias de vida, já que a emergência do interesse pelo material biográfico está ligada de forma intrínseca ao processo de individualização. A entrevista em profundidade (ou história de vida) só é possível quando o narrador se separa de uma história colectiva e se reporta a um discurso pessoal que ele próprio estrutura. É a partir de uma concepção específica da essência do ser humano, caracterizado pelos traços de liberdade e igualdade, que o sujeito concebe quer a necessidade imperiosa de realizar o seu futuro pessoal, quer a possibilidade de organizar a sua história de vida através de uma racionalidade própria. (...) Tomando como objecto um sujeito histórico em acção, esta metodologia observa, no mesmo movimento, o sujeito e a sociedade em interacção, mas também, e simultaneamente, os factos e as emoções que os acompanham. (GUERRA, 2006, p. 17, 19)

No caso da presente pesquisa foram realizados dois encontros para gravação em áudio de relatos de história de vida da aluna com baixa visão. Os encontros ocorreram no ano de 2013 e não tiveram limite de tempo estabelecido, entretanto, coincidentemente, ambos duraram cerca de uma hora.

No primeiro encontro não houve roteiro previamente elaborado, mas apenas a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguida da solicitação de que a entrevistada fizesse um relato da sua história de vida e da sua trajetória como aluna do IFMT Campus Cáceres. Cumpre dizer que antes do início da gravação foi explicada a atividade e feita a verificação de permissão da gravação. Como entrevistadora e entrevistada já se conheciam, foi esclarecido que não se tratava de uma conversa informal e sim uma entrevista para pesquisa. A mudança principal seria a pouca interação verbal, priorizando a fala livre e espontânea da aluna, mas com a possibilidade de intervenções da pesquisadora ao longo do relato. Durante a primeira narrativa houve algumas dessas intervenções, ora para acalmar a entrevistada, tendo em vista sua emoção que a levou por várias vezes a chorar, e ora para esclarecer alguns pontos do que havia sido dito.

Após a entrevista houve a transcrição literal da fala da entrevistada e, a partir de uma primeira leitura, detectou-se a necessidade de realizar mais uma coleta, desta feita orientada por um roteiro, por meio do qual todos os pontos que haviam ficados obscuros na primeira narrativa de história de vida pudessem ser esclarecidos. Desta forma, o segundo relato foi conduzido por trinta e cinco questionamentos, elaborados a partir do que a entrevistada havia falado da primeira vez. Em nenhuma das duas entrevistas foram pré-definidas categorias de análise. Estas emergiram do discurso da informante e, para efeito de pesquisa, foram divididas em sete, a saber: A luta por atendimento médico, O sonho de estudar, A influência da família, O enfrentamento de si mesma e dos outros, A defesa dos direitos das pessoas com deficiência, As marcas do IFMT no âmbito emocional e As marcas do IFMT no âmbito acadêmico.



O conteúdo de uma comunicação, não obstante a fala humana, é tão rico e apresenta uma visão polissêmica e valiosa, que notadamente permite ao pesquisador qualitativo uma variedade de interpretações. Talvez o maior “nó” em relação à abordagem desses conteúdos está em como visualizá-lo no campo objetivo, a princípio mais palpável; e no campo simbólico, ou seja, naquilo que não está aparente na mensagem. (...) Segundo este ponto de vista, produzir inferência, em análise de conteúdo significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção. (CAMPOS, 2004, p. 612, 613)

Após a transcrição das entrevistas, as três fases da análise de conteúdo propostas por Campos (2014) forma seguidas, ou seja: fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do *corpus* das entrevistas; a seleção das unidades de análise (ou unidades de significados) e o processo de categorização e sub-categorização. (CAMPOS, 2004 p. 613)

### **3.8 Procedimentos**

A coleta de dados foi realizada por meio da gravação de relatos de história de vida da discente em questão, coletados em dois encontros distintos, na sala do NAPNE do IFMT, no primeiro semestre de 2013. As gravações foram feitas em áudio e transcritas, pela própria entrevistadora após cada encontro, de modo a permitir a análise contínua e sistemática das narrações.

Na primeira entrevista a pesquisadora deixou fluir a narrativa autobiográfica da estudante suscitada, inicialmente, pela demanda de um relato da história de vida e de sua trajetória como aluna do no IFMT Campus Cáceres. Embora desde o início da gravação a pesquisadora tenha deixado claro que sua interação verbal seria escassa, com o intuito de interferir o menos possível na narrativa, após cerca de quarenta minutos de gravação, a título de confirmação de suas percepções, a pesquisadora introduziu alguns questionamentos, que surgiram diante do relato apresentado.

Já na segunda entrevista, as perguntas foram realizadas a partir de um roteiro previamente elaborado, tendo em vista esclarecer dúvidas que permaneceram após a transcrição e leitura da primeira gravação, mas também foi instigada por outros tópicos que surgiram espontaneamente da fala da entrevistada. O roteiro foi definido a partir da narração anterior e apontava para as possibilidades de resposta ao objetivo da pesquisa, isto é, caracterizar a construção do processo de ensino/aprendizagem de uma aluna com baixa visão, em cursos técnicos agrícolas subsequentes do IFMT Campus Cáceres, através da narrativa de seus itinerários de aprendizagem.

Durante as duas entrevistas a aluna demonstrou estar à vontade para contar sua história, tendo por foco aquilo que lhe era mais representativo, ou seja, lançando mão dos eventos, ambientes e personagens que lhe surgiam espontaneamente da memória.

## **4 HISTÓRIA DE VIDA DE UMA ALUNA COM BAIXA VISÃO: APRENDIZAGENS PARA ALÉM DO CONHECIMENTO TÉCNICO AGRÍCOLA**

Não é possível agir racionalmente num mundo caótico,  
pois é impossível mover-se em todas as direções.  
É preciso dar forma ao mundo para responder a ele e nele se comportar,  
é preciso lhe dar sentido para adaptar uma estratégia de vida.  
Nossa sensorialidade é que nos tira do caos  
e são nossos relatos que impregnam sentido nos acontecimentos.  
(CYRULNIK, 2009, p. 24)

O objetivo desta pesquisa seria caracterizar a construção do processo de ensino/aprendizagem de uma aluna com baixa visão, em cursos técnicos agrícolas subsequentes do IFMT/Campus Cáceres, através da narrativa de seus itinerários de aprendizagem. Retomemos uma justificativa de Souza (2006) quando este trata de sua escolha metodológica de pesquisa, semelhante a que ora nos serve:

A opção pelas narrativas autobiográficas do itinerário escolar - vivência escolar - do grupo pesquisado implica tornar a própria história narrada o núcleo do estudo, o que demanda entrar em contato com diferentes memórias, representações, subjetividades e narrativas que o processo identitário comporta. Trabalhar estas questões no processo formativo demarca a singularidade da abordagem experiencial, desenvolvida no contexto específico desta pesquisa, e reforça a escolha da abordagem autobiográfica. (...) Nessa perspectiva, o objetivo e um dos sentidos do trabalho com a abordagem biográfica residem na implicação e no papel estabelecido ao sujeito enquanto aprendente, através de itinerários construídos no percurso de sua vida/formação ao longo da sua existência. (SOUZA, 2006, p. 87)

Ao nos depararmos com o material coletado, a partir dos relatos de história de vida realizados pela informante, pudemos perceber que as estratégias de aprendizagem que permeavam sua fala ultrapassaram os métodos desenvolvidos para obter sucesso nas habilidades técnicas e acadêmicas necessárias para formar-se na área agrícola. O que seu discurso nos apresentou foi, na verdade, a construção de itinerários de aprendizagem de vida, os quais, para fins de pesquisa, dividimos nas seguintes categorias: A luta por atendimento médico, O sonho de estudar, A influência da família, O enfrentamento de si mesma e dos outros, A defesa dos direitos das pessoas com deficiência, As marcas do IFMT no âmbito emocional e As marcas do IFMT no âmbito acadêmico. Evidentemente, a categorização poderia ser outra, diferente da que propusemos nesta

pesquisa, além do que é importante ressaltar que elas não se apresentam estanques, mas sim, se entrelaçam nos dizeres dos relatos da história de vida em questão. No entanto, para fins de um trabalho acadêmico, decidimos falar nas sete categorias que esmiuçaremos a seguir, a partir de trechos da fala da própria entrevistada.

#### 4.1 A luta por atendimento médico

Na fala da entrevistada fica evidente a busca pelo bem-estar físico, primeiro por parte da família, na infância, depois incentivada pelo sarampo contraído na adolescência e que acabou, pelo que se percebe, desencadeando a deficiência visual. A luta pelo atendimento de saúde especializado passou a ser uma constante, com o objetivo de descobrir o que havia acontecido com sua visão e procurar tratamento para reverter o quadro ou controlá-lo. Expressões como:  *muito doente, sarar, remédios, problema na visão, forte sarampo, hospital, Hospital de Olhos, oftalmos (oftalmologistas), visão cansada, óculos, não enxergava, não melhorava nada, não tinha mais jeito a minha visão, já tinha perdido quase totalmente minha visão, eu iria ser operada, guia (médica), Secretaria de Saúde, exames, consulta, equipe médica, sala de cirurgia, operação, laudo médico, doutora, doutora de baixa visão, consulta*, apresentadas no decorrer do depoimento, enfatizam a preocupação com o conforto físico e com a busca de uma solução para seu caso.

Quando fala de sua infância na zona rural, a entrevistada remete a escolha de viver neste lócus à possibilidade de contar com remédios naturais que pudessem favorecer seu tratamento, de uma doença que a família não sabia qual era:

*Olha, a minha vida...(silêncio) a minha vida,... Desde criança fui criada no sítio... Primeiro a gente morava na cidade. Depois meus pais viram que eu era muito doente, por um motivo ou outro, então a gente vendeu a casa e foi morar no sítio. Para que eu possasse (sic) sarar, para que no sítio arrumassem remédios, para que eu possasse (sic) estar hoje aqui. Com o passar do tempo, por eu não andar. Quem sabe, não sei talvez era esse problema que eu tinha na visão. Fui andar muito tarde. Já tinha mais de dois anos. Aí comecei a andar. Mas os meus pais não sabiam.*

Aos dezesseis anos, vitimada por um sarampo, ela percebeu que já não estava enxergando como antes e sua batalha pessoal para descobrir o que tinha ocorrido e voltar a enxergar teve início. A luta para ser atendida no *Hospital de Olhos de Cuiabá*, na esperança de que um atendimento especializado pudesse descobrir o que, de fato, havia ocorrido com sua visão e pudesse resolver seu caso aparece a seguir:

*Aos dezesseis anos, eu já estava na escola, eu tive sarampo, um forte sarampo. Quando voltei à escola não conseguia mais ler. Não conseguia escrever mais o que ocorria nas lousas. (...) Só no ano de 2000 eu fui... que abriu aqui em Mato Grosso um hospital, em Cuiabá, o Hospital de Olhos. Aí eu falei que queria ir pra lá. (...) Eu já tinha passado várias vezes por esses oftalmos aqui na cidade, mas eles falavam que era problema na visão, que minha visão era cansada.*

Há uma nítida decepção com os atendimentos oftalmológicos realizados em Cáceres, desde a perda parcial de sua visão, o que fica explícito no trecho seguinte. Os atendimentos não surtiam efeito, pois os médicos não chegavam a um diagnóstico correto e, portanto, o tratamento também não era condizente com o seu caso:

*Eles passavam óculos pra mim. Eu usava óculos, mas cada vez os óculos eram mais grossos e não... eu não enxergava. Eu continuava a enxergar do mesmo jeito, sem, sem ... Como se diz? Não melhorava nada. Do mesmo jeito que eu enxergava, com óculos, sem óculos, era a mesma coisa.*

Os oftalmologistas que a examinaram na cidade de Cáceres não definiam o que se passava na sua visão e os prognósticos apresentados por eles não eram animadores:

*Ele (o oftalmologista) falou assim pra mim: que eu não tinha mais jeito a minha visão (sic). Porque eu já tinha perdido quase totalmente minha visão. Depois ele falou pra mim que eu iria ser operada somente aos 45 anos.*

Ao mesmo tempo, os médicos não a incentivavam a procurar outros profissionais que entendessem melhor o seu caso e pudessem ajudá-la efetivamente. E ainda se aborreciam diante da ansiedade que ela demonstrava em ter oportunidade de tratar-se em um centro médico mais eficiente. O comportamento dos médicos encerra um abandono social, que, tal como nos aponta Cyrulnik (2009), dificulta o remanejamento emocional e o início de um processo de resiliência por parte do indivíduo:

O sofrimento é provavelmente o mesmo em todo ser humano traumatizado, mas a expressão de seu tormento, o remanejamento emocional do que o destruiu depende dos tutores da resiliência que a cultura dispõe em torno do ferido. O convite à fala ou a obrigação do silêncio, o suporte afetivo ou o desprezo, a ajuda social ou o abandono carregam uma mesma ferida de um significado diferente segundo o modo como as culturas estruturam seus relatos, fazendo um mesmo acontecimento passar da vergonha para o orgulho, da sombra para a luz. (Cyrulnik, 2009, p. 6 e 7)

Quando relembra o dia em que, após sua insistente solicitação, recebeu a guia de encaminhamento de um oftalmologista de Cáceres, para consultar-se no *Hospital de Olhos de Cuiabá*, a aluna diz:

*Aí eu fui... o médico pegou, o oftalmo falou pra mim: Ele pegou uma folha, uma guia, preencheu. Aí ele pegou e amassou aquela guia. Eu sei que ele estava com muita raiva de mim naquele momento. Eu senti a raiva que ele sentia. Até que ele me deu a guia.*

Como não tinha recursos financeiros suficientes para arcar com as consultas na capital Cuiabá, ela precisava submeter-se aos procedimentos típicos da Rede Pública de Saúde, até conseguir acessar um tratamento mais digno. A fala a seguir indica mais um passo no caminho até chegar ao atendimento no hospital especializado: o encontro com uma assistente social, na Secretaria de Saúde de Cáceres, com a postura completamente



diferente daquela que o médico anteriormente consultado havia tido. A profissional apoiou sua demanda e ela teve paciência de esperar a demora até conseguir ser atendida no *Hospital de Olhos de Cuiabá*:

*Aí eu fui. Cheguei à Secretaria de Saúde. Falei, preenchi. Na secretaria de Saúde tinha uma assistente social muito legal. Ela foi muito boa comigo. Me colocou. Aí eu consegui. Demorou um bocadinho, mas eu consegui ir pra Cuiabá. Fiz os exames, fiz a consulta.*

Todavia, o esperado atendimento neste hospital não trouxe, de imediato, as respostas tão ansiadas, mesmo levando em consideração o empenho de toda a equipe dedicada a seu caso. Na tentativa de diagnosticar seu problema de visão, houve uma indicação incorreta de tratamento e a constatação, pelos próprios médicos, de que os conhecimentos daquela equipe não estavam sendo suficientes para resolver o caso. Desta forma, procedeu-se o encaminhamento para um oftalmologista de São Paulo, que possuía conhecimentos mais aprofundados:

*Passado algum tempo, a equipe médica se reunia lá pra ver o que é que eu tinha. Eles não descobriam o que eu tinha. Falaram que era muita proteína que eu tinha comido na minha infância. Eu fiquei seis meses comendo só verduras, pra ver se era algum problema. Mas não deu. Fiz novamente os exames que eles me pediram. Retornei. Aí eles falaram que iriam me marcar com outro olho, que vinha de fora, de São Paulo, que tinha mais conhecimento que eles.*

Após o contato com o médico vindo de São Paulo, a indicação foi cirúrgica:

*Foi marcada pra trinta dias. Dentro de trinta dias eu estava na sala de cirurgia. Mas, graças a Deus eu consegui. (...) Depois, passado uns dias, passado uns seis meses. Não. Não foi tudo isso não. Cinco meses, por aí... operei o segundo lado da minha visão. (SILÊNCIO) E graças a Deus... Quando... Foi boa a operação. Graças a Deus. Estagiou (sic).*

Contudo, após a cirurgia um longo caminho de reabilitação ainda precisava ser traçado. Embora tenha recebido o diagnóstico de baixa visão, a possibilidade de autonomia e qualidade de vida, por meio do acompanhamento de uma profissional especializada, fez com que, sua determinação a impulsionasse a continuar, mesmo os atendimentos sendo pagos e ela não tendo dinheiro suficiente para arcar com as despesas:

*Ela (a médica) virou pra mim, falou assim pra mim: Não se preocupe. Você... Eu vou te encaminhar você (sic) para uma doutora de baixa visão, mas só que é pago. Aí ela me encaminhou e eu fui até o local onde era pra agendar pra doutora de baixa visão. Chegando lá fui ver o preço de quanto que era, né? Tinha que fazer os retornos, tudinho, direitinho, conforme ela me pediu. Fui, conversei com a secretária, atendente dela. Ela olhou e falou: Olha, a consulta é tantos, isso é tantos. Eu falei: tá bom. Pode marcar. Daqui a uma semana eu tô aqui. Peguei e fui.(...) Todo dia eu ia, uma dia sim um dia não. na doutora de baixa visão, pra mim (sic) aprender a ler, pra mim sentar direitinho, pra mim (sic) andar direitinho. Ah! Pra mim foi uma*

*benção. Fiquei quatro anos fazendo esse acompanhamento. (...) Eu ficava numa casa de apoio, né? Se eu for... Quando eu vou fazer tratamento pra fora, geralmente eu fico numa casa de apoio. O final de semana, uma semana...*

Os problemas financeiros também eram provenientes da sua dificuldade de trabalhar, diante da deficiência visual mal diagnosticada e, portanto, mal tratada até então. Em relação à assistência devida, ela não tinha acesso, pois a inexperiência dos médicos peritos em compreender a baixa visão a impediram de obter os recursos financeiros que lhes eram garantidos por lei. Segundo o médico que a atendeu, ela não teria direito a receber o benefício, já que seus *olhos bonitos* não indicariam deficiência visual, nem tampouco incapacidade de trabalhar, como podemos comprovar na fala seguinte:

*Eu não recebia benefícios porque o benefício pra mim foi negado aqui na minha cidade porque falaram... o perito chegou e falou que meus olhos eram muito bonitos, que eu tinha capacidade de trabalhar e conseguir.*

Machado & Machado (2008), tratando de uma pesquisa acerca da qualidade do atendimento de profissionais e alunos da área de saúde a pacientes com deficiência visual, nos chamam a atenção para o fato de que nem sempre estes especialistas tiveram uma formação adequada nesse sentido:

Os profissionais entrevistados responderam desconhecer alguma técnica ou ter recebido orientação durante sua formação. Alunos narraram suas angústias por não saberem como se dirigir às pessoas com deficiência visual e sugeriram que fossem oferecidos cursos de extensão ou disciplinas que tratassem do assunto. Por sua vez, pacientes com deficiência visual sentem-se desprezados, desrespeitados, excluídos por não receberem um tratamento adequado. (...) Os profissionais e alunos da área da saúde que atuam na saúde pública relatam dificuldades em lidar com a diversidade, não apenas no momento da chegada do paciente com deficiência visual na hora de preencher sua ficha, como também no decorrer do atendimento, durante uma anamnese, na medicação. Tais práticas são fundamentais para aqueles com deficiência visual se sentirem respeitados, cidadãos. (...) As discussões sobre a inclusão continuam centradas na pessoa com deficiência ou no gestor, considerado, muitas vezes, o único responsável pela inclusão. Tais discussões reduzem-se à acessibilidade arquitetônica ou à formação do responsável. Entretanto, não se realiza qualquer experiência de inclusão sem mudança na cultura organizacional. A responsabilidade pela inclusão é também dos sujeitos comunitários que se constituem no universo do hospital, da escola e de outros espaços, que são, sobretudo, as condições ambientais e humanas. Além da formação inicial, é preciso uma reformulação curricular frente à nova política de inclusão e incentivo à formação contínua, não só para suprir falhas de conhecimento, mas como desenvolvimento pessoal e profissional em situações concretas. (MACHADO & MACHADO, 2008, p.139-141)

De tal forma torna-se imprescindível atentarmos para a necessidade de que todos, como sujeitos comunitários, tenham um compromisso social para com as pessoas com deficiência.

## 4.2 O sonho de estudar

Toda a fala da entrevistada é pontuada pela exaltação do gosto pelos estudos. Desde a adolescência, ainda vivida no sítio, na zona rural, até os dias de hoje. Foi na própria escola que ela descobriu a deficiência visual, após retornar às aulas depois de recuperar-se de um sarampo, uma vez que ela não conseguia mais ler aquilo que os professores escreviam na lousa. Como vimos anteriormente, o sarampo é uma das doenças que pode trazer como consequência uma deficiência visual, o que, talvez tenha sido o caso. A relação entre a perda parcial da visão, após um sarampo, aos 16 anos, e a impossibilidade de estudar, de ler, de enxergar o que os professores escreviam no quadro negro, ocasionou uma grande tristeza, que a acompanhou por muitos anos, até o final da reabilitação com a especialista em baixa visão:

*A partir daquele momento eu me senti muito... eu chorava, chorava muito por não poder mais estudar. Eu larguei de estudar. (...) Que o meu sonho era voltar a estudar. Eu queria pelo menos tirar meu Ensino Fundamental. Eu tinha parado lá na sétima série.(...) Eu sonhava em voltar a enxergar. Eu não sabia quando que um dia eu ia poder estudar sem enxergar a lousa. Meu sonho era voltar realmente a estudar (...).*

Segundo Amiralian (2009), muitas pesquisas indicam que grande parte das deficiências visuais poderia ser evitada. A autora assinala a importância da prevenção primária como campo de reflexão em torno dos cuidados necessários para obstar a instalação da deficiência visual:

Há ações preventivas de saúde pública para a prevenção da cegueira ou baixa visão em bebês: ações que se referem às condições natais e pré-natais. Há ações preventivas em relação às crianças por meio de avaliações visuais precoces que tem por objetivo minimizar ou impedir uma deficiência de visão. É hoje de suma importância a prevenção da cegueira ou baixa visão em jovens, adultos e idosos a partir de esclarecimentos à população com atendimentos médicos precoces e orientações sobre consequências das doenças. Muitos casos de cegueira ou baixa visão poderiam ser evitados nessa população se nossa política de saúde pública fosse mais eficaz. (AMIRALIAN, 2009, p. 27)

Os momentos de maior comoção da nossa entrevistada durante o relato autobiográfico envolveram constantemente o desejo de prosseguir nos estudos e a impossibilidade de realizar este feito sem enxergar satisfatoriamente. Com frequência a entrevistada se deixou emocionar pelas memórias evocadas nesse sentido, demonstrando ser o conhecimento acadêmico um dos grandes objetivos e prazeres de sua trajetória. Portanto, alguns trechos da entrevista foram marcados por uma forte

emoção, tristeza e choro, ao lembrar o sonho de voltar a estudar, embora a perda da visão naquele momento a impossibilitasse. Quando ela se lembrou de ter mentido para o médico que lhe deu a guia de encaminhamento ao Hospital de Olhos de Cuiabá, ao afirmar, mesmo após negativa deste e sem certeza alguma, que as consultas para os moradores de Cáceres estariam liberadas naquele centro médico, foi um dos trechos expressivos de sua fala. Naquele momento, a afirmação mentirosa de que o referido hospital estava atendendo pacientes de Cáceres, para induzir o oftalmologista a fazer o seu encaminhamento, foi a única saída para alimentar a esperança de chegar ao hospital que poderia diagnosticar e tratar o seu problema de visão e fazê-la voltar a enxergar e conseguir estudar novamente.

*Aí eu fiquei... Eu sonhava com salas de aula, sem eu poder estudar (EMOÇÃO, CHORO, MÃOS NO ROSTO) (...) Eu menti não porque eu quis mentir, (CHORO, EMOÇÃO) mas porque eu queria enxergar, eu queria estudar (CHORO).*

Posteriormente, já em Cuiabá, após ter sido atendida pela equipe médica do Hospital de Olhos e de ter realizado as cirurgias indicadas, ela ainda se deparou com o medo de não voltar aos bancos escolares, já que a acuidade da sua visão não havia melhorado o suficiente. A cirurgia tinha sim estagnado o processo de perda visual, porém, não o tinha revertido. Quando a médica lhe deu esta notícia, ela reagiu da seguinte forma:

*Você estagiou (sic) a sua visão. Eu falei: Graças a Deus, mas eu não vou mais enxergar mais do que isso? Doutora, eu queria estudar. A doutora falou pra mim assim: Não. Você vai ter que conviver com isso por toda a tua vida. Eu falei: Mas doutora, eu quero estudar. Ela virou... Nesse momento eu chorei muito, muito mais alto. (...) Doutora, não tem um meio de eu voltar a enxergar? Ela falou: Infelizmente, até os dias de hoje nunca... eu falei: doutora, mas eu queria estudar. Doutora, esse é um sonho que eu tenho.*

Os verbos querer e sonhar, sempre ligados a estudar, são repetidos constantemente e marcam o discurso da informante. Ao mesmo tempo em que sonhar remete a algo distante do nosso controle, que pode ficar apenas no âmbito da expectativa, o uso da palavra querer aponta para ação, para efetividade, para busca. Estudar representa, para ela, alegria:

*É. É muito. Por causa que (sic) quando eu não estudava eu era muito triste. Que (sic) toda vida eu gostei de ler. Toda vida. Desde pequena. Eu com... dez anos, assim, eu já lia. E, na minha época, você vê. Eu nasci em sessenta e cinco. Aliás, meus documento tá (sic) em sessenta e seis, mas eu sou de sessenta e cinco. Então eu já fui pra escola já... já... tardia. Mas eu sempre fui atrás. Eu queria conhecer as coisas.*

A entrevistada não tinha conhecimento de procedimentos que pudessem ajudá-la a reabilitar-se para a vida autônoma, nem de ajudas técnicas que pudessem favorecer sua inclusão escolar, como aqueles que já apresentamos em seção anterior desta dissertação. Até então, mesmo após as cirurgias, ela considerava impossível retornar à escola com sua visão no patamar que estava. De qualquer modo, ela indagou a médica que lhe apresentou sua situação a respeito dos recursos disponíveis, ao que esta

assinhalou com a possibilidade de um atendimento especializado em baixa visão, deficiência então diagnosticada. Como vimos na discussão da categoria anteriormente apresentada, tal atendimento especializado perdurou quatro anos e compreendeu a preparação para exercer tarefas da vida cotidiana das mais variadas. O acompanhamento da especialista foi como uma redenção frente ao não enxergar nitidamente. Reaprender a desenvolver as atividades cotidianas com autonomia: sentar, andar, ler e a preparação para o retorno à escola, foram alguns dos fatores marcantes.

Acerca dos processos de orientação e mobilidade, desenvolvidos durante a reabilitação de pessoas com deficiência visual, Machado & Machado (2008) destacam, primeiramente, a importância da utilização de sentidos remanescentes, por parte dessas pessoas, na sua localização e de objetos no meio ambiente e na relação estabelecida entre si própria e esses objetos, numa dada localização espacial. As autoras descrevem as fases que caracterizam o processo de orientação, sem os quais não se executa satisfatoriamente a mobilidade propriamente dita, senão vejamos: percepção, análise, seleção, planejamento e execução. Segundo elas, na fase de percepção ocorre a compreensão sensorial das informações do meio ambiente; durante a análise essas informações são organizadas e estudadas de acordo com os graus de confiança e familiaridade, por exemplo; Já na etapa de seleção, é processada a escolha dos elementos mais relevantes para o estabelecimento da orientação; em seguida, por meio do planejamento, define-se, a partir do que foi colhido nas fases anteriores, o que fazer para chegar ao objetivo. A ação final, de fato a mobilidade, é quando se chega à etapa de execução, na qual todo o planejamento será posto em prática.

Ao final do período de reabilitação, vivenciado por nossa entrevistada ao longo de quatro anos, veio a tão aguardada notícia:

*Aí, passado alguns tempos (sic), veio a doutora e falou: olha, você está apta pra estudar. Você pode ir. Cheguei em casa toda feliz.*

A exultante chegada em casa, motivada pela notícia de que estaria apta a voltar aos estudos, não foi suficiente para avançar de imediato aquela etapa. Foi preciso realizar uma peregrinação em vários estabelecimentos escolares até encontrar um que a acolhesse com sua deficiência visual:

*Mas chegando na (sic) escola em frente à minha casa foi negado. (...) Aí... eu fui em outra escola, do Estado. Também foi me negado.(...) Eu continuei indo à procura, até que eu resolvi ir numa escola bem humilde, (CHORO, EMOÇÃO) bem humilde mesmo. Lá o diretor veio de lá, falou... riu pra mim, falou: Não. Aqui as portas estão abertas pra senhora. Vamos fazer sua matrícula? (CHORO) Eu falei: Vamos. Minha vontade era de abraçar aquele diretor naquele momento (CHORO) Aí o diretor chegou e falou pra mim: não... vamos fazer a sua matrícula. E eu toda feliz fiz a minha matrícula. Fiz o Ensino... terminei o Ensino Fundamental nessa escola... e agradeço essa escola por ter aberto as suas portas pra mim. Aí eu voltei numa escola estadual e falei assim: agora eu quero ver eles negar (sic) porque uma escola tão humilde quanto aquela me aceitou, essa escola também vai me aceitar. Eu tenho certeza. Eu fui lá. Estudei, fiz o Ensino Médio. (...) Peguei e fiz o EJA. Passei em mais da metade das provas, das matérias. Falei: Ô! Que bom! Passei em Português, passei em Matemática, Química, um bocado de... de... Fiquei toda feliz! Falei: Agora eu vou pra frente! Não parei no Ensino*

*Fundamental não. Porque meu sonho era tirar, mas tirei o Ensino Fundamental, tirei o Médio.*

Tal realidade demonstra falhas na prática das políticas de inclusão, que, muitas vezes, atém-se apenas ao papel, a documentos oficiais, como já discutimos nesta pesquisa e como Machado & Machado (2008) referendam:

O cenário da escola, do hospital e também de outros espaços poderá ser modificado se mudarmos nossa postura, se reagirmos aos condicionantes da situação atual. É preciso repensar a nossa visão de Homem, como um ser de relações, capaz de aprender, mudar, transformar. A distância entre as políticas “proclamadas” e as “reais” presente na área da Educação, assim como na área social, da saúde, entre outras, nos faz refletir sobre a importância de a legislação chegar de fato a todas as pessoas, não como imposição, mas como processo de sensibilização, educação e prática transformadora. A lei por si só não garante a política de inclusão. (MACHADO & MACHADO, 2008, p. 141)

A busca pela continuidade dos estudos, por meio da tentativa de ingresso em um curso técnico pós-médio no IFMT/Campus Cáceres, fez com que a aluna com baixa visão da qual enfocamos a história de vida nesta pesquisa, obtivesse a aprovação no primeiro processo seletivo. Não procedeu a matrícula desta vez, mas, no ano seguinte, novamente exitosa, decidiu ingressar no Curso Técnico em Florestas. O desejo de participar do curso a fez pleitear a vaga mais uma vez e, novamente, ser aprovada. Desta feita ela não deixou o medo lhe vencer e matriculou-se para iniciar seu curso em 2009:

*Aí, quando surgiu em 2007 a seletiva aqui no instituto, eu fiz pra... pra Florestas. (...) Na primeira seletiva eu passei, em 2007, pra estudar em 2008. (...) Eu passei, mas daí não tive coragem de vir (RISOS) fazer a matrícula (...) Tá. 2008 fiz a seletiva de novo. Passei. Aí eu fiz... vim.*

O curso, que tem dois anos de duração, desenrolou-se entre 2009 e 2010. Após este período, ela submeteu-se a novo processo seletivo, também no IFMT Campus Cáceres, desta feita para o Curso Técnico em Agricultura. Entretanto, por constatar que este curso não estava condizente com o que deseja para si, após a coleta das narrativas de história de vida, a aluna acabou desistindo de prosseguir-lo:

*Na Agricultura... eu fiz o Curso de Agricultura.. eu tô estudando o Técnico em Agricultura, mas... eu creio que não é o curso que eu desejo não.*

Porém, ela tem pretensões de voltar aos estudos, desta vez como aluna de um curso de graduação, no próprio IFMT Campus Cáceres. Ainda não se definiu por Engenharia Florestal, no qual poderia aprofundar-se em sua área de formação técnica, ou Medicina Veterinária, curso que deverá ser oferecido a partir de 2014 e com o qual ela sempre sonhou. Fica evidente em sua fala a busca pela satisfação nos estudos. De modo que ela intenta submeter-se a seleções de cursos que a aprazem, mesmo que tenha que vencer seus medos, aguardar mais um tempo até que o curso pretendido seja



oferecido na cidade de Cáceres ou conciliar seus afazeres domésticos e de mãe com a vida acadêmica:

*Após esse curso... até hoje eu gosto. Se fosse pra mim (sic) fazer engenharia (Florestal) eu acho que eu faria, mas só que é difícil porque é... é o tempo... é... o dia inteiro. Pra mim já complica. Acho que talvez não vai tá (sic) tão complicado porque o André (seu filho, de 15 anos, que iniciou este ano o Curso de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no IFMT/Campus Cáceres) vai ter aula aqui integral também. É. É isso mesmo. Talvez eu faça engenharia. (RISOS) Porque eu gosto da parte da floresta. Aprendi a gostar. (...) Eu... que o professor falou assim: por que que você não faz é... é... Agronomia. Eu falei: professor, num sei. Num gosto. Ele é melhor do que Florestas. Eu falei: professor, cada um tem um gosto. Eu já gosto da Floresta. Ah, mas Agronomia é melhor. Hum hum. Eu prefiro mais engenharia, mesmo que eu sofra lá no sol quente lá por meio do mato. Apesar que Agricultura também você sofre um bocado... mas... eu já prefiro a Floresta. Cada qual... (...) (Medicina Veterinária) Fica assim... tá pendente, né? Mas eu já... Porque eu gosto, mas... tem hora que eu penso: o quê? Eu fazer Medicina Veterinária... Vou lá mexer com boi? E boi eu já tenho medo. (...) Ai, eu queria tanto, mas, se eu pegar na área veterinária, antes de eu me especializar eu vou ter que pegar no coitado do boi lá... na vaca lá... E eu já tenho medo. (...) Fico bem indecisa entre Veterinária e Engenharia. Não sei... Ainda vou decidir. Engenharia é gostoso (sic) de estudar. A Veterinária é curiosidade. Aí eu tenho que saber: qual que eu vou? Pra Engenharia... ou Veterinária? Um dos dois. Um dia eu chego lá!*

Enquanto ainda não está cursando uma graduação, ela aproveita para realizar outras formações e não ficar distante do meio acadêmico:

*Eu tô fazendo aula de... fazendo um curso pela internet, né? Essa semana eu vou fazer de meio ambiente, Mas... pra mim tá na minha área. Eu gosto de mexer com... gosto mesmo. Na parte ambiental eu gosto bastante.*

Levando em consideração o campo semântico relativo aos estudos, podemos destacar o emprego das seguintes palavras e expressões nos depoimentos de história de vida ora comentados: estudar, Ensino Fundamental, sétima série, lousa, salas de aula, ler, escola, conhecer, diretor, matrícula, escola estadual, Ensino Médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos), provas, matérias, Português, Matemática, Química, seletiva (prova), Instituto (IFMT), Florestas, Técnico em Agricultura, curso, Engenharia (Florestal), aula, integral (curso), professor, Agronomia, Medicina Veterinária, área, especializar, parte ambiental.

Em relação à educação de pessoas com deficiência, Gasparetto (2007) afirma:

A educação da pessoa portadora de deficiência no sistema regular de ensino é conquista recente, pois, anteriormente, esta era uma atribuição da educação especial. Muitos têm sido os esforços para o alcance à educação para todos, mas também é reconhecido que há muito por fazer, pois esse processo de mudança implica desafios e ações que não são conquistados em curto prazo e impõe que os

educadores nele envolvidos não devam ficar à sua margem, para que sejam encontradas as respostas adequadas e possíveis soluções para cada comunidade. (GASPARETTO, 2007, p. 36)

Por sua vez, Amiralian (2009) entende que, embora muitos dos profissionais da educação pretendam trabalhar em prol da inclusão das pessoas com deficiências nas escolas regulares, ainda há um grande índice de desinformação, o que pode acabar por causar uma atuação, ora discrepante com os preceitos defendidos pelas Políticas Públicas de Educação, ora discrepante com as reais demandas dos alunos com deficiência aos quais elas se destinam:

Cada um de nós tem como meta trabalhar para alcançar a inclusão, mas cada um de nós pensa nesse processo da maneira que sua própria subjetividade signifique a proposta de inclusão. Por essa razão é de fundamental importância pensar e refletir sobre o que e como se pode entender o processo de inclusão das pessoas com deficiência visual. Observa-se que, muitas vezes, a inclusão é entendida como uma obrigação de conviver no mesmo espaço com as pessoas com deficiência, mas nos parece não ser essa a inclusão desejada pelas pessoas com deficiência visual. Pode-se supor que no momento em que alguém pensa que é preciso conviver e aceitar as pessoas com deficiência, já está implícito que esse não é um sentimento espontâneo e natural, não é a expressão de seu verdadeiro “si-mesmo”, não é, portanto, uma verdadeira inclusão. A obrigação de seguir os preceitos do “politicamente correto” relaciona-se a uma expressão do “falso self” (uma atitude de submissão aos valores impostos pelo ambiente), tornando-se uma expressão de sentimentos de boa vontade, de caridade, enfim uma atitude assistencialista que leva as pessoas que assim agem a se sentirem boas e corretas. (...) Acredito que uma atitude de caridade e sentimental não é a desejada pelas pessoas que, por diferentes razões têm uma condição orgânica ou funcional significativamente diferente da maioria. (AMIRALIAN, 2009, p. 21, 22)

Portanto, precisamos estar cientes que:

Compreender a baixa visão nas dimensões médica, educacional e psicossocial é fundamental para os educadores. Estes não têm a responsabilidade do especialista, mas muito poderão fazer para que sejam encontradas as respostas educativas necessárias ao bom desempenho do aluno e às atitudes de respeito condicionantes da aprendizagem e do desenvolvimento humano. (ORMELEZI, CORSI e GASPARETTO, 2007, p. 69)

Apenas deste modo teremos chances de conduzirmos adequadamente o processo de inclusão escolar de pessoas com visão subnormal.



### 4.3 A influência da família

Os itinerários de aprendizagem percorridos por nossa informante têm como pano de fundo sua relação com a família. Alguns parentes são invocados nas falas analisadas: tia, mãe, pai e filho, sendo que estes dois últimos aparecem como determinantes em muitas de suas atitudes. “A família pode ser *rede de apoio* ou *impeditiva* no processo de desenvolvimento dos membros que a compõem, sejam estes deficientes ou não” (CHACON, 2011, p. 442).

Parece-nos que em relação ao gosto pelos estudos, esta foi uma herança recebida em casa, através das lições que seus pais lhe davam. Isso se evidencia a partir de expressões relacionadas aos estudos, como: *o melhor que a gente tem, a coisa mais importante*. O desejo de corresponder às expectativas dos pais, que sempre haviam lhe ensinado que o conhecimento era o bem mais valioso que cada um poderia ter, é desvelado na fala abaixo, que foi seguida de muita emoção no momento do relato:

*(...) sempre meu pai mais a minha mãe me diziam que o melhor que a gente tem é o conhecimento, que era a coisa mais importante que a gente tinha que ter. O conhecimento e o respeito às pessoas. Então aquilo pra mim era tão importante. Eu terminar pelo menos o Ensino Fundamental. (EMOÇÃO, CHORO)*

Quando precisou pagar pela reabilitação, após a cirurgia oftalmológica e o diagnóstico de baixa visão, foi ao pai que primeiramente ela recorreu, mesmo sabendo que ele era aposentado e que não tinha grandes recursos para custear o atendimento marcado com a especialista em baixa visão, uma semana depois, em Cuiabá:

*Cheguei em casa falei pro meu pai. Meu pai ainda era vivo. Falei: Pai, (CHORO), eu to precisando de tantos (sic) de dinheiro. Meu pai, coitado, ele não tinha. Meu pai era... recebia... era aposentado.*

Tratando de reabilitação, Amiralian (2009) explica:~

A perda visual pode ocorrer em qualquer momento da vida de um jovem, de um adulto ou de um idoso e ela implica uma situação de crise. A perda de um modo de ser, de uma identidade como pessoa que enxerga e, muitas vezes, a perda de laços afetivos, de emprego, de segurança, e, principalmente, de confiança em si e no mundo. O processo de reabilitação pressupõe uma reconstrução de vida, aprender a ser e a viver de uma maneira diferente da habitual. Muitas vezes será necessário repensar suas metas e seus objetivos de vida, será necessário readquirir segurança e confiança, tanto em si mesmo como no mundo, de modo a poder reconstruir sua identidade abalada e se reconhecer como uma pessoa com deficiência visual. Só assim ele poderá retomar sua vida e voltar a viver com prazer e satisfação. (Amiralian, 2009, p. 31)

Em sua fala nossa entrevistada demonstra que neste processo de reabilitação pôde contar com a família: “*Meu pai me ajudou, minha tia me ajudou a pagar a consulta*”. A respeito da família, Chacon (2011) nos fala:

(...) sabe-se relativamente pouco sobre a dinâmica das suas relações, principalmente quando um ou mais de seus membros possui algum tipo de deficiência. Os estudos sobre a pessoa deficiente são muito mais numerosos do que os que enfocam a dinâmica das relações familiares, sendo estas tão complexas, variadas e diferentes, tornando impossíveis generalizações universais sobre sua natureza e suas influências. (CHACON, 2011, p.443)

Vencida esta etapa, preparada para voltar aos bancos escolares após quatro anos de reabilitação, ela teve sua matrícula rejeitada na escola que ficava em frente à sua própria casa. Eclode, portanto, a antítese entre o perto e o longe: a escola estava fisicamente próxima dela, entretanto, a distância para alcançá-la enquanto espaço de vida e aprendizagem foi intransponível. As barreiras atitudinais, por parte do diretor da instituição de ensino bloquearam, naquele momento, seu reingresso no ambiente escolar. Ela partilhou com o pai a tristeza e a decepção, sentidas por não ter sido recebida como aluna da escola que ficava diante de sua residência. Tais sentimentos sobressaem-se no trecho a seguir:

*Eu cheguei em casa e chorei. Meu pai falou: calma, minha filha. Não chore. Eu falei: Pôxa, pai... Eu moro de frente à escola e foi me negado isso. (SILÊNCIO, EMOÇÃO, CHORO).*

A proximidade com o pai mais uma vez torna-se nítida:

Com a flexibilização dos papéis/funções sociofamiliares, o pai tem se envolvido mais emocionalmente com os filhos (...) além da disponibilidade emocional para os filhos – dão uma contribuição toda especial para o bem-estar dos filhos, (...) especialmente no que diz respeito ao relacionamento da criança com os colegas e seu desempenho na escola”. (CHACON, 2011, p.442)

Já rememorando sua trajetória no IFMT Campus Cáceres, referindo-se à expressão *se vira*, sempre utilizada por um de seus professores para com a turma, ela se remete à lembrança de um dito usado por seu pai. Levando em consideração ambos os ditos, empregados por duas pessoas de sua grande estima, ela desenvolveu a capacidade de desdobrar-se até conseguir alcançar suas pretensões, dentro ou fora do ambiente escolar. A semelhança entre o que o professor Reginaldo falava e a opinião do seu próprio pai, que também usava uma expressão parecida, estimulando a filha a encontrar saídas para as demandas que lhe eram impostas, surgem abaixo:

*Ele era um... ele falava assim: Se vira! E nós: se vira... (sic) Ah::: palavra aprendi a se virar (sic) muito. E essa palavra lembrou do meu pai, que meu pai falava assim: Se vira! Ninguém nasceu quadrado que não possa é... revirar. E o professor Reginaldo só não falava que a gente era quadrado, mas ele falava se vira.*

Talvez daí venha a teimosia à qual ela se refere em outra passagem de seu relato. A obstinação como um ensinamento dos pais, que ela preserva até hoje. A importância do pai em sua vida, mesmo depois de falecido, como um guia, um orientador, também é marcante:

*Porque eu sou teimosa. Meu pai falava: Ô menina teimosa. E realmente eu concordo com meu pai porque eu sou teimosa mesmo. Eu busco aquilo que eu quero. Enquanto eu não consigo aquilo eu... eu não sossego. Mas não sossego mesmo. (ÊNFASE) (...) E a gente é... minha mãe me ensinou isso, meu pai... Mesmo que eu não... meu pai não está mais do meu lado carnalmente, mas espiritualmente ele sempre está comigo, está me orientando...*

Os dois relatos de história de vida colhidos ao longo desta pesquisa também tiveram como um dos personagens principais o filho da nossa entrevistada. Assim como o gosto pelos estudos motivou sua busca por conhecer e saber lidar com sua deficiência visual, a existência de um filho a incentivou a enxergar para acompanhá-lo plenamente em todas as tarefas e ter condições, inclusive financeiras, de criá-lo. Ao sentir-se impotente como mãe, no que diz respeito aos seus deveres em relação ao filho, como levá-lo à escola e ensiná-lo a ler e a escrever, ela demonstra, mais uma vez, que estudar, conhecer, buscar o saber, está entre as suas metas de vida:

*E também eu tinha um filho. Como é que eu ia como mãe, eu me coloquei assim como mãe. (CHORO) Como que eu iria ensinar meu filho a escrever, meu filho a ler, se eu não enxergasse? Como que eu ia levar meu filho à escola? Porque eu não queria que meu filho ficasse sem estudar. Eu sem poder segurar a mão dele e ensiná-lo. Ou então colocar um quadro. Ensinar ele a escrever. Eu queria fazer isso.*

No instante em que o médico de São Paulo que a atendeu no *Hospital de Olhos de Cuiabá* indicou-lhe tratamento cirúrgico, a possibilidade de atingir seus objetivos como mãe a encorajaram. Momentos antes de entrar no centro cirúrgico, também foi o filho que lhe avivou. A felicidade de chegar o dia da tão esperada cirurgia, que poderia indicar a possibilidade de recuperação da visão, para que ela pudesse levar o filho à creche, que ele logo iria começar a frequentar, fica evidente na fala a seguir. A vontade de ter autonomia para criar seu filho e a presença dele próprio lhe dando força e segurança e demonstrando felicidade perante a possibilidade de recuperação da visão da mãe:

*No momento lá de eu me operar eu tava tão feliz, tão feliz, porque eu iria levar meu filho já pra escola. Ele já tava (sic) na época de ir à creche, já iam começar as aulas na creche. Eu tinha que levá-lo. Aí foi que eu operei. No momento da operação, até hoje eu me lembro. Eu senti o beijo do meu filho (CHORO), do meu lado, falando: Mãe, você vai voltar a enxergar e vai me levar pra escola (CHORO). Nesse momento aquilo me deu tanta força, tanta força, no momento que eu estava operando. Eu falei: graças a Deus. Deus vai me abençoar. Eu vou ajudar meu filho. E eu vou levar ele com meus próprios pés, minhas mãos e vou conhecer a professora dele e fui.*

Após a cirurgia e a continuidade das dificuldades para enxergar, o filho mais uma vez a estimulou a perseguir seu tratamento, desta feita por meio da reabilitação. Ela o evocou quando se dirigiu à médica que lhe deu os laudos de baixa visão e que afirmou que ela não recuperaria mais a acuidade visual: “*Eu tenho um filho pra mim (sic) criar, cuidar. Como é que eu vou fazer?*”. Também foi nele que ela pensou quando,

momentaneamente tomada pela desesperança do diagnóstico, ela emocionou-se e chorou. Pensar no filho e nos ensinamentos que ela mesma havia lhe dado, a fez recuperar o controle da situação e reivindicar da médica uma solução para seu caso:

*Até eu me lembrei do meu filho, que eu falava pra ele: meu filho, não chore. Quando você for chorar você engula. Tome um copo d'água. Calma. Vai. Explica as coisas pra mãe, direitinho. Nesse momento eu utilizei isso para comigo mesma. Saí lá fora, tomei água e voltei.*

Descobrir que há uma pessoa com deficiência na família não é fácil para nenhum dos parentes:

A descoberta sobre a deficiência de um ou mais membros da família, que não necessariamente coincide com o nascimento, leva a diferentes aspectos familiares e alterações na dinâmica familiar, pois a família real ocupa o lugar até então ocupado psiquicamente pela família idealizada. (CHACON, 2011, p. 443)

Mais à frente, no seu discurso, a entrevistada deixa claro que conseguiu atingir seus objetivos para com o filho. Ele surge em sua fala como sinônimo de vida. O orgulho de ter podido realizar o sonho de ensiná-lo a escrever e de ajudá-lo em suas dúvidas na escola fica marcado:

*Tem meu filho, maravilhoso comigo. (RISOS) Ele é minha vida! Meu sonho era que eu ensinasse realmente ele a escrever e eu ensinei. Ele tinha dificuldade na escola eu ajudava. E eu ajudo até os outros colegas dele.*

Abre-se lugar, portanto, para a perpetuação familiar da relevância do estudo, da busca do conhecimento. Mais uma vez é ressaltado o que o pai e a mãe disseram, ensinaram, orientaram ao longo da vida. É isso que ela também vem buscando para seu próprio filho.

#### **4.4 O enfrentamento de si mesma e dos outros**

Goffman (2004), ao tratar de estigma e identidade social, afirma que a sociedade categoriza as pessoas conforme os atributos que elas possuem e que se tornam mais naturais, mais recorrentes a determinado grupo. Desta forma, os ambientes sociais são marcados segundo as categorias de pessoas que lhe são mais comuns:

Assim, as exigências que fazemos poderiam ser mais adequadamente denominadas de demandas feitas "efetivamente", e o caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado mais como uma imputação feita por um retrospecto em potencial - uma caracterização "efetiva", uma identidade social virtual. A categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de sua identidade social real. (GOFFMAN, 2004, p. 6)

Portanto, toma assento nas relações sociais a tensão entre identidade social virtual, isto é, aquela que é esperada por parte de certa categoria de indivíduos, e identidade social real, ou seja, aquela que de fato este indivíduo apresenta. Quando se trata de pessoas estigmatizadas que são, no dizer de Goffman (2004): estranhas; possuem atributos que as tornam diferentes de outros; deixam de ser consideradas criaturas comuns e passam a ser vistas como estragadas e diminuídas; têm características que lhes causam um efeito de descrédito muito grande; têm um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem; possuem um atributo profundamente depreciativo:

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: Assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está-se lidando com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável. (GOFFMAN, 2004, p. 7)

Como pessoa com deficiência visual, a nossa entrevistada poderia ser considerada, sob a perspectiva de Goffman, uma estigmatizada. A ela, portanto, apresenta-se:

Uma possibilidade fundamental na vida da pessoa estigmatizada é a colaboração que presta aos normais no sentido de atuar como se a sua qualidade diferencial manifesta não tivesse importância nem merecesse atenção especial. Entretanto, quando a diferença não está imediatamente aparente e não se tem dela um conhecimento prévio (ou, pelo menos, ela não sabe que os outros a conhecem), quando, na verdade, ela é uma pessoa desacreditável, e não desacreditada, nesse momento é que aparece a segunda possibilidade fundamental em sua vida. A questão que se coloca não é a da manipulação da tensão gerada durante os contatos sociais e, sim, da manipulação de informação sobre o seu defeito. Exibi-lo ou ocultá-lo; contá-lo ou não contá-lo; revelá-lo ou escondê-lo; mentir ou não mentir; e, em cada caso, para quem, como, quando e onde. (GOFFMAN, 2004, p. 38)

Ao que nos parece, os contatos sociais rememorados por nosso sujeito de pesquisa deixam entrever a construção de uma identidade pessoal pautada nas marcas positivas de combate, luta pela garantia de direitos, enfrentamento de si mesma e dos outros, enfim, pela sua singularidade. Afinal, "(...) a identidade do eu é, sobretudo, uma questão subjetiva e reflexiva que deve necessariamente ser experimentada pelo indivíduo cuja identidade está em jogo. (GOFFMAN, 2004, p. 91):

Acredita-se que em círculos sociais pequenos e existentes há certo tempo, cada membro venha a ser conhecido pelos outros como uma pessoa "única". (...) Uma idéia implícita na noção de "unicidade" de um indivíduo é a de "marca positiva" ou "apoio de identidade" (...) Uma segunda idéia é de que, embora muitos fatos particulares sobre um indivíduo sejam também verdadeiros para outros, o conjunto completo de fatos conhecidos sobre uma pessoa íntima não se encontra combinado em nenhuma outra pessoa no mundo, sendo este um recurso adicional para diferenciá-la positivamente de qualquer outra pessoa. (...) Ao usar o termo "identidade pessoal" pretendo referir-me (...) marcas positivas ou apoio de identidade e a

combinação única de itens da história de vida que são incorporados ao indivíduo com o auxílio desses apoios para a sua identidade. A identidade pessoal, então, está relacionada com a pressuposição de que ele pode ser diferenciado de todos os outros e que, em torno desses meios de diferenciação, podem-se apegar e entrelaçar, como açúcar cristalizado, criando uma história contínua e única de fatos sociais que se torna, então, a substância pegajosa a qual vêm-se agregar outros fatos biográficos. O que é difícil de perceber é que a identidade pessoal pode desempenhar, e desempenha, um papel estruturado, rotineiro e padronizado na organização social justamente devido à sua unicidade. (GOFFMAN, 2004, p. 51)

Como podemos perceber nos trechos a seguir, retirados do relato de vida de nossa entrevistada, quando ela viu na inauguração do Hospital de Olhos de Cuiabá a possibilidade de encontrar uma solução para seu problema de visão, que enfrentava desde os dezesseis anos, todos os esforços foram envidados para chegar ao seu intento:

*Eu vou falar a verdade: quando descobri esse hospital, que fazia esse tratamento, eu queria ir. Aí eu marquei consultas pelo SUS. Foi muito tempo pra mim (sic) poder passar pelo oftalmo (sic). Aí eu fui pro oftalmo. Quando cheguei no consultório dele falei assim: Dr, eu quero ver o que vai acontecer comigo. Quero voltar a enxergar e tal. (...) Eu falei: Dr, eu tenho 37 anos. Até os 45 anos eu não vou enxergar nem a ponta do meu nariz. Eu quero ir. E eu sei que em Cuiabá tem um hospital que tá fazendo esse tratamento. Ele virou e falou assim: Ah! Mas não tá liberado aqui pra Cáceres. Aí eu falei: Tá sim! Nesse momento eu menti. Eu falei que tava sim. (...) A terceira folha que ele preencheu lá ele pegou e me deu. Falou: Toma. Eu sei que não vai ser liberado pra você. Eu falei assim: Eu sei que vai ser sim doutor e eu vou conseguir*

A determinação de voltar a enxergar o mais rápido possível, com a ajuda dos especialistas do hospital em questão, além de favorecer seu retorno à escola e a criação de seu filho, poderia evitar que ela continuasse a viver a situação do estigmatizado, na qual, ao mesmo tempo em que ele é impelido a sentir-se “normal”, sua “diferença” é frequentemente posta em primeiro plano:

A situação especial do estigmatizado é que a sociedade lhe diz que ele é um membro do grupo mais amplo, o que significa que é um ser humano normal, mas também que ele é, até certo ponto, "diferente", e que seria absurdo negar essa diferença. A diferença, em si, deriva da sociedade, porque, em geral, antes que uma diferença seja importante ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo. (...) Assim, mesmo que se diga ao indivíduo estigmatizado que ele é um ser humano como outro qualquer, diz-se a ele que não seria sensato tentar encobrir-se ou abandonar "seu" grupo. Em resumo, diz-se-lhe que ele é igual a qualquer outra pessoa e que ele não o é - embora os porta-vozes concordem pouco entre si em relação a até que ponto ele deveria pretender ser um ou outro. (GOFFMAN, 2004, p. 106, 107)



Após os atendimentos no Hospital de Olhos de Cuiabá, mesmo com emoção e tristeza, a informante demonstra sua convicção perante o enfrentamento da realidade de sua saúde visual. Durante a consulta com um oftalmologista vindo de São Paulo, este mostrou a cirurgia como uma possibilidade de estagnar a perda da visão ou de perdê-la por completo e a não cirurgia como um decreto de perda da visão dentro de um pequeno espaço de tempo. Embora o prognóstico não tenha sido positivo, a aluna com baixa visão teve um comportamento resiliente frente ao problema: Para um psiquismo humano, o caos corresponde ao rompimento traumático e a resiliência responde aos remanejamentos do sistema. (Cyrulnik, 2009, p. 22).

Com vistas a elucidar a origem e o significado do termo resiliência, retomemos as idéias expostas por Caiado (2011): A partir de um conceito utilizado na Física, segundo o qual determinados materiais teriam a propriedade de absorver energia sem deformar-se, outras áreas, como a saúde e a psicologia, tomaram o termo por empréstimo e adequaram sua acepção. Com o passar do tempo a significação foi ganhando outras nuances e hoje podemos denominar de atitude resiliente aquela que indica: capacidade de resistência e capacidade de adaptação. É certo que adotar uma postura resiliente perante determinada situação não indica uma capacidade individual de invencibilidade, mas sim, um processo dinâmico e social de aprendizado.

Enfocando o que é preciso para uma evolução resiliente, Cyrulnik (2009) nos diz:

(...) ainda que as circunstâncias do trauma fossem idênticas, as reações de cada indivíduo seriam diferentes. Quando um ferido da alma não se torna resiliente, não quer dizer que ele é incompetente ou que se entrega ao infortúnio. Sua dificuldade de retomar um desenvolvimento fala da fragilização que ele tinha sofrido antes do trauma assim como da falha do meio. Quando a família não deu suporte ou quando os relatos culturais agravaram a ferida por abandono, preconceito ou estigmatização, a evolução resiliente ficou travada. (Cyrulnik, 2009, p. 28)

A certeza por parte de nossa entrevistada de querer arriscar-se a fazer a cirurgia indicada pelo médico, mesmo não tendo a garantia de seus efeitos benéficos, é, portanto, uma atitude resiliente. Observemos a seguinte parte do relato autobiográfico:

*Eu passei por esse oftalmo. Aí esse oftalmo chegou e falou pra mim, eu me lembro até hoje. Ele chegou na minha cara e falou assim (CHORO): Olha, você tem três opções na sua vida. Primeira: você marca pra você operar, você pode operar e você pode estagiá-la (sic); segunda: você marca a operação e você perde a visão na operação; terceira: você não opera e dentro de dois anos você não enxerga absolutamente nada. (CHORO) Nesse momento eu criei uma grande força e falei: Pode marcar.*

Este poder de encarar sua realidade e de não se deixar intimidar pelo outro, nem pelas situações adversas, está constantemente implícito nos relatos autobiográficos que coletamos para objeto de análise na presente pesquisa. Um desses momentos diz respeito ao enfrentamento do médico perito que analisou seu direito ao recebimento de benefício financeiro de assistência social, por conta de sua deficiência. Em resposta à negativa do médico, ela deixou claro que ter olhos bonitos não é sinônimo de enxergar

bem e ainda desafiou o profissional a empregá-la, já que ela a via com capacidade de trabalhar como qualquer um, sem a necessidade de recursos especializados. Vejamos:

*E eu cheguei nele e falei bem assim: escuta aqui doutor, o negócio é o seguinte: Não adianta eu ter os olhos bonitos se eu não enxergo. Então o senhor arruma um serviço pra mim no teu consultório. Se eu fazer (sic) algo errado, o senhor não vai brigar comigo. Eu fui bastante arrogante com ele também. Do jeito que ele foi comigo eu fui com ele. Aí sim que eu não recebi benefício mesmo.*

Causa espanto a falta de informação do profissional de saúde diante da deficiência da nossa entrevistada. Ele deveria estar ciente de que:

As pessoas com deficiência são aquelas que apresentam uma *condição física* diferente da maioria da população, por lesão ou disfunção em algum órgão ou função e, por essa razão, possuem necessidades *físicas, psíquicas, sociais e ambientais* peculiares. (AMIRALIAN, 2009, p. 27)

No caso específico do nosso sujeito de pesquisa, a deficiência visual enfrentada é a baixa visão, que pode ser definida:

(...) como uma perda grave de visão, que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com óculos convencionais. Também pode ser descrita como qualquer grau de dificuldade visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual. Entretanto, a capacidade funcional não está relacionada somente aos fatores visuais, mas também às reações da pessoa à perda visual e aos fatores ambientais que interferem no seu desempenho. (GASPARETTO, 2007, p. 36)

No período em que precisou iniciar a reabilitação, mesmo com todas as dificuldades financeiras, a aluna não mediu esforços para arcar com as demandas monetárias necessárias. Recorreu à família, mas também ao empenho próprio e a órgãos públicos de assistência social à qual sabia ter direito:

*Mas aí... aí eu... foi... eu não vou negar, eu catei latinha na rua pra mim (sic) poder conseguir dentro de uma semana o dinheiro exato que tinha. Eu lutei, consegui. (...) Agora só ficava a passagem pra mim. Mas a passagem eu consegui pela Secretaria de Saúde.*

Em relação à sua inclusão escolar, alguns empecilhos também precisaram ser combatidos. Nossa entrevistada passou pela decepção de não ter sido recebida como aluna da escola que ficava em frente à sua residência e de ter batido em portas de outras instituições de ensino que também não a acolheram. Ficam transparentes o despreparo das escolas e o desrespeito à legislação que trata do direito das pessoas com deficiência frequentarem escolas regulares, além da errônea visão que estas escolas têm de que apenas as instituições especializadas, a exemplo da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que foi citada no texto, se constituem como espaço de aprendizagem para as pessoas com deficiência:



A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino é o tema mais polêmico e discutido em educação e, por isso, tem causado grande impacto entre professores, diretores e todos os profissionais que atuam no meio escolar. O novo paradigma pelo qual deverá ser vista a inserção de pessoas com deficiência na escola regular é o da inclusão social e, para que isso ocorra, as escolas precisam ser reestruturadas para acolherem todos os portadores de deficiência. (GASPARETTO, 2007, p. 35)

Contrasta com a postura apresentada pelos gestores escolares a autoimagem positiva da aluna deficiente visual, já que ela se vê como uma pessoa igual a qualquer outra e destaca que o fato de ter baixa visão não a desqualificaria como aluna das escolas regulares:

*Falou que eu não podia estudar ali (CHORO) porque eu era... eu tinha baixa visão, eu não enxergava. Como é que eu ia ficar ali? Eu ia chamar a atenção de todas aquelas crianças. (...) Falou assim pra mim: olha, não. (CHORO) Você tem que ir pra APAE. Lá é o lugar na APAE. Onde você vai conhecer pessoas que... Eu só olhava assim... Falei: Mas eu sou uma pessoa igual a todas, eu não tenho nenhum problema, só não enxergo direito, mas eu... tem que haver alguma coisa pra mim (sic) estudar, pra eu fazer.*

Nesse sentido, a aluna invoca o ideal de educação para todos, sobre o qual Miranda (2011) retoma o surgimento no contexto político brasileiro:

A construção de sistemas educacionais inclusivos faz parte do ideal de “educação para todos”, que foi introduzido no contexto político brasileiro nos anos de 1990, com o discurso do reconhecimento e respeito às diferenças e à diversidade e a busca pela equiparação de oportunidades, reclamando atenção aos grupos alijados da esfera social e, principalmente, da escola, como tem sido, historicamente, o caso das pessoas com deficiência. Mas, os sistemas de ensino não têm assegurado às escolas infraestrutura, recursos materiais e humanos considerados condições básicas para garantir o acesso e a permanência do aluno com necessidades especiais na escola. (MIRANDA, 2011, p.211)

Busquemos ainda mais reflexões sobre as Políticas Públicas de Educação em Miranda (2011). Para ela:

As reformas educacionais empreendidas no âmbito dos sistemas de ensino objetivam promover, acima de tudo, uma mudança na própria concepção de educação e de escola, resignificando a práxis educativa conforme a orientação das novas propostas e paradigmas educacionais surgidos nas duas últimas décadas. Nesse sentido, o debate sobre inclusão e exclusão, atenção à diversidade, respeito e valorização das diferenças e equiparação de oportunidades embasam as ações do governo no desenvolvimento do sistema de ensino, com vistas à sua transformação num sistema educacional inclusivo. (MIRANDA, 2011, p. 206)

Adiante no seu itinerário de aprendizagem, já prestes a terminar o Ensino Fundamental, nosso sujeito de pesquisa mais uma vez equipara-se aos demais que não têm deficiência. Desta feita, a motivação de continuar os estudos, o desejo de testar-se, desafiar-se, concorrendo com alunos sem deficiência em provas para a eliminação do Ensino Médio, fez com que ela se submetesse a provas da EJA. A alegria de constatar sua capacidade de competir e o domínio de conhecimentos adquiridos na escola a fizeram ter certeza de valer a pena prosseguir no sonho de estudar:

*(...) eu falei assim: será que eu dou conta de competir com outros alunos, numa prova? Tinha seletivo aqui na... numa escola do EJA. Eu falei: vou ver se eu faço o Ensino médio pelo EJA. Eu já to terminando meu nono ano. Eu vou fazer o EJA.*

Goffman (2004) nos chama a atenção para o fato de que:

Sugeriu-se que o indivíduo estigmatizado se define como não-diferente de qualquer outro ser humano, embora ao mesmo tempo ele e as pessoas próximas o definam como alguém marginalizado. Dada essa autocontradição básica do indivíduo estigmatizado, é compreensível que ele se esforce para descobrir uma doutrina que forneça um sentido consistente à sua situação. Na sociedade contemporânea, isso significa que o indivíduo não só tentará, por conta própria, elaborar tal código, mas que, como já foi sugerido, os profissionais o ajudarão (...).(GOFFMAN, 2004, p. 93)

Nesse esforço para descobrir tal doutrina, nem sempre a pessoa com deficiência, ela mesma, e os profissionais que a cercam têm clareza de que caminhos seguir. Daí a insegurança e o medo, que muitas vezes surgem nos momentos do embate. Quando a aluna em questão foi aprovada pela primeira vez no processo seletivo para ingresso em um curso técnico do IFMT Campus Cáceres ela teve receio de enfrentar-se a si própria e aos outros, não teve coragem de matricular-se. Na sequência ela tenta novamente a seleção e é aprovada mais uma vez, ao que ela responde de outra forma: ingressando, de fato, no curso desejado. Primeiramente, o receio de que os professores do IFMT Campus Cáceres não se adaptassem às suas necessidades específicas e que ela, por sua vez, não se adaptasse aos professores ocasionou a desistência de efetuar a matrícula. Em seguida, o desejo de ingressar no Curso Técnico em Florestas, não deixou o medo lhe vencer pela segunda vez e ela se matriculou para iniciar seu curso em 2009:

*(...) por causa que (sic) eu... eu fiquei com medo do professor num.. num... se adaptar e eu não me adaptar com os professores... Não sei. Eu fiquei com medo de vir, realmente... Não sei. Eu nem vim aqui fazer a matrícula esse ano. (...) Em 2008 eu fiz o seletivo e falei: se eu passar eu tenho certeza que eu vou fazer, mas eu não vou ficar com medo.*

Portanto, como nos sugere Goffman, 2004, as identidades social, real e virtual, muitas vezes apresentam-se discrepantes e, sendo assim, o indivíduo estigmatizado pode apresentar-se, da mesma maneira, sob várias formas, pois:

O estigmatizado e o normal são parte um do outro; se alguém se pode mostrar vulnerável, outros também o podem. Porque ao imputar

identidades aos indivíduos, desacreditáveis ou não, o conjunto social mais amplo e seus habitantes, de uma certa forma, se comprometeram, mostrando-se como tolos. (GOFFMAN, 2004, p. 115)

Trazendo à tona as lembranças de sua passagem pelo IFMT Campus Cáceres uma das experiências mencionadas refere-se ao primeiro dia de aula, ocasião em que ela estava temerosa quanto aos trotes. Ao mesmo tempo em que a expectativa e o medo se sobressaem na fala que veremos a seguir, a coragem de enfrentar o desconhecido e se impor e a autonomia na definição de aspectos de sua trajetória pessoal no IFMT também surgem:

*Primeiro dia de aula, né, que tem trote na escola eu falei: esse pessoal vai me passar trote. Meu primeiro dia eles vão me passar trote e eu tenho que ficar bem atenta porque senão eles vão me passar trote, vão fazer... vão deixar eu (sic) lá pro mato. Meu medo era do mato (RISOS)... Tá. Meu medo era do mato que tinha. Aí tinha o professor Reginaldo... ele foi... eu me lembro... primeiro veio uma turma, uns alunos lá me chamou (sic) aí saiu um colega meu, que a gente tinha feito o Ensino Médio juntos. Aí chegamos aqui... nós passamos... aí tava só nós dois, quietinho, lá num cantinho, esperando onde é que a gente ia estudar, tal. A gente tinha andado na escola, olhando, verificando, e não achávamos a nossa sala. Aí ele falou: Ixi... Esse pessoal vai pegar a gente e vai passar trote na gente. Eu falei: e o pior que vai, mas comigo eles vão se murchar, que eu não vou cair em trote não. Aí ele falou: Será que nós vamos cair? Não vai! (sic) Eu não vou ter nem apelido nessa escola. Eles vão me chamar pelo meu nome. Aí ele falou: será? Então tá. Vamos. Aí o professor chegou... os meninos, os técnicos e falou (sic): vocês vão fazer Florestas? Eu falei: Sim. Aí: A nossa sala é lá em tal lugar. Eu falei: O quê? Longe daquele jeito? Não vou! Tem que ser aqui na sede. (RISOS) Eu quero aqui na sede. Daqui a pouco veio outro: Ei, você é da Floresta, né? É lá que é a sala? Eu falei: esses meninos tá (sic) com onda. É muito longe lá e eu tenho medo de andar no mato. (RISOS) Aí o Fernando, que era o meu colega, falou assim: Mas se a gente fez o curso pra Técnico em Florestas é lógico que a gente vai pro mato. Eu falei: se é pra passar trote, nós dois vamos lá. Quando nós chegamos, abrimos a sala... Quando chegamos a gente viu: Ah! É aqui mesmo. Eles não tavam (sic) passando trote nada. (...) Fernando, não tinha cadeira perto de mim, ele teve que sentar lá pros fundos. Aí eu falei: Ai, meu deus do céu! Aqui eu não conheço ninguém. Só o Fernando. Mas não vai acontecer nada. Os técnicos vieram pôr apelido em um, pôr apelido em outro. Aí chegou a minha vez. Eu falei: Pronto! (...) Aí eles fizeram um monte de pergunta pra mim. Aí de novo eles perguntaram meu nome. Eu falei: Eu me chamo Saturnina Batista. Você não limpou seus ouvidos hoje? (RISOS) pro técnico, o menino que era “teco”(denominação dada pelos alunos àqueles que são veteranos nos cursos) pegou olhou assim pra mim... (...) Aí desse dia em diante eles começaram a me tratar bem ... não sei... sem colocar apelido em mim. Colocaram apelido em toda a turma, mas em mim não, mas só que eles começaram a pegar no meu pé. Eles falavam: Ó (sic) a “baga”, ó a “baga”(denominação dada pelos alunos àqueles que são novatos nos cursos). E eu falava... Um dia ele chegou e falou assim: “bagaço”. Eu falei: “bagaço” não, meu*

*filho. Você olhou o que significa “bagaço” no dicionário? Se você não procurou vá procurar e veja o que que é um bagaço. Se sou eu ou se é você. Porque eu ainda sou um brotinho e você já ta gasto. O menino... (RISOS) o menino só faltava pegar eu (sic) e me estrangular. Eles só ficavam me chamando de “baga”, “baga”, quando eu passava. Até que eu não liguei mais. Aí eles largaram de me chamar. De chamar o pessoal, a turma de “baga”. Aí a gente ficou.*

O encontro com o professor Reginaldo, mencionado rapidamente na fala anterior é a primeira impressão positiva de acolhimento e empatia no IFMT Campus Cáceres. Desde o primeiro dia de aula ela lhe revela sua deficiência visual e percebe nele a disponibilidade para superar as barreiras atitudinais e pedagógicas que pudessem vir a atrapalhar sua trajetória dentro do Curso de Florestas:

*Aí, depois professor Reginaldo começou a fazer perguntas, pra depois escrever no quadro. Aí eu falei: professor, eu não enxergo no quadro. O professor falou assim: Nós vamos dar um jeito.*

Ao longo do seu relato a entrevistada deixa transparecer, através do uso de expressões como as que citaremos a seguir, que esse foi um professor marcante em seu itinerário de aprendizagem, com o qual ela pôde vivenciar atitudes a favor de sua inclusão no ensino técnico agrícola, senão vejamos: o professor Reginaldo com aquele jeitão dele todo legal de ser; professor Reginaldo foi quem levou ele. Reginaldo falou: Você vai dar aula pra ela; o professor Reginaldo falou: Vocês vão medir todas as árvores e fazer as contas de todas elas; cinco e meia os caderninhos lá com o resultado pro professor Reginaldo; professor Reginaldo fala assim: Se vira; professor Reginaldo, com aquele jeitão dele, já me incentivou melhor; professor Reginaldo soube me receber em sala de aula; professor Reginaldo soube me ensinar; o professor Reginaldo teve paciência comigo.

Nem todos os professores com os quais ela teve contato preservaram esta mesma postura. Em uma passagem do seu relato ela lembra um deles que, evidenciando seu desconhecimento quanto à baixa visão, procura sinais visíveis nos olhos da aluna que teria a deficiência visual mencionada por outros profissionais. A repetição da estratégia de autoidentificação como pessoa com deficiência, já utilizada com o professor Reginaldo, foi responsável por resolver o impasse:

*Aí o professor chegou, falou... ele ficou.. diz que chegou na frente. Quem que era a pessoa especial? Quem é que não enxergava? Ele conversou com todo mundo, tal e ele disse que olhava olho por olho pra ver se descobria quem que era. Não conseguiu descobrir. Na hora que ele foi escrever no quadro. E eu: Professor, Você dite o que você escreveu aí porque eu não enxergo. Aí que ele conseguiu. Falou: Ah! É ela.*

Diferentes posturas por parte dos professores, muitas vezes escondem a insegurança e a ignorância quanto à inclusão de pessoas com deficiência:

Assim, as dificuldades são geradas pela falta de formação e informação do professor sobre as necessidades educativas especiais e pelas limitações dos alunos. Por certo, a formação do professor é

fundamental nesse processo, porém, a ênfase na sua prática e nas limitações dos alunos, vai de encontro a alguns dos princípios da educação numa perspectiva inclusiva. A construção de uma escola inclusiva que possa promover a inclusão social do aluno depende, não só da formação desses profissionais, como também da eliminação das barreiras – desde as curriculares às físicas e de comunicação – que interferem nesse atendimento. (MIRANDA, 2011, p. 210)

Durante o tempo em que foi aluna do IFMT Campus Cáceres a entrevistada passou por diversas experiências educacionais fora da sala de aula. O constante prazer de sentir-se desafiada fez com que ela se interessasse por participar de um curso de primeiros socorros, a convite de um de seus professores, como ela rememora a seguir:

*Porque ele chegou e falou pra mim: Dona Saturnina, a senhora quer aprender primeiros socorros? Cursinho de primeiros socorros? Eu falei: Ai que bom, mais um desafio pra mim! Aprender primeiros socorros. Eu vou fazer. Ah tá! Então tal dia você vai... sábado lá na SEMATUR. Eu falei: Tá bom, professor, mas eu não vou lá na SEMATUR. Eu vou pegar o ônibus ali na 3R. Tá. O ônibus passou ali, peguei e fui. Chegar (sic) lá o professor... tá o Cabo Silva na boa... aí depois veio o Corpo de Bombeiro (sic). Aí depois eu falei: Mas, como é que é isso, né? Primeiros socorros... Beleza, beleza. Fiquei toda feliz, fazendo lá. Olhando as instruções do Corpo de Bombeiros e os meninos fazendo ali e eu só contente.*

Para sua surpresa, fazia parte do curso caminhar por uma trilha, atividade esta que fez surgir o medo do desconhecido, da beira do rio, das cobras. Porém, o apoio dos colegas trouxe a superação do desafio proposto pelo professor:

*Aí quando assustou (sic) nós fizemos a nossa rodinha e fomos... aí o professor chegou e falou... O Cabo Silva falou assim: Pegou o nome de todo mundo! Agora nós vamos fazer a trilha! Eu falei: O quê? Trilha? Andar no mato, mais na beira do rio? Não vou! Aí eu olho pra trás. Cadê o professor? O professor me paga! Ele vai me pagar! Fazer eu fazer (sic) trilha. Mas eu vou. Não vai acontecer nada comigo. Lá vai nós no meio da trilha. Aí... chegando logo na... na beira do rio, eu falei: eu tenho medo! Tem cobra que vai sair desse rio aqui. Aquele... aí depois a gente foi... a gente foi até o... a trilha determinada e fomos andando, andando... De repente aqueles capim (sic) tão alto, tão alto que a gente ficava lá em baixo. Eu falei assim... E eu tinha assistido um dia antes aquele Anaconda (RISOS), (H RISOS) o filme da anaconda. Aí depois a gente pegou... é... falei: No meio desse capim aqui vai aparecer uma baita de uma sucuri. Eu morrendo de medo, morrendo de medo. Eu pegava os meninos assim: Diego, fica perto de mim. Se você sair de perto de mim você vai ver, tá? Mas só que o Diego, ele tinha que tirar foto nossa pra registrar. E a gente fazia assim. Ele ia lá demorava um pouquinho e vinha pra perto de mim. Eu falava: Cadê o professor? Não sei. Não sei. Eu fui achar o professor depois que a gente tinha atravessado todo o mato, já tava lá no SESI Clube. Eu falei: Olha só o professor. Ele perguntou: E aí? Gostou da trilha? Eu falei: se eu tivesse te achado no meio da trilha eu ia te trucidar no meio do mato. (RISOS)*

Daf em diante, vencido o medo, ela participou de várias outras trilhas:

*Mas depois comecei a fazer a trilha normal. Não tive mais medo, aquele medo mesmo que eu tinha. Até que um dia, um belo dia, apareceu realmente a cobra! (RISOS) Passou pelos nossos pés assim... Só faltava a gente desmaiar (RISOS) teve uma garota lá que desmaiou. Aí os meninos... aqueles meninos lá que era forte (sic) carregaram a menina... ela nos braços, porque ela tinha desmaiado. Eu falei: Agora vai ser eu que vai (sic) desmaiar! Uma baita de uma sucuri (RISOS). O Cabo falou assim: Não mexam! Fica todo mundo parado! (RISOS) A cobra parecia que... ficou olhando pé por pé e passou pelo meio de nós (RISOS) Foi embora andando... Eu falei: Meu Deus do céu! Mas, graças a Deus, eu... quando eu vejo que eu venço, pra mim é uma grande vitória! E, se deus quiser, eu ainda vou vencer mais ainda!*

A entrevistada afirma ter uma propensão ao enfrentamento dos próprios limites, a correr riscos. A persistência em alcançar objetivos é uma característica que ela valoriza em si mesma e nos outros, como algo positivo para a vida. No caso dela, uma das grandes metas sempre foi estudar. O gosto, desde a infância, pela leitura, pelos estudos, pela escola, pela busca de conhecimentos, indicava uma postura discrepante entre ela e os irmãos. A partir das observações de seu pai, a ênfase na obstinação, como uma de suas principais características, pode ser percebida na fala a seguir:

*Eu... eu gosto de... de... de ter... como que se diz? Ahn... buscar o meu limite. Assim... Limite? Num sei. Eu gosto de... correr risco, como fala assim... das coisas (RISOS) Porque eu vim assim... Eu gosto de enfrentar as coisas. (...) Eu fui a única filha do meu pai, né? Dos meus pais, assim que... sempre fui buscar aquilo que eu... que tem em volta. (...) Então, é uma teimosia. Meu pai falava que eu era teimosa. Mas então... eu creio que... essa teimosia... a gente tem que ser teimoso. Teimoso mesmo. Mas um teimoso para o seu próprio bem.*

Atitudes de enfrentamento e persistência são características de pessoas que desenvolvem processos resilientes frente a situações desfavoráveis. Alimentadas por aspectos como o humor, a paixão, o acolhimento, e a família, essas pessoas se deparam com o caos e o redimensionam, sob uma ótica de retomada e de construção da aventura social:

A nova trajetória existencial que define a resiliência sofre três pressões de diferente natureza: a estrutura do acontecimento traumatizante participa da significação da ferida, (...) O desenvolvimento e a história do sujeito antes do desastre dão a um mesmo acontecimento um peso maior ou menor, (...) a organização da ajuda depois de um trauma pode impulsionar um processo de resiliência ou bloqueá-lo. (...) conjugando esses três parâmetros – o desenvolvimento do sujeito e sua história pré-traumática, a estrutura do trauma e a organização dos apoios pós-traumáticos – é que se poderá de fato reunir alguns critérios de resiliência e prever o aparecimento de distúrbios ou, ao contrário, o estabelecimento de um novo estilo de vida. (CYRULNIK, 2009, p. 28, 30, 31)



Foi o gosto pelos estudos, que no trecho a seguir nossa entrevistada denomina de curiosidade, que a conduziu até os cursos técnicos do IFMT Campus Cáceres. De modo que a seu ver o Curso Técnico em Florestas era como uma válvula de escape para seus medos, uma lição de vida e uma possibilidade de conhecer, de desvendar o mundo, de buscar o saber:

*Eu falei assim: Eu vim pra cá mais era pra superar o medo que eu tinha, né? De floresta. Mais era curiosidade. É... como é que eu falei? Curiosidade, conhecer... (...) curiosidade de conhecer as coisas. Adquirir os conhecimentos além... daquilo que eu... parei, né? Eu queria conhecer a mais desta vida.*

Hoje em dia, a intenção de cursar Medicina Veterinária lhe traz outro enfrentamento, que é o gosto pela área versus o medo de lidar com o boi, animal a ser estudado durante o curso. Esse medo é maior do que ela sentia da cobra, animal com o qual se deparou durante o Curso Técnico em Florestas:

*Esse... ó! Fica longe! Dez quilômetros longe de mim é bom demais. Porque eu gosto do boi só lá... carninha, o bifinho frito (RISOS), (H-Só na churrasqueira? RISOS) só na churrasqueira (RISOS), mas eu ir lá mexer com ele, pegar nele... não! Nunca fui! Eu gosto. Eu falo assim: eu tenho dó, tenho vontade de ir lá, cuidar, ver como é por dentro dele, do boi lá, da galinha. Ver o que tá acontecendo com a galinha hoje. O cachorrinho aqui, né? (...) Esse aí... eu tenho medo. A cobra... hum... A cobra eu... eu tenho medo dela, mas eu acho que eu tenho mais medo do boi, porque o boi vai correr atrás de mim. Apesar que (sic) a cobra corre, mas só que (RISOS) num sei... (RISOS)*

Mas, segundo ela mesma ressalta no excerto abaixo, o sentimento de felicidade ao vivenciar momentos de adrenalina, de provocação diante do desconhecido, de sucesso nos enfrentamentos, a vontade de continuar se desafiando e vencendo não permitirão que seu itinerário de aprendizagem seja finalizado até aqui. Preponderante se torna sublinhar a afirmação feita por ela de que é feliz como é e de que não tem vergonha de ser quem é. A consciência de que pode cometer erros, tropeçar, mas endireitar-se e seguir adiante fica marcada:

*Então... a minha vida é... eu sou feliz do jeito que sou. Eu não tenho vergonha de ser o que sou. Não. Ah... Eu tropeço aqui... ali... Mas ali eu arrumo de novo e vou embora. (RISOS) É só isso. (...) Ah! Eu me sinto tão feliz! (RISOS) Sabe por quê? Ah, eu tenho muitos desafios... Eu gosto de... falar como meu filho, eu gosto dessa adrenalina de medo (RISOS). Sabe... é bom porque desperta a agente assim... Creio assim... que a minha vida... é... é isso que eu te falei assim nesse momento...*

Poderíamos, portanto, conjecturar acerca da importância de uma organizada reação social perante a revelação de sua deficiência visual, como base para a reconstrução de seu eu e da condução de sua vida sob o prisma da resiliência:

Não é difícil notar que o efeito dos traumas difere segundo as reações familiares, as instituições e os mitos. Mas uma regularidade vem à tona: quanto mais desorganizada for a reação social, mais importantes

serão os distúrbios. Quando o meio fica destruído ou quando o mito cultural leva a se afastar dos feridos, o abandono impede o trabalho de resiliência. A negligência afetiva de uma família perturbada, a negligência institucional que não providencia ajuda médica, psicológica ou financeira, a negligência cultural de uma sociedade que larga seus estropiados porque eles já não têm valor, todos esses afastamentos paralisam a retomada de uma trajetória resiliente e encerram uma parte da população numa espécie de campo de refugiados psíquicos que já não poderão participar da aventura social. (CYRULNIK, 2009, p. 32,33)

Quanto aos afazeres cotidianos, eles também são lembrados ao longo das narrativas, muitas vezes revelando satisfação com a superação na lida do dia a dia, alcançada após os procedimentos de orientação e mobilidade desenvolvidos durante a reabilitação. Após as aulas, o retorno do IFMT para casa, andando de bicicleta, a aluna revela a dificuldade de atravessar uma rodovia movimentada, assim, como a tranquilidade de esperar o momento certo, no qual se sentisse mais segura:

*E agradeço tanto a Deus por essa... por eu estar enxergando do jeito que eu enxergo. Se bem que eu não enxergo muito longe... tem limites, mas... ando bem de bicicleta pelas ruas (RISOS) aí.. (RISOS) lá pro centro. (...) Eu ando tranqüila, graças a Deus. Tem vez que eu fico muito tempo na... quando eu ia pra casa, ficava muito tempo na BR, parada, esperando os carros passar (sic). Até que eu atravessava. É isso.*

Ela faz referência à expressão utilizada por seu pai e pelo professor Reginaldo para tratar das adaptações na realização de atividades rotineiras. Destaque para a referência à ampliação do alcance e uso dos demais sentidos. Além da visão, houve um refinamento dos sentidos remanescentes, também incitado pela reabilitação, na intenção de efetuar as ações diárias:

*Ah! Olha, esse “se virar” aí a gente se vira mesmo. A gente vai, por exemplo, é... na rua, quando eu ando, parece que... a gente já utiliza mais a audição, né? Pra você poder fazer aquilo. Quando você faz... então na rua eu paro aqui... parece que já sei mais ou menos a distância de um carro, pra poder passar. A distância de uma moto. Depende do barulho, né? Então, aí é um... aí eu atravesso. Aí a gente vê. Acho que é o... é o instinto nosso que vai fazendo isso... que a gente perde um e ganha dez! (RISOS) Aprende a utilizar! A gente aprende a utilizar os outros... os outros... coisas (sic), né? O ouvido, o tato, o olfato. A gente aprende a utilizar. Tem vez que eu faço: Hum... Ai, meu Deus do Céu! Já vem fumaça por aí, André Luís, que André Luís é alérgico, né? Aí: Lá vem a fumaça, André Luís. Daqui a pouco André Luís já tá espirrando. Já sei que é a fumaça que vem não sei de onde. Então, eu tenho assim... aquela coisa já mais aguçada, né? Aí... (...) É isso. Eu vou... é... A gente aprende a se virar... Nós temos... não é porque a visão atrapalha que a gente... tem outros métodos. A gente... a gente... é... acho que a gente... nosso próprio cérebro consegue fazer com que as outras partes do nosso corpo reaja (sic). Num é só a visão.*



Saúde e educação são duas áreas que se entrelaçam, visando o bem-estar do ser humano, sobretudo quando nos dirigimos às pessoas com deficiência. Daí o estabelecimento de três aspectos essenciais que deveriam estar presentes no atendimento a esta parcela da população (Amiralian, 2009). Na esteira das prevenções primária e secundária, que, segundo a estudiosa, direcionam-se respectivamente à reflexão acerca dos cuidados devidos para se evitar a instalação da deficiência visual e às questões da Educação Especial, temos a prevenção terciária. Trata-se da reabilitação:

Para as pessoas com deficiência visual, a reabilitação não é uma recuperação física de órgão ou função, mas, sim, constitui-se como um conjunto de intervenções feitas por diferentes profissionais às pessoas com dificuldades visuais com o objetivo de reconstrução de novas habilidades e de uma nova identidade. É necessária àqueles que, após uma doença ou acidente e após a oferta de todos os recursos médicos conhecidos, venham a apresentar perda visual em diferentes graus e modalidades. Ocorre também nos casos em que uma doença genética e progressiva só se desenvolve mais tarde (...) e precisam aprender novas habilidades para poderem continuar seu caminho e atingirem seu desenvolvimento pleno. (AMIRALIAN, 2009, p. 31)

A vontade de conhecer o novo, de ultrapassar os empecilhos que a baixa visão impõe, também estão latentes no relato a seguir. A entrevistada rememora uma situação em que aprendeu a bordar com uma paciente que freqüentava a mesma casa de apoio que ela, durante os tratamentos. Interessante perceber as técnicas empregadas por elas para que as limitações impostas pela deficiência visual não impedissem a feitura do bordado: seguir a marcação do traçado e dos pontinhos criados pela “professora” e utilizar o tato. A colaboração para efetivar o bordado aponta para um comportamento de valorização da inclusão:

*Eu... Um dia eu tava na casa de apoio e eu queria aprender a bordar. A senhora falou assim... eu virei e falei assim: Mas é tão bonito! Eu queria tanto aprender a bordar! Ela virou e falou: você quer aprender a bordar? Eu falei: Eu quero! Eu falei: mas só que eu não enxergo... Paciência! Vamos lá! Ela pegou e me ensinou a bordar: ó, falou... mas só que você tem que... Ela pegou e fez um risco assim... na minha toalha. Bem assim... que eu pudesse visualizar e bem onde que era pra eu enfiar a agulha ela colocou uns pinguinhos mais fortes. E eu consegui! Tem a toalhinha até hoje lá em casa, de amostra (RISOS). Ué... Eu queria aprender. Eu ficava numa casa de apoio, né? Se eu for... Quando eu vou fazer tratamento pra fora, geralmente eu fico numa casa de apoio. O final de semana, uma semana... Aí... Eu queria, ué?! A única coisa que eu tinha que se virar (sic) era ali. Eu falava pra ela: Agora a senhora tem que enfiar a linha (RISOS). Quando a linha acabava: A senhora enfia a linha (RISOS) Aí ela olhava as bolinhas maiores ali pra eu bordar e ela falava: Ó... Você passa a mão assim e você sente. Onde tiver o buraquinho você vai com a pontinha da agulha e depois você puxa. Eu aprendi a bordar.*

Quando se atém à realização de atividades rotineiras de uma dona de casa, a entrevistada demonstra autonomia e vontade de conhecer mais. Também assume suas

limitações, embora estas possivelmente ocorram por ela não contar praticamente com nenhuma ajuda técnica em seu dia a dia, a não ser duas lupas manuais:

*É assim que a gente aprende a se virar... Em casa, quando eu vou cozinhar... Minha roupa sou eu que lavo. Toda vida eu num... eu nunca paguei ninguém pra lavar minha roupa não. Sou eu que lavo. Agora, costurar eu não costuro não porque eu realmente não enxergo. (...) E... comida... A minha alimentação sou eu que faço. Faço bolo, faço pão... fiz o curso de... (RISOS) aproveitamento de alimentos. Eu gostei. Eu falei: O dia em que tiver outro eu vou fazer de novo. Me arrependi (sic) por não ter feito aqui na Cozinha Brasil, que eu queria fazer, mas só que todo mundo... já não tinha vaga. (...) Eu só não faço operação de caixa eletrônico porque eu tenho realmente... aí eu posso errar... posso... né? Errar muito. Então... Quando não enxergo peço pra alguém ler pra mim... No mercado, assim... Eu vou no (sic) mercado. Faço compra normal.*

Sobre estes aspectos que dificultam a realização de atividades por parte das pessoas com deficiência visual, destacamos:

(...) nas pessoas cegas ou com baixa visão, a questão fundamental que as diferenciam significativamente do outro, é perceptiva, ou seja, o modo como apreendem o mundo externo e como se relacionam com ele. (...) As pessoas cegas percebem o mundo por meio dos sentidos táteis, cinestésicos e auditivos e as pessoas com baixa visão usarão, além desses sentidos, a visão que possuem, com maior ou menor intensidade e de acordo com as características de suas condições visuais. A constituição e organização no espaço e a relação espacial é um dos grandes problemas que as pessoas com deficiência visual enfrentam. (AMIRALIAN, 2009, p. 32)

Amiralian (2009) ainda enfoca:

Uma das grandes dificuldades das pessoas com deficiência visual é a mobilidade e a locomoção. Para se locomover a pessoa cega precisa construir um mapa mental e utilizá-lo enquanto se move em direção a um destino pretendido. Dessa forma, vê-se que as pessoas com deficiência visual ao terem limitações no campo perceptivo ficam também restritas na possibilidade de se exporem a experiências variadas, pela restrição na mobilidade. Outra dificuldade observada nas pessoas com deficiência visual é a relação com o ambiente externo e o controle sobre os objetos externos. Essa é uma restrição sentida nas atividades cotidianas da pessoa com deficiência visual. (AMIRALIAN, 2009, p. 33)

Frequentemente, ao tratar destas limitações, assim como ao gabar-se de suas conquistas, a aluna com baixa visão deixa transparecer sua religiosidade, manifestada por expressões como as que seguem: Pra mim foi uma benção; Deus vai me abençoar; Meu Deus do céu; Graças a Deus; Se Deus quiser; Agradeço tanto a Deus; Jesus; Ai, meu Jesus.

Em um artigo no qual discorre sobre a resiliência e a prática pastoral, L. Rocca (2008) nos indica que, de fato, há uma relação estreita entre o comportamento resiliente e a religiosidade, embora, segundo ela, poucos autores se dediquem ao estudo da influência da fé e da espiritualidade nos processos resilientes por que passam indivíduos que enfrentam adversidades:

A literatura sobre resiliência ainda é pouco exaustiva ao falar de religiosidade, fé ou espiritualidade. Nem todos os autores abordam a temática. No entanto, alguns, em especial Vanistendael, desenvolvem com marcada ênfase esse aspecto. Consideram que o sentido da vida como pilar de resiliência pode estar vinculado a uma filosofia de vida e, muitas vezes, à vida espiritual e à fé religiosa. Vários autores concordam em que a vivência da religião e a participação na Igreja são fatores de proteção, pois ajudam tanto a assumir com aceitação as adversidades inevitáveis, quanto a lutar com esperança por uma transformação. (L. ROCCA, 2008, p. 260)

Perante dadas situações traumáticas, algumas pessoas, por vezes também apoiadas na fé como pilar de resiliência, conseguem resistir e se refazer, projetando-se para o futuro, transformando a realidade de modo positivo:

Em vários âmbitos, sobretudo religiosos, constata-se vários depoimentos de pessoas que passaram por situações difíceis e que, sentindo-se acolhidas com carinho e compreensão, escutadas, valorizadas, aceitas sem condições, encontram conforto, capacidade e esperança para assumir com sentido e esperança as dificuldades e os sofrimentos. Várias delas relatam que a experiência de sentir-se reconhecidas, amadas e cuidadas, por Deus, pelas pessoas, pelo grupo ou comunidade religiosa, foi fonte de fortalecimento humano e espiritual, de superação da adversidade, e uma ajuda que potencializou o processo de cura interior. Também nos relatos bíblicos podem descobrir-se exemplos de resiliência. (L. ROCCA, 2008, p. 257)

L. Rocca (2008) nos alerta ainda para o fato de que a resiliência não é uma técnica, nem tampouco uma solução mágica. É, na verdade, um comportamento dinâmico do qual alguns indivíduos, em certas ocasiões, mesmo desestabilizadoras, conseguem lançar mão para enfrentar problemas.

#### **4.5 A defesa dos direitos das pessoas com deficiência**

A primeira fala do depoimento que colhemos já traz a preocupação de nossa entrevistada não apenas consigo mesma, enquanto pessoa com deficiência visual, mas sim com as pessoas com necessidades específicas, de modo geral, sobretudo aquelas que posam vir a ser alunas do IFMT Campus Cáceres. Desta forma, sua expectativa frente a participar de uma pesquisa científica é que esta possa ajudar na inclusão dos alunos com deficiência:

*Olha... Eu... não tenho dúvidas não, porque esta pesquisa vai te... se Deus te abençoar, vai te dar ... uma boa nota. E eu creio que é... que seria melhor não só a mim ingressar na instituição, mas como outras pessoas, outras pessoas com necessidades especiais... que seja... hum... assim... tô falando assim... que seja pessoas com necessidades especiais... todos os tipos de necessidades, não só a visual.*

Em outro trecho de seu relato autobiográfico ela enfatiza novamente seu propósito de que a pesquisa da qual está participando tenha como consequência a preparação do IFMT Campus Cáceres para efetivar um processo de inclusão:

*Para mim... por causa que (sic) além de mim vêm outras crianças, outros adolescentes, outros adultos vão entrar aqui. E se... a escola, o instituto em si ele tem que tá (sic) preparado, não só materialmente, como humanamente. Porque geralmente os professores... eles se deparam assim, eles se espantam ao ver... é... os problemas do aluno. Não sabem como tratar aquele aluno. Então tem que capacitar os professores, funcionários, é... equipar melhor o instituto.*

Para corroborar com esta preocupação, recorremos a Amiralian (2009), quando esta define:

A inclusão é uma organização social em que todos são considerados iguais. É importante salientarmos em que sentido estamos falando de igualdade, pois na realidade somos todos diferentes, embora alguns tenham uma diferença mais significativa que outros. Independentemente das diferenças existentes, todos devem ser considerados cidadãos com os mesmos direitos e deveres. (AMIRALIAN, 2009, p. 21, 22)

Mais à frente em seu discurso, ela ratifica o apoio às pessoas com deficiência e dirige sua fala às Políticas Públicas de educação destas pessoas, sobretudo no que diz respeito à formação de profissionais da educação. Para a aluna, é necessário que haja capacitação de docentes e técnicos que atuam nas escolas, tendo em vista atender aos estudantes com qualquer tipo de deficiência:

*E eu gostaria que todos os institutos, as escolas, preparassem seus professores, né? Que o Governo investisse na... na... como é que se diz? Investisse nos estudos dos profissional (sic), até principalmente dos professores, pra aprender (sic) a lidar com as pessoas com necessidades especiais. Num vou falar principalmente a baixa visão não. Todas! Independente. Porque cada um tem a sua limitação. (...)*

Fundamentando-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo MEC em 2008, Freitas (2011) nos lembra que tais pressupostos defendidos pela aluna, estão entre os mais recentes em termos de Políticas Públicas:

Essa proposta traz como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e

continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado, formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (FREITAS, 2011, P.227)

A postura assumida pela aluna nos faz resgatar a observação de Goffman (2004) na qual ele assinala a importância de se chamar a atenção para o fato de que os estigmatizados constituem um grupo real, com necessidades também reais:

Quando o objetivo político último é retirar o estigma do atributo diferencial, o indivíduo pode descobrir que os seus esforços podem politizar toda a sua vida, tornando-a ainda mais diferente da vida normal que lhe foi inicialmente negada - mesmo que a próxima geração de companheiros tire um bom proveito desses esforços, obtendo maior aceitação. Mais do que isso, ao chamar a atenção para a situação de seus iguais ele está, de uma certa forma, consolidando uma imagem pública de sua diferença como uma coisa real e de seus companheiros estigmatizados como constituindo um grupo real. (GOFFMAN, 2004, p.98)

A partir do trecho seguinte podemos deduzir que a aluna com baixa visão que ora subsidia esta pesquisa não teve suas necessidades específicas plenamente atendidas no decorrer de seus cursos técnicos agrícolas. Portanto, sua permanência não foi garantida por uma educação regular inclusiva, nem, tampouco, por um atendimento especializado, já que ela aponta como expectativa que até 2015 o IFMT Campus Cáceres esteja preparado para receber pessoas com deficiência visual. Este desejo justifica-se porque uma sobrinha sua, que também possui baixa visão, pretende ingressar no curso de Medicina Veterinária na instituição.

A urgência de que o governo invista em qualificação para os profissionais da educação lidarem com a inclusão de pessoas com deficiência toma um vulto maior ainda, sob a ótica da identificação entre ela e a sobrinha. Ambas, pessoas com baixa visão, resilientes, cheias de otimismo, coragem e obstinação:

*E aqui eu espero que até... Quando... em 2015 aqui tenha profissionais bem assim... que o Governo invista um pouco em profissionais, porque em 2015 eu tenho uma sobrinha que ela tem o mesmo problema que eu. Ela falou que ela vem pra cá e ela vai fazer (RISOS) ai, meu Deus do céu! Vai fazer é... Medicina Veterinária. Ela fala que ela quer ser... é ... fazer Medicina Veterinária. Eu falei: se Deus quiser, minha filha. Ela fala assim: Mamãe, meus olhos não vai (sic) me atrapalhar. Minha irmã fala que ela é igualzinha a mim: batalhadeira (sic) e não tem medo! Sobe em árvore. Ó! A minha irmã fica doidinha! Mas ela é. E eu espero que o Instituto, 2015, esteja preparado pra mais uma que vem (RISOS) vem pra cá.*

Lembremos o que assinala Freitas (2011), a partir do que foi definido pelo MEC na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Essas medidas, se consideradas com a devida seriedade que lhes cabe, poderão transformar-se em ferramenta para a garantia do direito à educação da pessoa com deficiência. No entanto, cabe destacar que, no contexto sociopolítico brasileiro, só a existência de políticas públicas não é suficiente para a implementação das ações. Da mesma forma, é preciso frisar que, embora se defenda em todo o momento a escolarização para a pessoa com deficiência, defende-se também a qualidade dessa inclusão. Não há desconsideração pelas práticas desenvolvidas pelas instituições especializadas em educação especial, pelo contrário, reconhece-se que em determinado momento histórico, essas eram as únicas alternativas para muitas pessoas com deficiência. Atualmente, acredita-se que a garantia do direito à escolarização para essas pessoas seja um caminho para ampliar o seu processo de inserção e participação na sociedade. (FREITAS, 2011, p. 227)

No excerto abaixo, além de pôr em relevo o comprometimento que as instituições de ensino precisam ter com a formação de seus profissionais para a inclusão de pessoas com deficiência, a aluna expõe o carinho que tem pelo IFMT Campus Cáceres e por seus servidores. Entre estes ela inclui também os que não conseguiram atender às suas demandas de pessoa com deficiência, segundo ela, por falta de conhecimento. Tal posicionamento nos faz refletir a respeito da subjetividade inerente a este juízo de valor acerca dos profissionais, uma vez que a aluna tem com eles, personagens de sua história de vida, uma relação emotiva:

*Então, cada profissional teria... creio eu que cada um, cabe à instituição... assim... deveria é... que... buscar assim... é... aprimorar os seus funcionários. Não só professores. Funcionários em geral, né? Apesar que aqui... eles me atendem muito bem. Pode ser que tenha alguém aí que... deixou a desejar, mas... por falta de conhecimento deles mesmo. Mas... o restante... Eu gosto de todos. Todos... é uma história.*

A luta pelo direito das pessoas com deficiência não se restringe ao IFMT Campus Cáceres, além do que também diz respeito a si própria. O encontro com profissionais que compreendem suas necessidades e lutam para satisfazê-las é recompensador:

*Que nem agora. Eu tô fazendo um cursinho. Esse cursinho... a minha apostila veio errada. Aí eu falei: E agora? Como é que eu vou fazer? Já tão fazendo outra apostila pra mim (RISOS) porque aquela saiu errada. Vem uma outra. Falei: Então tá. Porque aí já melhora. Porque a gente tem que lutar... tem que... a professora que tá comigo falou: não. A apostila tem que ser assim e é assim que vai ser pra ela. Tem que ser... toda modificada. Mas... é... e assim a gente vai indo, até conseguir fazer...*

Batalhar por si próprio e pelo grupo no qual está inserido indica a politização que vem sendo conquistada pelas pessoas com deficiência ao longo dos tempos. O empoderamento, obtido através do conhecimento de seus direitos e das instâncias nas

quais as demandas devem ser apresentadas, cada vez mais toma vulto e se espalha. Isso só é possível porque está sendo dada a voz aos estigmatizados, cada dia mais ouvidos pelo restante da população:

Esta é uma das possíveis leituras que pude fazer nessa pesquisa. Aqui, trabalhar com a história oral foi uma opção política de dar voz aos excluídos e uma opção científica metodológica de estudar o indivíduo real, socialmente constituído, produto e criador da história, indivíduo que pertence a um grupo social que vive em relações. A trajetória de vida passa a ser uma unidade de análise reveladora da relação entre o social e o indivíduo, uma vez que as lembranças marcadas na memória dessa vida expressam as possibilidades históricas concretas de ela se constituir. (CAIADO, 2011, p. 218)

Portanto, os movimentos que têm as pessoas com deficiência como protagonistas se organizam e se fortalecem, alimentando uma cultura democrática e emancipatória, na qual todos têm direito de lutar por seus direitos.

#### 4.6 As marcas do IFMT no âmbito emocional

A relação estabelecida entre a nossa entrevistada e o IFMT Campus Cáceres, certamente ultrapassou a esfera da formação meramente técnica, da busca pela continuidade dos estudos. Este aspecto fica marcado desde a escolha do Curso Técnico em Florestas, impregnada de subjetividade, como podemos inferir a partir da fala seguinte, que indica a procura por uma terapia e por um desafio aos próprios medos:

*Porque eu escolhi este curso de Florestas por causa de que... é... é... é... como se fosse uma terapia pra mim, ela era uma psicóloga, sei lá... o que eu queria naquele curso. Eu queria buscar algo para que eu crescesse, porque eu era muito medrosa.*

A lembrança do primeiro dia de aula mais uma vez vem à tona e traz consigo um dos personagens mais relevantes na construção deste itinerário de aprendizagem em cursos técnicos agrícolas: o professor Reginaldo, com seu jeito acolhedor, protetor e dedicado:

*Entramos... batemos na sala. O professor Reginaldo abriu a porta. Aí ele, com aquele jeito dele todo legal de ser falou assim: Entra... Podem entrar. Cheguei, já arrumei minha cadeirinha lá no canto, cheguei lá, fiquei quietinha. (...) Aí eles chegaram e falaram: Qual o seu nome? Aí eu falei: Saturnina. Aí eles perguntaram por que eu queria fazer aquele curso. Eu respondi, respondi. Eu falei: porque eu quero conhecer o que que é uma floresta. O porquê disso e o porquê daquilo. (...) O professor Reginaldo já deu uma olhada nele, quer dizer que ele tinha que ficar quieto comigo. (RISOS)*

Durante seu percurso formativo no IFMT Campus Cáceres, o comportamento deste professor para com a estudante com baixa visão, destaca-se para além meramente



da relação de ensino de conteúdos do professor para com o aluno e ultrapassa esta esfera, atingindo o existir humano:

Do ponto de vista das atitudes e relações humanas vividas na relação educador-educando, alguns conceitos (...) podem ser úteis. São eles: a abertura, o aproximar-se, o entendimento, a disponibilidade e a sintonia com o universo pessoal e cultural da criança ou jovem e sua família, em um tempo e espaço, sustentando uma linha educacional que permite ao educador conhecer o educando, compreender suas necessidades e dificuldades, descobrir suas possibilidades, sua forma singular de sentir, pensar, perceber e agir no mundo. Esse conhecimento do educador sobre o educando o levará a traçar um caminho para seu aprendizado, para ajudá-lo a lidar com os preconceitos e as resistências que circulam nos contextos sociais e que causam a exclusão social. (ORMELEZI, CORSI E GASPARETTO, 2007, p. 69, 70)

Responsável por lhe apresentar desafios, por criar situações nas quais ela pôde sentir-se incluída no grupo e desenvolver as mesmas tarefas às quais os demais alunos também se submetiam, o professor Reginaldo parece ter sido, no dizer de Cyrulnik (2009), um de seus tutores de resiliência, isto é, uma das pessoas significativas em sua vida e que mantinha com ela um vínculo positivo, responsável por alimentar sua capacidade de superação, por meio da confiança, da segurança e da esperança características de seu apoio incondicional (Cyrulnik 2009).

A realização de trabalhos em equipe, interagindo de igual para igual com todos os componentes e cumprindo suas tarefas como esperado, alimenta o prazer de aprender. Na situação que conheceremos abaixo, o incentivo do professor Reginaldo em relação à busca da autonomia dos alunos na solução dos desafios e problemas vivenciados, faz com que o compromisso da realização e apresentação do trabalho se sobreponha ao medo dos riscos, como o de ter um contato tão próximo com um animal perigoso como a cobra:

*Teve só um dia que eu fiquei com medo. Quando o professor Reginaldo chegou e falou assim: Olha, vocês vão medir todas as árvores e medir... e fazer as contas de todas elas. Altura, tirar o PAP, DAP, volume, volume comercial daquela floresta ali. Eu falei: meu Deus. Era cinco e meia. A gente pensou que era pro outro dia a gente dar o resultado das contas. Era cinco e meia. Ele falou: Cinco e meia eu quero as contas prontinhas lá na minha mesa. Eu falei: Jesus! Aí todo mundo saiu correndo prum (sic) canto e pro outro. Eu com uma fita pra medir os diâmetros e as meninas pra medir altura. Cada um de nós foi fazendo alguma coisa. Aí nesse momento... a gente eu acho que era com tanta pressa que a gente tava (sic)... que eu não sei. Acho que eu mais duas meninas a gente pisou numa cobra lá, que estouramos a cobra no pé (RISOS). Aí depois que a gente tava lá no final da fila lá... que eu... a menina tava tirando... olhando as medidas correta (sic), aí que a gente foi e falou: Qual dos dois que estouraram a cobra aqui? Só viu o pedaço da cobra lá pra cima e a outra metade (RISOS) Aí nesse momento a gente ficou com medo, diz que olhando o chão, mas a gente não tinha tempo de olhar o chão, onde ficava pisando, por causa que (sic) o tempo era muito curto pra gente fazer as medidas de altura, altura comercial... Era muito difícil. Era muito*



*rápido. Então a gente não tinha tempo de ficar com medo das cobra (sic) não. Tinha que enfrentar as cobras mesmo. (RISOS) aquele dia, cinco e meia a gente já tava (sic) realmente com os caderninhos lá, com o resultado. Tudinho pro professor Reginaldo.*

Nessa ocasião que acabamos de observar, tanto a aluna com baixa visão, quanto seus colegas de sala, nenhum deles pessoa com deficiência, trabalham à vontade em equipe. Goffman (2004) sugere que a aceitação de seu atributo diferencial pelo próprio indivíduo estigmatizado contribui neste processo:

Diz-se que, se realmente se sente à vontade com o seu atributo diferencial, essa aceitação terá um efeito imediato sobre os normais, tornando-se-lhes mais fácil ficarem à vontade com ele em situações sociais. Em resumo, o indivíduo estigmatizado é aconselhado a se aceitar como pessoa normal, pois os outros podem ganhar com isso, e ele também, na interação face-a-face. (GOFFMAN, 2004, p. 103)

Por outro lado,

Quando descobre que os normais têm dificuldade em ignorar seu defeito, a pessoa estigmatizada deve tentar ajudá-los e à situação social fazendo esforços conscientes para reduzir a tensão. Nessas circunstâncias, o indivíduo estigmatizado pode, por exemplo, tentar "quebrar o gelo", referindo-se explicitamente ao seu defeito de um modo que mostre que ele está livre, que pode vencer suas dificuldades facilmente. Além da trivialidade, recomenda-se, também, a frivolidade: (GOFFMAN, 2004, p. 100)

Na verdade, todo o tempo em que foi aluna do IFMT Campus Cáceres nossa entrevistada esteve frente a frente com duas possibilidades: desistir ou superar-se. Ela sempre optou pela segunda alternativa, demonstrando o quanto a resiliência tem papel importante na construção de sua história de vida. Superar-se remete à expressão se virar, empregada por seu pai e pelo professor Reginaldo e que ela retoma no trecho a seguir:

*Então a gente tinha que aprender a se virar em todas as situações. Hoje... hoje, graças a Deus, eu aprendo a me virar de todas as maneiras, né? Seja na área tanto da agricultura quanto da floresta eu dou um pouquinho de jeito.*

A importância da floresta em si e do Curso Técnico em Florestas no seu crescimento como pessoa, através dos medos e limitações suplantados, trouxe o despertar de uma paixão pelas árvores, pelos tratores e por tudo o mais que represente a área agrícola, fator este determinante no esboço de sua trajetória como aluna de cursos técnicos:

*A floresta, que eu tinha tanto medo de mato, hoje eu entro no mato. Não tenho mais medo. Eu falo que foi uma lição assim... ela foi a minha doutora... a floresta... o técnico foi a minha doutora (sic), que me tirou meus medos, me fez ficar... a minha limitação, quando é floresta acho que... não tem não... porque... talvez... eu... possa surgir algum problema que eu tenha medo na floresta, mas por enquanto eu não tenho. Eu ando, eu vou. Eu amo ver aqueles tratores... meu... ai...*

*carregando aquelas toras. Meu Deus do céu! Aquilo é minha paixão! Eu amo! Olha, dá vontade de você ir lá tomar o volante do trator e pegar. Até trator eu aprendi a dirigir! (RISOS) Mas é um barato! Eu gostei!*

Todo esse crescimento e essa paixão referidos anteriormente edificam a história de nossa entrevistada e, justamente por isso, fazem parte do relato autobiográfico incitado pela rememoração de sua trajetória como aluna do IFMT Campus Cáceres. A instituição, parte da sua história de vida, é forjada como espaço de felicidade e realização. Por sua vez, a aluna também deixa suas marcas neste espaço, inclusive fisicamente, já que na escola há uma árvore plantada por ela. O verso e o reverso de um mesmo enredo, no qual não há personagens e plateia definidos previamente. Entre ambos não há uma relação estanque, mas sim uma constante troca de papéis, numa interação verdadeira:

*Eu falo assim: estudar aqui no Instituto foi uma história. É uma história. A minha vida... Fez parte. Eu sou feliz cada vez que eu venho nessa instituição. Ai. Aqui tem... tem a minha arvorezinha ali, que tá bonita pra caramba! Fui eu que plantei! Tem várias, mas eu gosto mais dessa, que tá bem bonita e até já produziu flores.*

O contato com as árvores, desde o seu plantio, conduz à aprendizagem técnica, porém, para além desse fator, os aspectos emocionais, subjetivos também são recorrentes. Valores como respeito e cuidado, por exemplo, estão latentes na fala a seguir. Além desses, o desejo de aprofundar-se na área e de permanecer como estudante de graduação na mesma instituição:

*Falar assim: eu gostava da árvore já plantada. Eu não era capaz de ir lá e limpar o pezinho dela. Hoje não. Hoje já... já dou valor nela. É... Desde pequenininha até adulta eu dou valor nela. De primeiro não. Quando eu pegava uma mudinha já jogava água nela. A coitada até espantava quando eu jogava água nela. Hoje já não. Hoje já trato bem dela. (RISOS) Foi uma lição de vida assim pra mim estar aqui. Talvez eu faça Engenharia.*

A relevância do IFMT Campus Cáceres para sua vida pessoal, tanto quanto a identificação deste ambiente como familiar e prazeroso são corroboradas no seguinte excerto:

*Como pessoa. É... Eu chego aqui, como é que se diz? É como se fosse uma parte da minha casa. Porque eu gosto daqui. Eu gosto! Aprendi a gostar, né?*

Apesar de ter aprendido a gostar do IFMT Campus Cáceres, ela não encarou apenas situações prazerosas nesta instituição. Em muitos casos teve que referir-se à sua deficiência e deparar-se com profissionais que ora se assustavam, ora mostravam completo despreparo para lidar com a situação:

*Eu... eu quando tive aula de Espanhol (RISOS) a minha professora era nova, tinha recém formado... e ela foi dar aula de Espanhol. Eu falei: professora, eu não enxergo, não enxergo nem o quadro. Vou enxergar o que você tá escrevendo em Espanhol? (RISOS) Ela falou:*

*Você não enxerga? Eu: Não. Ai, meu Deus! O que é que eu vou fazer? Falei: Meu Deus do céu! Se a senhora, se você não sabe, eu que vou saber? (RISOS) Ela virou, falou assim pra mim: Tá bom. Nós vamos nos virar.*

Ou, talvez o mais grave, profissionais que mostravam a falta de interesse em capacitar-se para atender às demandas da pessoa com deficiência:

*Eu tinha que agir da mesma maneira, né? Mesmo eu cobrando o professor eu sabia que o professor tinha vez que fazia careta. Apesar que (sic) eu não enxergava, mas só de você ouvir o tom de voz, a respiração da pessoa, você sabe que ela já não gostou daquilo... que você falou. Entendeu? Por isso que eu já... tinha vez que eu falava: Pra mim (sic) não passar raiva nem vou falar nada. Isso aqui eu vou me virar, eu vou na (sic) livraria, eu... né...*

Gasparetto (2007), a partir de observações realizadas por Mantoan, nos chama atenção para o fato que a subjetividade não está relacionada apenas à aluna em questão, mas também aos professores na iminência de ministrar aulas para alunos com deficiência e que se sentem, perplexos, confusos e inseguros:

As diferenças de concepção entre os professores que atuam no ensino regular em relação aos alunos com baixa visão influenciam suas práticas e ações pedagógicas em sala de aula, assim como os sentimentos de medo, angústia, ansiedade, compaixão e insegurança. De acordo com o relato de professores, esses sentimentos estão presentes no início do ano letivo, ao serem comunicados de que em sua sala há um ou mais alunos com baixa visão. Demonstram esses relatos, a dificuldade que a maioria dos professores tem de lidar com o fato novo, inusitado, que é a deficiência e para o qual eles não estão preparados. (GASPARETTO, 2007, p. 42,43)

Mais uma vez, quando seria de se esperar um comportamento de desistência, de desânimo, a aluna faz frente à situação com atitudes que, para usar um termo de Cyrulnik (2009), tecem a resiliência. Estas atitudes “(...) variam conforme o tipo de problema que se apresenta, pois a percepção do que pode ser considerado grave ou sofrido é subjetiva. Daí a importância de ouvir o relato de como cada adversidade é sentida, interpretada e contada pelo próprio indivíduo (...)”. (L. ROCCA, 2011, p. 253)

Desenvolver processos resilientes envolve a capacidade de superar dificuldades, muitas vezes, com a ajuda de situações e condições externas. De forma que o entorno exerce importante papel na construção de atitudes resilientes como as que nossa entrevistada vivenciou no seu relato, nas quais a fortaleza suplantou a vulnerabilidade. (L. ROCCA, 2011).

#### **4.7 As marcas do IFMT no âmbito acadêmico**

Para a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar é imprescindível que as instituições de ensino não só tomem como parâmetro as recomendações legais, mas sim que garantam seu pleno cumprimento e a viabilização das acessibilidades física

e pedagógica em seu *locus*. Além disso, é preciso investir na formação dos profissionais da educação que atuam nas escolas, sob pena de que tais tipos de acessibilidade não venham a ocorrer pela falta da acessibilidade atitudinal, talvez a principal entre elas. De forma que as escolas devem, sobretudo, lutar para construir uma postura receptiva e não preconceituosa, como base para uma verdadeira inclusão. Sonza et al (2013) assinalam a respeito da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais:

A condição *sine qua non* para isso é o conhecimento. É preciso conhecer para acolher e, depois, quebrar estigmas enraizados por anos, derrubar não só as barreiras arquitetônicas ou de comunicação, mas também atitudinais. É preciso perceber as potencialidades dessas pessoas e abrir-lhes as portas do mundo físico e virtual, independentemente da limitação ou situação na qual se encontram. Um caminho interessante para isso é a busca da acessibilidade e a utilização de possibilidades tecnológicas. Pensar e buscar a inclusão sociodigital de PNEs significa projetar um mundo onde a igualdade de direitos, a dignidade e o respeito às diferenças são fatores preponderantes. (SONZA et al, 2013, P. 7)

Conforme a leitura do relato de experiência de vida que nos foi feito, que ora apresentamos, do ponto de vista acadêmico, a passagem da entrevistada nos cursos do IFMT Campus Cáceres deixou como um dos principais vestígios, a realização ou não de adaptações pedagógicas por parte de seus professores. Tendo em vista possuir baixa visão, a aluna tem limitações para realizar atividades tais como: ler textos, copiar o que está escrito no quadro negro, escrever, locomover-se em áreas sombreadas, etc. Desta forma, tendo em vista sua plena participação nas aulas, seria fundamental que os docentes lançassem mão de adaptações pedagógicas, a exemplo daquelas empregadas pelo professor Reginaldo no decorrer de suas aulas:

*Aí ele ditava. Quando ele não ditava, ele digitava no computador lá e trazia pra mim. Ele mesmo já vinha com a apostila dele arrumada.*

E ainda como as professoras de línguas estrangeiras:

*Eu... eu quando tive aula de Espanhol a minha professora (...) ela tirava Xerox grande assim e me entregava. Aqui você vai ler e aqui do lado é o jeito da gente falar. Aqui é o jeito da gente escrever e esse outro aqui é o jeito da gente falar. Tá bom? Tá. E assim a gente foi fazendo... até que eu aprendi. Quando fui fazer prova tirei boa nota. E eu? Opa! Tô melhorando. De Inglês também. Ela... fazia Xerox e me entregava.*

Nesse sentido, ressaltamos que não há receitas as quais os professores possam seguir, ainda mais porque não há um só tipo de baixa visão, mas sim características diferenciadas para a mesma denominação de deficiência. Portanto, as pessoas de baixa visão têm habilidades visuais diferentes e utilizam seu resíduo visual também de maneiras diferentes. Fatores como a extensão da lesão ocular, os recursos de reabilitação aos quais foram submetidos, o ambiente em que desenvolvem determinadas atividades, entre outros, influenciam na eficácia do uso da visão.

Ao frequentar a escola comum, os alunos com baixa visão, podem encontrar dificuldades no processo educativo pelo fato de não

existirem recursos materiais e humanos apropriados. Para atender às necessidades acadêmicas de um aluno com baixa visão, é necessário proceder uma avaliação global, clínica-funcional em que devem ser pesquisados: o funcionamento visual, a utilização de recursos ópticos e ou não ópticos, a estrutura do raciocínio, o processo de aprendizagem e o desempenho na escola e fora dela. Essa avaliação poderá ser complementada pelo professor em sala de aula, tendo como objetivo a proposta de situações educativas adequadas às necessidades e características individuais, mas o ponto crucial para descobrir qual a melhor maneira de observar e avaliar uma criança encontra-se na criação de oportunidades para que ela possa responder a partir de suas capacidades globais. A observação sistemática do aluno com baixa visão pode fornecer ao professor reais informações das dificuldades desse aluno no ambiente escolar, impedindo assim a utilização de suposições ou interpretações distorcidas. (GASPARETTO, 2007, p.37)

Nem todos os professores seguiam procedimentos como os que foram levados a cabo pelo professor Reginaldo e pelas professoras de línguas estrangeiras, nem como os citados por Gasparetto (2007). Alguns, aparentemente simples, como a ampliação do material impresso, fariam enorme diferença no acesso ao registro e compreensão dos conteúdos trabalhados. A não realização de adaptações do material trabalhado em sala de aula ocasionou várias dificuldades nas disciplinas ministradas. Por diversas vezes, na falta de outros recursos, assim como da iniciativa dos docentes, a aluna dirigiu-se ao setor de fotocópias do IFMT Campus Cáceres para ampliação das apostilas indicadas pelos professores:

*E os outros professores não... não era assim não. Eu tive muita dificuldade em Fitossanidade porque ele não ampliava, ele não... não... como é que se diz... é... eles... era pequenininha as letrinhas, miudinha (sic). Também... eu não me importava não... eu ia lá na Mamédia e falava: Mamédia, amplia isso aqui pra mim. E ela lutava naquele... naquela máquina dela até que.. que...*

O excerto a seguir é um bom exemplo do contraste entre duas maneiras antagônicas de agir dos professores frente à situação da aluna com deficiência visual: a fuga ou o enfrentamento. Um mestre demonstra o receio de não conseguir ensinar a aluna, devido ao seu problema de visão, e o medo de não saber como agir estimula sua fuga da situação. Junte-se a isso a falta de diálogo com a pessoa com deficiência, como impedimento para a descoberta de estratégias pedagógicas para a inclusão e para a manutenção do desconhecimento de quais seriam, de fato, as necessidades específicas dela e como poderiam ser satisfeitas. Outro mestre, por sua vez, manifesta acolhimento, incentivo, paciência, didática e, desta forma, consegue partilhar saberes no processo de ensino/aprendizagem da aluna.

*Olha, eu tive professor aqui na escola, que nem o professor José Eliziário. Ele virou e falou assim: o que que eu vou fazer? A vontade era de correr. (RISOS) porque ele ficava com medo de não dar conta de dar aula pra mim, né? Eu falei: Mas você não me falou isso aqui! Ele falou: Não, mas tô te falando porque eu estou longe, né? Professor Reginaldo ele já, né... com aquele jeitão dele assim ele já me... me incentivou melhor, né? Ele soube me... me receber em sala*

*de aula, me ensinar. Teve paciência comigo. Tinha conta que eu não dava conta de fazer e ele me ensinava. E... tive professores que... talvez por falta de conhecimento, eles não, num... como que eu falo? Eles falavam assim, como é que se diz? Vai lá na xerox (sic), aumenta, amplia e pronto, né? (...)Era assim que eu ia... minha vida escolar foi essa. Tinha professor que entendia... tinha professores que não entendia (sic)... por conta de... de conhecimento, talvez... dos professores.*

Alunos com deficiência, quaisquer que sejam, não podem ficar à margem, deslocados, não incluídos, sob a justificativa de que seus professores não sabem como agir. O profissional da educação deve lançar mão de todos os recursos disponíveis para atender ao seu aluno, inclusive através de parcerias com serviços especializados que possam orientar a ele próprio e ao estudante com deficiência. Especificamente no caso de alunos com baixa visão:

É necessário que os professores que têm trabalhado com a inclusão educacional no sistema regular de ensino, conheçam as possibilidades e diferentes necessidades apresentadas por um aluno que apresenta baixa visão para o recebimento de adequada assistência educacional. No entanto, isso não implica que esses educadores tenham de ser especialistas, mas que detenham conhecimento suficiente para compreender que mesmo utilizando óculos ou recursos ópticos especiais, esse aluno continua enxergando pouco e, por isso, pode necessitar de adaptações de materiais ou alterações ambientais para o melhor desempenho visual na aprendizagem. (...) O fato de ser enfatizada a necessidade do conhecimento do professor em relação às especificidades da deficiência visual não descaracteriza a importância e necessidade da presença do serviço especializado compartilhando a educação inclusiva de um aluno com baixa visão. O que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber do profissional especializado, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas das quais necessitam; a questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes inclusivos, e proporcionar aos professores atualização de suas habilidades. (GASPARETTO, 2007, p. 44, 45)

Na verdade, para muitos profissionais da educação, parece ser mais fácil ignorar as diferenças, não no sentido positivo, de não valorizá-las e tratar a todos com igualdade de direitos, independentemente de suas características, mas sim no sentido negativo, de fingir que as necessidades específicas dos indivíduos não existem e que são eles que têm que adaptar-se à escola, e não a escola a eles. Isso nos faz lembrar o que conjecturou Goffman (2004):

A fórmula geral é evidente. Exige-se do indivíduo estigmatizado que ele se comporte de maneira tal que não signifique nem que sua carga é pesada, e nem que carregá-la tornou-o diferente de nós; ao mesmo tempo, ele deve-se manter a uma distância tal que nos assegure que podemos confirmar, de forma indolor, essa crença sobre ele. Em outras palavras, ele é aconselhado a corresponder naturalmente, aceitando com naturalidade a si mesmo e aos outros, uma aceitação de si mesmo que nós não fomos os primeiros a lhe dar. Assim, permite-se que uma aceitação-fantasma forneça a base para uma normalidade-



fantasma. Deve ele aceitar tão profundamente a atitude do eu que é definida como normal em nossa sociedade e deve ser parte dessa definição a tal ponto que isso lhe permita representar esse eu de um modo irrepreensível para uma audiência impaciente que fica em semiprontidão à espera de uma outra exibição. (GOFFMAN, 2004, p. 105)

Alguns profissionais não queriam ministrar aulas no *Curso Técnico em Florestas* porque não sabiam como lidar com uma aluna com baixa visão. Nesse sentido, a influência do professor Reginaldo na introdução de outros docentes na turma frequentada pela aluna com necessidades específicas foi decisiva:

*Quando fazia um certo tempo, veio um professor pra cá. Um novo professor. Muito legal ele. Eu gostava muito dele... gosto dele até hoje. Então ele diz que veio, chegou na sala. Professor Reginaldo foi quem levou ele. Depois que ele tava (sic) longe daqui que ele telefonou pra mim e falou... falou que ele foi empurrado lá pra Florestas, que ele não queria dar aula na Floresta de jeito nenhum por causa de mim. Porque eu... como é que ele ia dar aula pra uma pessoa especial? Que num sei o que... Aí Reginaldo pegou, chegou pra ele e falou: Você vai dar aula pra ela. E você vai conseguir dar aula, falou pra ele. Aí ele pegou e foi. Ele dava aula de Dendometria pra mim. Dendrologia. Não. Dendometria era o Reginaldo. Dendrologia era ele.*

Perante o compromisso de atender a uma aluna com deficiência visual, este mesmo professor, que inicialmente se recusara a assumir as aulas da disciplina *Dendrologia*, passou a agir conforme uma tendência inclusiva, adaptando materiais e métodos ao que era imperioso à aluna em questão. Com sua experiência, ele nos indica que a acessibilidade atitudinal concorre fortemente para que as demais acessibilidades ocorram:

*Mas ele já tava (sic) com o material preparado. Separado qual era meu. Aí ele falava: Olha, esse aqui é seu. Ele escrevia tudinho numa folha... numa folha de papel sulfite e já me entregava. Tudo que ele ia fazer aquele dia ele já me entregava. Era muito legal. Material já preparado assim é bem melhor. Aí ele pegava... ele fazia...*

Por meio das palavras de Gasparetto (2007), inspiradas em Nóvoa, esclarecemos que:

Reconhece-se que o professor do ensino regular não recebe em seu currículo de formação, preparo especial para lidar com alunos deficientes visuais. Por essa razão, sentem-se despreparados e, por isso, necessitam de informações sobre a capacidade visual e necessidades do aluno com baixa visão. No entanto, cabe ressaltar que a formação docente não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas por meio de um trabalho de flexibilidade e crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. (GASPARETTO, 2007, p. 49)

Além da preparação de apostilas específicas, outra importante estratégia pedagógica aplicada por este professor, para otimizar a aprendizagem da aluna com baixa visão, foi o encorajamento da utilização de todos os sentidos no reconhecimento de mudas, em aulas práticas e avaliações orais. Isso permitiu que ela tivesse uma melhor compreensão e um melhor desempenho. A consequente ampliação e consolidação de sua formação técnica foi resultado de iniciativas como esta:

*Quando a gente ia fazer conhecimento das mudas, né? Era engraçado. Aí nós tivemos a prova prática. Quem é que reconhecia tal muda, tal muda e tal muda. Aí fui eu mais umas duas colegas minhas: uma menina e um menino. Aí a gente foi lá. Ele falou: Não. Vão só de dois mesmo. Era de três em três. Aí ele falou: Não. Só de dois em dois. Ai, meu Deus do céu. Ai, meu Jesus. Eu não conheço essas mudas. Me ajuda. Aí ele falou: Ó (sic) quem não sabe pega nas folhas, olha, cheira... Vocês vão saber que tipo de muda é. Ele fez um desafio a mim e a outra menina. Aí ele olhou assim: muda de que que é essa? Essa aí é o Ipê Amarelo. Aí a minha amiga falou assim... Aí ele conversou com a minha colega assim: verdade, fulana de... Thaís? Ora, professor. Se a Dona Saturnina disse que é Ipê Amarelo eu concordo com ela que é o Ipê Amarelo. Aí eu falei: Se for o roxo, hein? (RISOS) Mas é ipê e era o Ipê Amarelo mesmo. Aí ele variava as mudas, vinha perguntando e a gente falando. Até que eu tive até boa nota aquele dia.*

Pensando acerca de estratégias pedagógicas como estas, Ormelezi, Corsi e Gasparetto (2007) salientam a responsabilidade do educador, entretanto, de modo compartilhado com outros atores do processo educativo, como a família, instituições e profissionais especializados. Além do que as autoras enfatizam a importância da formação continuada nesse processo:

Do ponto de vista das estratégias metodológicas de sustentação do trabalho pensamos na responsabilidade do educador quanto ao processo de ensino-aprendizagem que só será profícuo e promissor se garantida a atenção às adaptações de acesso ao currículo requeridas em cada caso.(ORMELEZI, CORSI E GASPARETTO, 2007, p. 70)

Outras experiências importantes no *Curso Técnico em Florestas*, como a participação em aulas de campo no monitoramento de grupos de alunos visitantes e a realização do estágio obrigatório para conclusão do curso aparecem a seguir:

*Eu fiz trilha. Quando eu estava fazendo Florestas eu fiz trilha. (...) Nós íamos na (sic) floresta pra ter o conhecimento das árvores, levar os alunos que vinha (sic) das escolas estaduais aqui. Nós levávamos... na trilha daqui, pra mostrar as árvores, os nomes. Isso é um... um... pra mim foi um ótimo curso. Fiz meu estágio aqui.*

Diante deste quadro, há de se pensar que, mesmo tida como uma *pessoa estigmatizada*, não foi esse o papel que a nossa entrevistada desempenhou na maior parte do tempo na sua formação técnica. Ela sobressaiu-se e, devido ao estabelecimento de um processo de resiliência, e exerceu, na maior parte das vezes, o papel de *pessoa normal*, segundo denomina Goffman (2004). Fazemos uso das palavras do autor para esclarecer este engendramento:



(...) o estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida. O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro. Os atributos duradouros de um indivíduo em particular podem convertê-lo em alguém que é escalado para representar um determinado tipo de papel; ele pode ter de desempenhar o papel de estigmatizado em quase todas as suas situações sociais, tornando natural a referência a ele, como eu o fiz, como uma pessoa estigmatizada cuja situação de vida o coloca em oposição aos normais. Entretanto, os seus atributos estigmatizadores específicos não determinam a natureza dos dois papéis, o normal e o estigmatizado, mas simplesmente a frequência com que ele desempenha cada um deles. (GOFFMAN, 2004, p.117)

Entretanto, necessário se faz que os educadores procurem compreender as necessidades de seus educandos com deficiência, pois, embora alguns deles, em determinadas situações possam conseguir tomar atitudes resilientes, outros podem vir a se perder sem o apoio do contexto escolar:

(...) nós, educadores, ainda precisamos saber que o lugar da baixa visão na sociedade não é bem definido. Para as pessoas comuns, o desconhecimento, a estranheza e a incompreensão sobre modos específicos de enxergar e necessidades de ajudas técnicas... Para as pessoas com essa deficiência, um sentido/sentimento de ambivalência, pois entre o ver e o não ver existem vivências permeadas por desejos de normalização, de passar despercebido em meio à multidão e por necessidades especiais não consideradas, o que provoca sofrimento psíquico por um esforço de superação intenso. Ao mesmo tempo em que há a angústia e o medo provocados pela fantasia da evolução para a cegueira – e não estamos falando aqui das patologias progressivas -, há o alívio de não ser cego e poder contar com a visão, embora esta capacidade não esteja íntegra. (ORMELEZI, CORSI E GASPARETTO, 2007, p. 67)

Para que os profissionais da educação compreendam tais necessidades, o caminho mais coerente é a aproximação, a escuta cuidadosa, a observação das pessoas com baixa visão no ambiente escolar e das suas necessidades manifestadas e subjacentes em seus comportamentos e discursos. A abertura do educador à participação das pessoas com visão subnormal em seu próprio itinerário de aprendizagem é fator determinante de avanços nesta trajetória.

## 5 OS PRAZERES E AS DESVENTURAS DE SER QUEM SE É

Com uma única vida, pode-se escrever mil autobiografias.  
Não é necessário mentir, basta deslocar uma palavra, mudar um olhar,  
para iluminar um outro aspecto da realidade enterrada. (CYRULNIK, 2009,  
p. 205)

No que diz respeito à educação das pessoas com deficiência, as Políticas Públicas brasileiras vêm cada vez mais se afinando com o que se convencionou denominar de *educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Tal conceito abrange em si a ideia que as pessoas com deficiência devem participar da escolarização em classes comuns de escolas regulares e ter acesso a um atendimento especializado que complemente e/ou suplemente suas necessidades educacionais.

Embora a legislação brasileira acerca dessas garantias seja contundente, frente à resolução das demandas escolares das pessoas com deficiência nem sempre a realidade o é. Percebemos que, em sua maioria, as condições para uma inclusão de qualidade não são favoráveis, devido a inúmeros fatores, dentre eles: a falta de profissionais especializados nas escolas e nas redes públicas de ensino, de forma geral; a escassez de material didático acessível; a inexistência de recursos técnicos apropriados; a ausência de investimentos na formação continuada dos profissionais da educação; a não participação das famílias e da sociedade na construção de um sistema educacional inclusivo.

Embora os dados do Ministério da Educação, como aqueles levantados pelo *Censo Escolar da Educação Básica*, indiquem que o número de matrículas de alunos com deficiência venha crescendo ano após ano, apenas o acesso aos bancos escolares não é suficiente para uma inclusão verdadeira. O desafio que se impõe é garantir a permanência e a saída exitosa destes estudantes das escolas regulares, por meio do estabelecimento de uma rede de apoio que possa sustentar sua presença na sala de aula com qualidade e de maneira equânime perante os alunos que não têm deficiência.

No que tange à educação técnica profissionalizante da Rede Federal de ensino, que serviu de pano de fundo para esta pesquisa, constatamos que a realidade não é diferente. Sáímos, de fato, de um patamar assistencialista e caritativo, que muitas vezes desconsiderava as potencialidades das pessoas com deficiência, e passamos a um comportamento que tem como meta assegurar a plena participação desta fatia da população no contexto econômico, político e cultural brasileiro, mormente conduzido pelas vias acadêmicas.

Contudo, por vezes este processo torna-se embotado pelas discrepâncias entre aquilo que os documentos oficiais proclamam e a prática construída nos ambientes sociais, entre os quais a escola, que ora nos interessa de modo especial.

A presente pesquisa teve como objetivo geral caracterizar a construção do processo de ensino e aprendizagem de uma aluna com baixa visão, em cursos técnicos agrícolas subsequentes do IFMT Campus Cáceres, através da narrativa de seus itinerários de aprendizagem. Nesse âmbito, julgamos extremamente pertinente nos valermos da história de vida como sustentação para a nossa pesquisa. De que forma poderíamos perceber mais apropriadamente este processo de inclusão/exclusão, senão através da fala dos que a buscam em seus dia a dia por necessidades tão específicas?

O relato autobiográfico da pessoa com deficiência, a quem é dada a voz e a vez, para olhar para si mesma e para o outro com quem convive e que a ajuda a constituir seus itinerários escolares e de vida, mostrou-se um excelente caminho de descoberta. Foi por meio dessas escutas que despontaram aspectos relevantes no desenho do percurso da aluna de baixa visão em cursos técnicos agrícolas. Das falas desta aluna rebentaram dores e vitórias, paixões e desgostos, sonhos e realidades. Pudemos entrever em suas palavras nuances de seu relacionamento com a família, consigo própria, com os profissionais da saúde e da educação com os quais ela conviveu.

Deste modo, nossos objetivos específicos de perceber os elementos de construção da identidade da pessoa com baixa visão em sua inclusão escolar e averiguar as marcas sócio-culturais que influenciam o processo de inclusão escolar da pessoa com baixa visão foram contemplados.

Rememorar o passado trouxe à baila a reconstrução da história da nossa entrevistada, lembranças que ultrapassaram em muito o contexto escolar e, nele, o lado meramente pedagógico. O rompimento com a noção de pessoa estigmatizada e o desabrochar de uma pessoa resiliente, que conseguiu superar-se frente às agruras da vida, estabelecendo processos de enfrentamento e fortalecimento.

Aprendemos, com a história que nos foi contada, a respeitar mais do que nunca o olhar das pessoas com deficiência, as palavras que elas têm a nos dizer. Sem falso trocadilho, são elas quem mais sentem as deficiências da inclusão de pessoas com deficiência. O que na prática não funciona e que deveria funcionar, o que ainda não conseguimos atingir em nossas ações e nossos corações, o que não depende apenas da legislação para acontecer.

A escuta paciente dessas pessoas nos ensina a olhar com mais prazer para aqueles que conseguem conviver bem com condições físicas ou sensoriais peculiares, especiais, e a olhar com mais cuidado para aqueles que não conseguem. A escuta paciente dessas pessoas nos ensina também a construir junto com elas meios mais favoráveis à inclusão e ao enfrentamento das adversidades que as deficiências podem trazer consigo.

Portanto, ao identificarmos as estratégias adotadas por uma aluna de baixa visão e seus professores, para sua formação técnica agrícola no IFMT Campus Cáceres, e ao avaliarmos se tais estratégias consideram a perspectiva de educação inclusiva defendida pelas Políticas Públicas de Educação, estamos caminhando rumo às mudanças devidas, à adequação do contexto escolar às necessidades apresentadas.

Após a realização de uma pesquisa como esta, emerge o desejo de continuar ouvindo outras histórias de vida e de procurar descobrir, em suas entrelinhas, itinerários que possamos seguir juntos na caminhada em direção à inclusão plena.

## 6 REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy e BARREIROS, Débora (orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília. UNESCO, 2009. p. 11-24. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf> . Acesso em 08/08/2010.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

ALVES, Paola Biasoli. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci\\_arttext&pid=S010279721997000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S010279721997000200013&lng=en&nrm=iso). Acesso em 25/02/2012.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Comunicação e participação ativa: a inclusão de pessoas com deficiência visual. In: AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes (org.). *Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade*. São Paulo: Vetor Editora, 2009. p. 19-38.

\_\_\_\_\_. Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. In *Educar em Revista*, nº. 23, 2004, p. 15-28. Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil. Disponível em <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/1550/155017766002.pdf>. Acesso em 20/02/2012.

ARRUDA, Sonia Maria Chadi de Paula. Auto-Eficácia nas atividades de vida diária e as influências na qualidade de vida de estudantes com deficiência visual. In: SOUZA, Olga Solange Herval (org.). *Itinerários da Inclusão Escolar – Múltiplos Olhares, Saberes e Práticas*. Porto Alegre: ULBRA, 2008. p. 153 -169.

AUGRAS, Monique. Prefácio. In: Glat, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989, p. 11-15.

BAPTISTA, Martha. Estrela de uma vida inteira - A história de Cáceres contada através das lembranças de vó Estella. Cáceres: s. ed., 1998.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. BRASIL. PRESIDÊNCIA da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em 22/10/2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer no 17/2001, de 3 de julho de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 jul. 2001. Brasília: CNE/CEB. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf). Acesso em 01/11/2006

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde e Ministério da Educação. *Triagem de Acuidade Visual- Manual de Orientação*. Brasília/DF, 2008. Disponível em <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Manual de Orientacao Triagem de Acuidade Visual.pdf>. Acesso em 04/05/2013

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUNER, Jerome. *A cultura da Educação*. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Atos de Significação*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Aluno deficiente visual na escola - Lembranças e depoimentos*. 2ª Edição. Campinas: Editora Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistência e de lutas. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (orgs). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2011. P. 210-219.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. In: *Revista Brasileira Enfermagem*, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso em 10/09/2012.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Aspectos Relacionais, Familiares e Sociais da Relação Pai-Filho com Deficiência Física. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, nº3, dezembro de 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382011000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15/08/2013.

CYRULNIK, Boris. *Autobiografia de um espantalho*. Histórias de resiliência: retorno à vida. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Prefácio. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Aluno deficiente visual na escola - Lembranças e depoimentos*. 2ª Edição. Campinas: Editora Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

ESCHILETTI PRATI, Laíssa, PAULA COUTO, Maria Clara P. de, MOURA, Andreína, POLETTO, Michele; KOLLER, Sílvia H. Revisando a Inserção Ecológica: Uma Proposta de Sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 160-169, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n1/a20v21n1.pdf>. Acesso em 25/02/2012.

FERREIRA, Windzy B.. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy e BARREIROS, Débora (orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília. UNESCO, 2009. p. 25 -54. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>. Acesso em 08/08/2010.

FLEURY, Reinaldo Matias, Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy e BARREIROS, Débora (orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília. UNESCO, 2009. p. 65-88. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>. Acesso em 08/08/2010.

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: *Avanços em políticas de Inclusão – O contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. BATISTA, Claudio Roberto e JESUS, Denise Meyrelles (orgs). Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 221-228

GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. A pessoa com visão subnormal e seu processo pedagógico. In: MASINI, Elcie F. Salzano & GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire (Orgs.). *Visão Subnormal – Um enfoque educacional*. São Paulo: Vetor Editora, 2007. p. 35-53.

\_\_\_\_\_. Família e Escola: Atenção à Baixa Visão. In: SOUZA, Olga Solange Herval (org.). *Itinerários da Inclusão Escolar – Múltiplos Olhares, Saberes e Práticas*. Porto Alegre: ULBRA, 2008. p. 33-41.

GLAT, Rosana. Somos iguais a vocês – Depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. (Questões Atuais em Educação Especial).

\_\_\_\_\_ e Pletsch, Márcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre autopercepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista “Educação Especial”* v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em: [http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/his\\_vida.pdf](http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/his_vida.pdf). Acesso em 01/02/2012.

GOFFMAN, Erwing. Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 2004. Disponível em <

<http://www.serj.com.br/IBMR/TEXTOS%20IBMR/institucional2011sem01noite/ESTIGMA.pdf>>. Acesso em 12/02/2011.

GUERRA, Isabel Carvalho. Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso. Cascais: Princípia, 2006.

IBGE. Resultados do Censo Demográfico 2010. Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados>. Acesso em 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. Banco de Dados Cidades@. 2013a. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=510250&search=mato-grosso|caceres>. Acesso em 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. Banco de Dados Estados@. 2013b. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=mt>. Acesso em 13/06/2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2012. BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>. Acesso em 04/08/2013.

LIMA, M. E. M. F. As memórias na formação de professores e professoras. In: FERREIRA BRITO; ALBUQUERQUE, E. & LEAL, T. (Org.). *Formação Continuada de Professores: questões para reflexões*. Belo Horizonte: AUTÊNTICA/MEC, 2005, p. 01-119.

MONTECCHI, Acir Fonseca & MONTECCHI, Inês Ap<sup>a</sup> Deliberaes. Anjo da Ventura: a cidade e o espelho. In: CHAVES, Otávio Ribeiro, e ARRUDA, Elmar Figueiredo de (orgs). *História e Memória Cáceres*. Cáceres: Editora UNEMAT, 2011, P. 148-174

L. ROCCA, Susana M. Resiliência: um novo paradigma que desafia a reflexão e a prática pastoral. In: *Revista Atualidade Teológica*. Ano XII, nº 28, janeiro/abril 2008. Revista do Departamento de Teologia da PUC-Rio/Brasil. Disponível em <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/18361/18361.PDFXXvmi>> Acesso em 15/07/2013. P. 248-264

LUCAS, Micheline Borges et al. Condutas reabilitacionais em pacientes com baixa visão. In: *Arq Bras Oftalmol* ., São Paulo , v. 66, n. 1, jan. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S000427492003000100015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000427492003000100015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 05/04/2013

MACHADO, Edileine Vieira e MACHADO, Andréia Vieira. Experiência interdisciplinar entre saúde e educação à luz das políticas Públicas de Inclusão. In: SOUZA, Olga Solange Herval (org.). *Itinerários da Inclusão Escolar – Múltiplos Olhares, Saberes e Práticas*. Porto Alegre: ULBRA, 2008. p. 138-152..

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Gestão da educação em atenção às necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso do professor. In: *Avanços em políticas de Inclusão – O contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. BATISTA,

Claudio Roberto e JESUS, Denise Meyrelles (orgs). Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 205-219.

ORMELEZI, Eliana M., CORSI, Maria da Graça e GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. O que o educador (pais e professores) precisa saber sobre a visão subnormal. In: MASINI, Elcie F. Salzano e GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire (Orgs.). *Visão Subnormal – Um enfoque educacional*. São Paulo: Vetor Editora, 2007. P. 63-80.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Educação inclusiva: direito inquestionável. In: *Inclusão: Revista de Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 51-53, jul./out. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman) . Acesso em: 31/03/2010.

SILVA, Luzia Guacira. Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy e BARREIROS, Débora (orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília. UNESCO, 2009. p. 177-198. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf> . Acesso em 08/08/2010.

SONZA, Andréa Poletto et al. (Org.). *Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais*. Bento Gonçalves, 2013. Série Novos autores da Educação profissional Tecnológica.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si – Estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

UNESCO. *Declaração sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca*, 1994. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso 10/03/2010.

UNESCO. *Educação para Todos: o compromisso de Dacar*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 10/03/2010.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. 60 anos Declaração Universal e Políticas de Inclusão. In: *Inclusão: Revista de Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 54-55, jul./out. 2008. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman). Acesso em: 31/03/2010



## **7 APÊNDICES**



## Apêndice A - Termo de Concessão e Autorização e a Pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, diretor geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, *Campus Cáceres*, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro que estou ciente e aprovo o desenvolvimento da pesquisa “HISTÓRIA DE VIDA DE UMA ALUNA COM BAIXA VISÃO: CONSTRUÇÃO DE ITINERÁRIOS DE APRENDIZAGEM EM CURSOS TÉCNICOS AGRÍCOLAS” neste campus e que oportunizarei a divulgação da proposta junto à equipe. Nesta ocasião todos os participantes da pesquisa que concordarem em CONCEDER os direitos autorais dos relatos prestados a HERIKA RENALLY SILVA PEREIRA, acadêmica do curso de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, para eventual publicação em trabalhos acadêmicos, na íntegra ou em parte, bem como a utilização das imagens obtidas para os mesmos fins, assinarão o aceite através da folha de consentimento livre e esclarecido, comprovando a ciência do objetivo do estudo, assim como dos fins acadêmicos e não comerciais. Declaramos que todos os participantes serão devidamente informados sobre a preservação de sua identidade em todos os trabalhos acadêmicos provenientes dessa pesquisa.

Cáceres, MT, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Diretor da Instituição

RG \_\_\_\_\_

CPF \_\_\_\_\_

## Apêndice B-Termo de Consentimento Livre E Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Câmpus Cáceres, estou sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa: **“HISTÓRIA DE VIDA DE UMA ALUNA COM BAIXA VISÃO: CONSTRUÇÃO DE ITINERÁRIOS DE APRENDIZAGEM EM CURSOS TÉCNICOS AGRÍCOLAS”**, sob coordenação da mestranda Herika Renally Silva Pereira, orientação da Prof<sup>o</sup> Dr Denis Giovani Monteiro Naiff e coorientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valéria Marques de Oliveira, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A Educação Inclusiva é um direito garantido a todos. Para tanto, a acessibilidade deve ser planejada e oferecida. Justifica-se esta pesquisa no intuito de colaborar com o sucesso da inclusão escolar. Pretende-se obter dados sobre o processo de inclusão escolar do estudante com baixa visão nos cursos técnicos agrícolas, a partir de sua própria perspectiva, no intuito de colaborar para a efetividade da aprendizagem.

Os dados serão coletados através de entrevistas não diretivas, no primeiro semestre de 2013. As atividades serão planejadas de modo a evitar situações de desconforto. Caso eventualmente ocorram, elas serão discutidas e modificadas. Os benefícios desta pesquisa se apresentam em informações para a gestão escolar inclusiva, a curto, médio e longo prazo.

Posso ser esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto e momento que desejar. Sou livre para recusar-me a participar, retirar meu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Minha participação é voluntária e minha recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a identidade dos envolvidos com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos serão apresentados na instituição e permanecerão confidenciais. Meu nome ou o material que indique a minha participação não serão liberados sem a minha permissão. Não serei identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo sem meu consentimento. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada na UFRRJ e outra será fornecida a mim. A participação no estudo não acarretará custos para mim e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informada dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim desejar. Este projeto será apresentado ao Comitê de Ética da UFRRJ. A pesquisadora Herika Renally Silva Pereira certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei comunicar-me com a pesquisadora através da coordenação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cáceres, ou pelo e-mail hrenally@gmail.com. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e tive a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cáceres, MT, \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Participante  
RG \_\_\_\_\_  
CPF \_\_\_\_\_

Pesquisador  
RG \_\_\_\_\_  
CPF \_\_\_\_\_

Testemunha  
RG \_\_\_\_\_  
CPF \_\_\_\_\_