

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

DISSERTAÇÃO

**TRAJETÓRIAS DA INCLUSÃO E CAMINHOS DE
FORMAÇÃO: PERCURSO ESCOLAR DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA DO IFCE *CAMPUS* CRATO**

CLEONICE ALMEIDA DA SILVA

2018



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

**TRAJETÓRIAS DA INCLUSÃO E CAMINHOS DE FORMAÇÃO:
PERCURSO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
VISUAL NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFCE
CAMPUS CRATO**

CLEONICE ALMEIDA DA SILVA

Sob a orientação do Professor
Dr. José Ricardo da Silva Ramos

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
2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586t SILVA, CLEONICE ALMEIDA DA , 1979-
TRAJETÓRIAS DA INCLUSÃO E CAMINHOS DE FORMAÇÃO:
PERCURSO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL
NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IPCE CAMPUS CRATO
/ CLEONICE ALMEIDA DA SILVA. - 2018.
92 f. : il.

Orientador: José Ricardo da Silva Ramos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Deficientes visuais. 2. Educação inclusiva. 3.
Trajetórias escolares. I. Ramos, José Ricardo da Silva
, 1965-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

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

CLEONICE ALMEIDA DA SILVA

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 13/12/2018.

José Ricardo da Silva Ramos, Prof. Dr. UFRRJ

Lucia Aparecida Valadares Sartório, Profa. Dra. UFRRJ

Marinalva Silva Oliveira, Prof. Dra. UFRJ

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida, sem o qual nada seria possível para mim. Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. Toda honra, glória e louvor sejam dadas a Ele, hoje e sempre.

À minha família, por compreender a minha ausência e por me fortalecer com seu amor para prosseguir. Em especial aos meus irmãos Ana Cristina, Cristiano e Antônio Marcos, por me amarem como eu sou, e à minha mãezinha Durvalina, que sempre acreditou nos meus sonhos, e que mesmo distante fisicamente, ligava todas as manhãs para me encorajar com amor e esperança.

Ao meu orientador José Ricardo, que aceitou me orientar e acreditou na proposta desta pesquisa. Muito obrigada pela paciência, orientação, apoio e confiança durante essa caminhada.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, pelo apoio financeiro e incentivo para minha qualificação.

Ao Professor Rufino, que lutou pelos recursos e nos incentivou.

A Júnior e Elisangela, que se disponibilizaram e abriram sua história de vida para que este trabalho fosse realizado.

Ao PPGEA por aceitar este projeto inclusivo, indicando com isso que se importa e tem responsabilidade com os menos favorecidos.

Não posso deixar de agradecer a todas as professoras da UFRRJ/PPGEA, que possibilitaram um acréscimo nos meus conhecimentos, em especial à professora Sandra Gregório.

À minha colega de trabalho Elisa, que despertou meu interesse para a pesquisa na área da inclusão de estudantes com deficiência visual.

Às minhas amigas Jane, Régia, Alyne e Ana Ruth Paulino, que sonham e se alegram com minhas conquistas como se delas fossem.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós,
não nos deixam sós, deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós.”

(Saint Exupéry)

RESUMO

SILVA, Cleonice Almeida da. **Trajetórias da Inclusão e Caminhos de Formação: Percorso Escolar de Estudantes com Deficiência Visual no Curso Técnico em Agropecuária do IFCE *Campus Crato***. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

O presente estudo teve como objetivo compreender como se organizou o processo de inclusão de dois estudantes com deficiência visual, um com cegueira e outro com baixa visão, ambos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE – *Campus Crato*, a partir das narrativas de suas experiências pessoais/particulares/colaborativas durante os três anos que permaneceram nessa instituição. Para atingir este propósito procuramos registrar as lembranças da trajetória escolar desses estudantes e descrever suas percepções a respeito da educação profissionalizante na perspectiva da educação inclusiva. A partir das narrativas foi possível verificar as estratégias que contribuíram para o acesso, permanência, aprendizagem e conclusão do Curso Técnico em Agropecuária, bem como analisar a legislação que consubstancia a inclusão escolar e examinar os aspectos estruturais relacionados à acessibilidade física e arquitetônica do *Campus Crato*. Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os marcos históricos, legislação, formação profissional e estratégias de ensino para estudantes deficientes visuais, e o papel do docente diante dos desafios apresentados pela educação inclusiva. Este trabalho foi caracterizado como uma pesquisa de caráter social e de abordagem qualitativa. Como opção metodológica foram utilizadas as histórias pedagógicas de cada aluno em especial, tendo em vista que ambas possuem ferramentas que possibilitam conhecer o processo de escolarização dos sujeitos da pesquisa. Utilizou-se como técnica entrevistas narrativas gravadas, que na sequência foram transcritas e analisadas. As narrativas revelaram como resultado que a cegueira e a baixa-visão não foram fatores determinantes para exclusão e que, apesar das lacunas pedagógicas de diversas naturezas encontradas no IFCE – *Campus Crato* que dificultaram a formação, pode-se afirmar que os alunos foram incluídos mas com algumas ressalvas.

Palavras-chave: Deficientes visuais. Educação inclusiva. Trajetórias escolares.

ABSTRACT

SILVA, Cleonice Almeida da. **Trajectories of Inclusion and Training Paths: School Route Students with Visual Impairment in the Technical Course in Agriculture IFCE Crato campus.** 92p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

The present study had as goal to understand how it was organized the process of inclusion with two students with visual impairment, one with blindness and the other with low sight, both graduates in the Agriculture Technical Course of the IFCE – *Campus* Crato, from the narrative of their personal/private/ collaborative experiences during the three years that have remained in this institution. To reach this purpose, we searched to record the memories of the school trajectory of these students and describing their perceptions about the vocational education in the perspective of inclusive education. From the narratives it was possible to verify the strategies that contributed to access, permanence, learning and conclusion in the Agriculture Technical Course, as well as to analyze the legislation that incorporates school inclusion which incorporates school inclusion and examines that structural aspects related to the physical and architectural accessibility of *campus* Crato. It was made a bibliographical review on the historical, legislation, vocational training and teaching strategies for visually impaired students, and the role of the teacher in face of the challenges shown by inclusive education. This work was characterized as a social research, and a qualitative approach. As a methodological option were used the pedagogical stories of each student, since that both have tools that allow to know the process of schooling of the subjects of the research. We used as technical interviews recorded narratives, which were then transcribed and analyzed. The narratives revealed as a result that blindness and low sight were not determinant factors for exclusion and despite of the pedagogical gaps of several nature found in the IFCE – *Campus* Crato that it became hard the formation can be affirmed that students were partially included.

Keywords: Visually impaired. Inclusive education. School trajectories.

LISTA FIGURAS

Figura 1 - Entrada do bloco 1 do Campus Crato do IFCE.	67
Figura 2 - Bloco 1 (sala de aula e refeitório).....	67
Figura 3 - Bloco de Produção.	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos Participantes.....	38
Quadro 2 - Curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.....	57
Quadro 3 - Titulação dos Professores da base comum e técnica.....	60

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação a Assistência à Criança Defeituosa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de janeiro
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CF/88	Constituição Federal de 1988
DV	Deficiência Visual
FLCB	Fundação para o Livro do Cego no Brasil
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Federal Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
TEC NEP	Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
2	REVISÃO DE LITERATURA: A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	6
2.1	Breve Trajetória da Educação Inclusiva no Brasil	9
2.2	Fundamentos Legais e sua aplicabilidade na Educação Inclusiva.	12
2.3	Formação Profissional do Estudante com Deficiência Visual.....	15
2.4	Estudantes com deficiência Visual: Estratégias e Acessibilidade Escolar.....	22
2.5	A Inclusão do Deficiente Visual	26
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	29
3.1	Métodos e Procedimentos.....	30
3.2	Critério de Seleção dos participantes.....	32
3.3	Cenário da Pesquisa.....	33
3.4	Procedimentos Éticos	33
3.5	Coleta de Dados.....	33
4	PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFCE CAMPUS CRATO	36
4.1	Múltiplas Experiências no Caminho da Inclusão: Histórias de Vida dos Estudantes com Deficiência Visual e suas Percepções Enquanto Protagonistas da pesquisa.....	37
4.1.1	Conhecendo os Entrevistados	38
4.1.2	Caracterização de Bárbara	38
4.1.3	Lembranças: infância, família, escola especial e regular	40
4.1.4	Inserção no IFCE – Campus Crato	46
4.1.5	O Ingresso.....	47
4.1.6	Primeiras Experiências como alunos do IFCE- Campus Crato.....	49
5	DISCUSSÕES E RESULTADOS	55
5.1	Experiências de In/Exclusão no <i>Campus Crato</i>	57
5.1.1	Percepções de educação inclusiva	60
5.1.2	Estratégias de ensino e aprendizagem	64
5.2	Aspectos arquitetônicos do IFCE - <i>Campus Crato</i>	66
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
7	REFERÊNCIAS.....	75
8	APÊNDICE	82
	Apêndice A - Roteiro Para Entrevista Com Os Estudantes	83
9	ANEXOS.....	85
	Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido	86
	Anexo B – Parecer Consubstanciado do CEP	90

1 INTRODUÇÃO

Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos (Paulo Freire, 1979, p.18).

O interesse por estudar o tema desta pesquisa, para mim, surge de uma semente plantada no ano de 2004, após o ingresso no curso de Direito na Universidade Regional do Cariri – URCA, localizada no município de Crato, no sul do Estado do Ceará. Foi a partir desse curso que iniciei minhas leituras sobre Direitos Fundamentais, dentre os quais, passei a destacar o direito à educação inclusiva por considerá-la um bem essencial para a formação e respeito da dignidade humana. Considero desse modo, a dignidade humana um atributo intrínseco e indissociável de uma sociedade que busca se constituir democrática, justa e igualitária, visto que todo ser humano, embora seja único, insubstituível e de valor irrestrito, nasce livre e procura invariavelmente, a dignidade social.

Destaco que essa dignidade social que persigo faz parte do meu interesse pelo direito à educação, que pode e deve ser utilizado como instrumento de transformação individual e, ao mesmo tempo, de transformação social, a qual sempre busquei inteiramente, e tenho vivenciado integralmente a despeito da minha condição de mulher, negra e de família economicamente desfavorecida.

Desse modo, entendo que a compreensão do atendimento por parte do Estado, no que diz respeito à necessidade humana ao referido direito à educação deve ser ampliada na perspectiva de uma educação inclusiva, que significa cumprir, qualitativamente, as obrigações que decorrem dos compromissos assumidos pelo Brasil, por meio de diversas normas de natureza legal que foram criadas ao longo dos últimos anos, os quais (documentos formais do Estado) falam da ruptura com o modelo de exclusão e segregação das pessoas com deficiência.

É possível, assim, dizer que no contexto internacional, o Brasil figura entre os países que têm a legislação mais avançada e progressista em matéria de direito da pessoa com deficiência, sobretudo de sua inclusão no espaço regular de ensino, exemplo disso é a publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que, em seus artigos 27 e 28, reforça o direito à educação com base nas normas e princípios constitucionais e, de maneira inequívoca, afirma sua garantia através do sistema educacional inclusivo, e estende seu alcance a toda rede regular de ensino, seja nas instituições públicas ou particulares.

Todavia, mesmo esse direito estando disposto também em nossa Carta Magna de 1988 e na Legislação Infraconstitucional, não significa dizer que necessariamente faz parte da realidade da maioria das escolas brasileiras. Pois, se faz necessário que as mesmas políticas que asseguram suas condições legais, garantam sua efetivação, para que o estudante com deficiência, ao se deparar com as dificuldades impostas pela sociedade, habitualmente segregacionista, tenha condições não apenas de matricular-se, mas também de permanecer na escola, com ativa participação.

Para compreender a educação numa perspectiva inclusiva é imperioso entender que efetuar a matrícula de um aluno deficiente em uma escola não significa necessariamente incluir, e que uma suposta proposta de integração escolar pode ser diferenciada de uma real proposta de inclusão. Nesse sentido, convém comentar a acepção etimológica do termo

“inclusão”, derivado do verbo incluir (*do latim includere*), significa conter em, compreender, fazer parte de ou participar de.

Nesses termos, Masini (2013, p. 52) diz que “falar de inclusão escolar, é falar do aluno que se sente contido na escola, participando daquilo que o sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial para os projetos e programação da instituição”.

É importante, no entanto, considerar que, quando se fala de inclusão escolar, também a exclusão é ponderada. Qual o motivo de falar sobre a inclusão se não houvessem entre os incluídos da escola, os excluídos? Dessa forma, é importante considerar aquelas pessoas que, por alguma razão, foram rejeitadas por um grupo ou comunidade escolar, excluídas de forma sutil ou menos sutil, por uma razão explícita ou oculta, mas que, de algum modo, não estão sendo devidamente incluídas na vida escolar. Sendo essa a razão pela qual é tão importante tratar do processo de inclusão de pessoas com alguma diferença intrínseca no seu modo de ser e existir, sobretudo, nesta pesquisa.

Foi assim, perseguindo esse processo exclusão/inclusão, que procurei impregnar de significados algumas experiências e vivências concretas, seja na minha esfera familiar (visto que tenho um primo com cegueira e uma tia monocular), seja como acadêmica de Direito ou ainda como Técnica Educacional que, ao descobrir o universo do deficiente visual, fui, dessa forma, “cultivando” os “nutrientes” necessários, que desabrocharam no objeto dessa pesquisa, que tem como base a trajetória escolar de dois estudantes com deficiência visual no contexto do ensino técnico e profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus Crato*. A construção da pesquisa acontece por meio das experiências desses estudantes, que serão analisadas a partir do percurso escolar de cada um deles e acessadas e reconstruídas pela ação da memória.

As reflexões acerca do tema desta pesquisa foram avançando ao longo de minha participação no NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais, que tem como objetivo contribuir para implementação de políticas públicas de acesso, permanência e conclusão escolar de alunos com necessidades específicas. Os trabalhos de campo, reuniões e ideias desenvolvidas nesse núcleo me ajudaram a observar com mais criticidade o abismo existente entre o discurso legal e a prática inclusiva, além de perceber, durante a realização de seminários e debates realizados em nosso *Campus*, que a educação inclusiva é concebida sob diferentes enfoques.

Apesar da Declaração de Salamanca de 1994, da qual o Brasil é signatário, passa a substituir a lógica integracionista pela inclusivista, ao orientar e impulsionar o princípio da inclusão absoluta de todas as pessoas, de todos os seguimentos sociais, no âmbito da escola regular pública e/ou particular. Porém, ainda hoje, alguns agentes escolares se aproximam das concepções mais ligadas ao princípio de integração¹, e outros das concepções mais direcionadas a apenas a matrícula do aluno especial na escola, como uma forma de exclusão escamoteada de “inclusão”.

Destarte, além dessas inquietações geradas e amadurecidas dentro das minhas vivências na escola, foi necessário ressaltar que a ação educacional deste estudo foi também provocada quando li o romance “Ensaio sobre a Cegueira”, do escritor português José Saramago (1995). Esse livro representa a cegueira através de inúmeras metáforas, o que me levou a perceber, a partir de uma súbita e inexplicável cegueira mencionada pelo autor, uma determinada realidade que o mundo apresenta e que as pessoas, em geral, não veem. O caos que pode se instalar a qualquer momento, nas atitudes impensadas de quem está no poder

¹De acordo com Glat (1991, apud BERNARDES, 2010) a integração “é um processo espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos”. Para Rodrigues (2006, apud BERNARDES, 2010), “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno ‘integrado’ se tem que adaptar”.

tentando isolar o problema que aflige a humanidade, sem levar em consideração que há uma história por trás de cada pessoa, sem escutar e dar oportunidade de visibilidade e voz àqueles que, por algum motivo, encontravam-se privados da percepção visual. Toda essa reflexão provocada pela leitura de Saramago me fez pensar em uma pesquisa escolar na qual dois sujeitos com deficiência visual poderiam rememorar suas trajetórias escolares.

No tocante ao livro de Saramago, compreendi que certas atitudes impensadas são práticas sociais de “pessoas normais” que estão e fazem parte da escola tradicional, que preferem esconder os problemas sociais ao invés de enfrentá-los, estudá-los e/ou compreendê-los. E ao mesmo tempo essas reflexões me obrigaram a parar, fechar os olhos, reparar e resgatar minha responsabilidade diante do que está posto socialmente, olhar o diferente que vive perto de nós e das necessidades do nosso semelhante a despeito de suas limitações e/ou potencialidades.

Dessa forma, todas essas inquietações foram traduzidas na necessidade de desenvolver uma investigação a respeito de como se constitui ou acontece o processo de inclusão na escola em que atuo profissionalmente, fazendo um recorte centrado no percurso escolar de dois estudantes deficientes visuais, egressos do Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFCE – *Campus Crato*, sendo um deles com cegueira e outro com baixa visão. Através do olhar deles, que, para mim, transcende o campo da visão física, a pesquisa se consolida com suas experiências pessoais e percepções durante a passagem pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - *Campus Crato*.

É importante ressaltar que os estudantes desta pesquisa possuem um perfil de militância e foram os primeiros com deficiência visual a concluírem um curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, cuja formação os habilita a atuar em qualquer etapa da cadeia produtiva, porém esse curso no *Campus Crato*, até o ano de 2009, era de representação apenas de estudantes videntes.

Diante dessa explanação, este trabalho possui como bússola as seguintes questões: Como estudantes com deficiência visual conseguiram ser inseridos na educação profissionalizante? Como aconteceu o processo de escolarização na perspectiva de um encontro educacional entre docentes e discentes no Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFCE – *Campus Crato*?

Penso na perspectiva dos discentes com deficiência visual: a instituição escolar regular estava preparada para recebê-los integralmente? A escola regular ofereceu-lhes as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral como cidadão? Quais foram as estratégias pedagógicas efetivadas que proporcionaram o direito à educação de estudantes com deficiência? Dentro dessas perspectivas pedagógicas, refleti e busquei também compreender quais as estratégias de aprendizagem foram construídas pelos estudantes com cegueira e baixa visão do Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFCE – *Campus Crato*. No campo do ensino, quais as estratégias pedagógicas foram construídas pelos docentes para superarem os desafios da exclusão nesse *Campus*? Será que outros estudantes cegos ou com deficiência visual, que possivelmente sucederão aos protagonistas desta pesquisa, conseguirão concluir seus estudos? Qual o legado e a marca inclusiva desse Instituto Federal do Ceará?

Diante desses questionamentos, e considerando que as pessoas com deficiência têm pouco espaços para expressarem-se como sujeitos de direitos, portanto, dotado de personalidade, esta pesquisa pretende analisar com base nas narrativas e experiências vividas por dois estudantes com deficiência visual egressos do Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFCE – *Campus Crato*, como se deu o processo de formação desses sujeitos e como conseguiram ser inseridos na educação profissional numa perspectiva pedagógica que pode ter gerado um tipo de educação inclusiva, durante a passagem deles no *Campus* supracitado.

Não obstante, o mundo em que vivemos costuma supervalorizar a visão humana, considerando-a um sentido essencial no que diz respeito ao desenvolvimento do ser. Sendo assim, é esperado que ausência desse sentido pode ser considerada um impedimento ou obstáculo para o desenvolvimento escolar, o que é um equívoco, pois, a despeito de algumas limitações que nos são conferidas, os deficientes visuais têm capacidade de apreender os conteúdos escolares por outros, diferentes e variados meios pedagógicos. A minha hipótese neste trabalho parte do pressuposto que um deficiente visual pode aprender os conteúdos escolares de um modo peculiar e, desse modo, está apto a intervir no mundo que o cerca, sendo, principalmente, o agente e sujeito da sua própria história.

Logo, é possível pressupor que os protagonistas dessa pesquisa, em suas vivências no *Campus Crato*, precisaram romper além desses entraves outros, de natureza atitudinal e tecnológica, bem como os de natureza arquitetônica, tendo em vista que o processo de exclusão de pessoas com deficiência trata-se, antes de tudo, de um fenômeno de segregação social que reverbera no sistema educativo, e intensifica sutilmente suas marcas no espaço escolar.

É preciso considerar a possibilidade dos sujeitos terem insistido em continuar seus estudos, apesar das dificuldades enfrentadas, justamente pela consciência da importância da educação em suas vidas e por serem militantes na luta pelo reconhecimento e efetivação dos próprios direitos. Por outro lado, é preciso compreender que esse processo não pode ser individual, mas colaborativo, considerando que outros agentes educacionais podem ter sido também responsáveis pelo êxito escolar daqueles que mais precisam da escola.

Esta pesquisa pretende, desse modo, investigar a inclusão na educação profissional das pessoas com deficiências partindo de um objetivo central, que consiste em compreender como se organizou o processo de inclusão desses dois estudantes. Para alcançar tal desígnio, são definidos os objetivos específicos: a) Registrar as lembranças desses estudantes com deficiência visual e descrever suas percepções a respeito da educação profissionalizante, na perspectiva da educação inclusiva; b) Analisar a legislação que consubstancia a inclusão e sua aplicabilidade no IFCE – *Campus Crato*, a partir do ponto de vista desses estudantes; c) Verificar as estratégias que contribuíram para o acesso, permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes com deficiência visual no Curso Técnico em Agropecuária; d) Examinar os aspectos estruturais relacionados à acessibilidade física e arquitetônica do IFCE – *Campus Crato*, segundo os relatos dos dois estudantes com deficiência visual.

Nesse sentido, os referidos objetivos serão agregados à pesquisa para guiar a prática no campo, o que é uma das principais razões pelas quais sintetizo a discussão teórica sobre inclusão escolar de estudantes com deficiência visual.

Essa reflexão faz-se necessária, no âmbito do IFCE – *Campus Crato*, para que esses estudantes egressos do Ensino Médio Integrado em Agropecuária possam rememorar sua trajetória acadêmica, reconhecer o seu cotidiano escolar na condição de pessoa deficiente e identificar-se como parte da história da educação inclusiva dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica na concepção da educação agrícola inclusiva.

Assim, a presente pesquisa se justifica porque os referidos estudantes são considerados precursores no tocante ao trato de deficientes visuais na instituição de ensino em que trabalho e a escolha deles como objeto de pesquisa aconteceu por conta de suas peculiaridades, aquilo que os torna diferentes, não só pelo fato de terem uma deficiência visual, mas por serem casados judicialmente (percepções diferenciadas pelo gênero), com perfil militante pela educação inclusiva e que, na minha ótica pedagógica, tiveram uma passagem marcante, movimentando toda a estrutura educacional do IFCE. É esse caminho que pretendo percorrer, procurando demonstrar através das experiências pedagógicas desses dois estudantes, os meios percorridos por eles (estudantes com cegueira e baixa visão) no Ensino Médio Integrado em

Agropecuária do IFCE – *Campus Crato*. O processo de escolarização desses alunos no contexto do ensino profissionalizante é o que interessa, a partir de suas estratégias para reconhecer obstáculos e superar barreiras, sejam elas atitudinais, arquitetônicas ou pedagógicas, em suas buscas formativas.

Dessa forma, o começo deste trabalho buscará dados relevantes para a pesquisa com intuito de, ao final, poder, até mesmo, embasar futuras ações inclusivas da gestão pedagógica e administrativa do *Campus Crato*, bem como de toda região do Cariri cearense.

Na busca de um estudo mais aprofundado para o problema exposto, escolhi o procedimento metodológico da história de vida, em conjunto com ferramentas de pesquisas que tratam o tema a partir de investigação científica, focada no caráter particular do objeto analisado e uma coleta de dados que busca estudar as particularidades pedagógicas desses dois sujeitos no campo da pesquisa. Desse modo, essas experiências particulares, direcionaram o trabalho para uma pesquisa social, com abordagem de natureza qualitativa, cuja ênfase é o ser humano em processo de formação, sendo adotada a forma de estudo de casos.

Assim, me organizo para uma melhor apreensão deste trabalho, apresentando essa seção introdutória, na qual exponho minha ligação com o tema, como surgiu a ideia e a motivação para realização desta pesquisa, esboçando as considerações sobre as questões norteadoras, objetivos e metodologia.

O primeiro capítulo representa a introdução deste trabalho. O segundo tece algumas considerações teóricas sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual na educação profissional, expondo os marcos históricos, legais e políticos, além dos direitos das pessoas com deficiência, conquistados a partir da dinâmica dos movimentos sociais pela inclusão.

O terceiro capítulo trata das escolhas e caminhos eleitos para execução desta pesquisa, que, por conseguinte, levaram a perfilar alguns procedimentos metodológicos tais como: levantamento de dados a partir das entrevistas narrativas, construção de um modelo de análise de dados, análise dos dados e procedimentos éticos.

O quarto capítulo apresenta o processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual, um com cegueira e o outro com baixa visão, dividido em duas partes, por se tratar de pessoas distintas. Neste capítulo será feito o registro da história de vida e análise dos dados desses estudantes, evidenciando suas percepções enquanto protagonistas nessa rede de relações pedagógicas, dentro do contexto do IFCE – *Campus Crato*.

Por conseguinte, foi feito um recorte espaço-temporal para conhecer o *locus* da pesquisa e analisar aspectos relacionados à aplicabilidade da legislação que rege a educação inclusiva, bem como elementos estruturais relacionados à acessibilidade física e arquitetônica da instituição em questão, além de relatos sobre as lembranças relacionadas às estratégias, às lutas, aos desafios e às conquistas durante a caminhada dos alunos no *Campus*.

O quinto capítulo expõe os resultados desta pesquisa a respeito das percepções dos alunos sobre sua inclusão no processo de escolarização na escola profissionalizante, refletindo sobre o que foi preciso ser feito para que permanecessem na instituição.

Por último, as considerações finais acerca da inclusão de alunos com deficiência no Instituto Federal do Ceará – *Campus Crato*, sob a perspectivas dos educandos participantes da pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA: A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A voz dos estudantes com deficiência se constitui fundamental para educação inclusiva, por ser extremamente relevante para construção do conhecimento e para elaboração de práticas educativas capazes de elevar o potencial humano, independentemente de quaisquer diferenças. Assim, não é possível fazer qualquer estudo do tema em destaque sem antes ouvir aqueles que são o centro da inclusão, pois abordar a trajetória de alunos com deficiência visual numa escola regular apenas sob o viés teórico poderia se comparar ao que Saramago (1995), em *Ensaio Sobre a Cegueira*, nos advertiu: “Queres que te diga o que penso, diz, penso que não cegamos, penso que estamos cegos, cegos que veem, cegos que, vendo, não veem”. Contudo, além da história e discurso dos alunos, acessados por meio de suas memórias, a pesquisa está imersa em um arcabouço teórico.

Considerando que a proposta deste trabalho envolve história de vida, memória, e narrativas de dois estudantes egressos com deficiência visual e suas experiências no IFCE – *Campus Crato*, que concluíram o Curso Técnico em Agropecuária, integrado com o ensino médio, no ano de 2011, procuramos compreender seu processo de escolarização e em que medida esses alunos foram incluídos nessa escola regular de ensino profissionalizante. Para alcançar tal desígnio, buscamos sustentar a investigação nos estudos de Pletsch e Glat (2009), Glat (2011), Mantoan (2006) e Caiado (2014). Esses autores tratam da educação inclusiva e cotidiano escolar, e das estratégias educacionais no ensino e aprendizagem de estudante com deficiência visual. Para falar da educação de modo mais abrangente, recorreremos a Paulo Freire (1989), que aborda a educação em seu sentido genérico, possibilitando a menção da mesma como essencial para as relações sociais dos depoentes, aqui abordados. Além desses, foram examinados outros referenciais que tratam da supracitada temática e que também auxiliam na busca de respostas aos questionamentos apresentados.

Para Caiado (2014), ao tratar da inclusão educacional deve-se levar em consideração o que os alunos com deficiência têm a dizer sobre suas vidas, experiências escolares, lembranças de outras escolas frequentadas, relacionamento com professores e colegas, práticas pedagógicas e, dessa forma, conhecer o que essas pessoas pensam da educação e da escola inclusiva. Assim, por meio dos registros de impressões desses estudantes, verificar estratégias de aprendizagem que funcionaram e as que não funcionaram durante percurso escolar, e, partir disso, refletir sobre o que se fez e sobre o que se pode melhorar, e através de seu papel formativo, subsidiar a escola e os educadores no sentido de promover ensino e aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais específicas de maneira eficaz.

Coadunando com Caiado, as autoras Nunes, Glat, Ferreira e Mendes (1998), afirmam que a visão de mundo das pessoas com deficiência e como se auto percebem nem sempre é levada em consideração quando são elaborados estudos e teorias sobre a deficiência, tampouco quando se trata de planejamento de políticas e programas de atendimento a esse grupo de pessoas. No entanto, apesar de gestores, professores e familiares sempre serem convocados para debaterem a inclusão dessas pessoas, na área educacional ainda é insuficiente o número de pesquisas com foco na história de vida do próprio aluno com deficiência.

Há variadas formas de conhecer a realidade acerca da inclusão. Todavia, a proposta, tanto de Caiado quanto a de Glat, é priorizar a versão dos acontecimentos do cotidiano escolar, dada pelas pessoas historicamente estigmatizadas e marginalizadas em virtude da

deficiência. Essas pessoas muito têm a falar sobre suas experiências, e caso deste estudo, os relatos dos estudantes com deficiência visual deverão mostrar à comunidade acadêmica e ao IFCE – *Campus Crato* direcionamentos que estimulem e favoreçam ações inclusivas.

Conforme Glat e Pletsch (2009):

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

Os próprios estudantes, como agentes de transformação, têm muito a dizer sobre o seu processo de inclusão e escolarização, de modo que suas histórias de vida evidenciam com maior nitidez as respostas que se escondem por detrás dos discursos que fundamentam as políticas públicas e, até mesmo, as práticas realizadas no cotidiano escolar, visto que o ingresso sem garantia de permanência e conclusão pode ter efeito contraproducente no que se refere à educação inclusiva.

Dessa maneira, o fato do estudante com deficiência visual estar matriculado não garante sua real inclusão, pois a matrícula assegura apenas sua inserção no quadro de alunos. Para ocorrer efetivamente a inclusão, no sentido de ser parte da instituição regular de ensino, é necessário todo um processo que vise a eliminação de barreiras, sejam elas arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas, e que leve em consideração, ao mesmo tempo que valorize, suas características e potencialidades.

Segundo as autoras Mantoan e Prieto:

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

Alinhado a esse entendimento, e tendo em vista a diversidade de pessoas com e sem deficiência, é possível dizer que a realidade do contexto educacional não é isolada, mas um todo dialético e estruturado, produzido por um conjunto de fatos que se inter-relacionam e que podem ser compreendidos, mas não necessariamente predeterminados (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005). Assim, o educando depois de matriculado, deve ser orientado para que possa intervir nesse mundo que o cerca, sendo principalmente, o agente da sua própria história. Os estudantes com deficiência visual também fazem parte desse segmento, que busca ser agente transformador de sua própria história.

Portanto, uma das tarefas do educador é pensar essa história e reconhecer a educação como possibilidade, e, dessa maneira, buscar o que historicamente foi e poderá ser feito no “sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais sensível a causa do outro, mais humano, e que se materialize a: unidade na diversidade” (FREIRE, 1993, p. 35-36).

Entre as contribuições para as intenções apresentadas nesta pesquisa, também são de grande relevância as abordagens de autores como Jacques Le Goff (1994), Alberti (2007), Montenegro (2007) e Portelli (1997), que permitem incursões pelos conceitos e discussões de memória e história oral, abordadas no capítulo seguinte; e de outros referenciais que tratam de história de vida que também auxiliam na busca de respostas aos questionamentos apresentados.

O referencial para embasar a pesquisa, no que se refere aos conceitos e caracterização da pessoa com deficiência visual e os estigmas que os acompanham por ser diferente, apoiou-se em Amiralian (1997) e Goffman (2015).

Nesse sentido, para falar do processo de escolarização de pessoa com deficiência visual, na perspectiva da educação inclusiva, além dos conceitos sobre educação inclusiva, o recorte epistemológico sobre exclusão dessas pessoas se revela indispensável para compreensão do objeto deste trabalho, haja vista que para entender esse processo é importante conhecer ainda que, de maneira geral, a face da exclusão e o que impulsiona a sociedade nesse sentido, uma vez que inclusão e exclusão são consideradas faces distintas de uma mesma moeda.

Não é exagero afirmar que o processo de exclusão acompanha a pessoa com necessidades especiais desde o seu nascimento ou a partir do momento em que passa a existir algum tipo de deficiência, apesar do arcabouço desse processo ser fruto do desenvolvimento ou construção da identidade social, que caracteriza e classifica as pessoas conforme a padronização do que se considera normal ou estranho.

Na sequência serão apresentadas seções que tratam da educação inclusiva abordando seus marcos históricos e políticos, educação especial na perspectiva inclusiva na escola profissionalizante, definições e classificações de deficiência visual, as bases legais que consubstanciam a inclusão, bem como sua efetivação no contexto das instituições regulares de ensino, e aspectos relacionados à formação docente como parte importante do processo de escolarização das pessoas com necessidades educacionais específicas, além de aspectos relacionados à acessibilidade física e arquitetônica.

2.1 Breve Trajetória da Educação Inclusiva no Brasil

A história da educação especial no Brasil não é recente, mas um processo antigo, em constante construção até os dias de hoje, sendo um fenômeno social complexo, marcado por avanços e retrocessos ao longo dos anos, uma vez que os modelos educacionais são influenciados pelos pensamentos socioculturais, políticos e econômicos predominantes em cada época. Assim, por considerar que o passado e o presente estão intrinsecamente entrelaçado é preciso compreender a evolução da educação ofertada para pessoas com necessidades educacionais específicas, temática que no Brasil passou a ter destaque somente a partir do século XIX, sobretudo no campo da educação para pessoas com cegueira.

Durante um longo período os indivíduos com deficiência em nosso país foram submetidos à situação de abandono, marginalização e desprezo, notadamente por não atenderem ou se adequarem a um padrão de “normalidade” estabelecido pela sociedade pautada numa cultura hegemônica. Evidente que a exclusão dessas pessoas dos meios de apropriação do conhecimento trata-se, antes de tudo, de um processo de segregação social que reverbera no sistema educacional, e intensifica sutilmente suas marcas no espaço escolar.

Nessa perspectiva, é possível observar que os ambientes sociais têm mecanismos já devidamente estabelecidos para classificar as pessoas segundo o que é considerado ordinário e adequado para seus membros. A partir dessa categorização pode se verificar a ausência de aceitação do outro, que se possui características diferentes:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas previstas sem atenção ou reflexão particular (GOFFMAN, 2015, p. 11-12).

A consequência imediata dessa categorização é a promoção e o fortalecimento de um sistema excludente no qual, historicamente, a pessoa com deficiência esteve inserida, o qual Marilena Chauí (1984, p. 117) denomina de “sistema de preconceitos”, permeando todas as relações sociais, ao mesmo tempo que, paradoxalmente, se coloca em risco a própria sociedade, afetando-lhe profundamente com seus efeitos devastadores, tais como geração de conflitos, a promoção e a manutenção da discriminação e da injustiça e o conseqüente desrespeito à pessoa humana (CHAUÍ, 1984).

No Brasil, como em qualquer outra sociedade colonial, foram praticadas diversas modalidades de exclusão, tendo como vítimas iniciais desse processo, entre os séculos XVI e XVIII, não só a população indígena ou negra, mas, sobretudo, as pessoas com deficiência de diferentes segmentos populacionais. Nesse período era muito comum o abandono de crianças com deficiências nas ruas sem a mínima condição de sobrevivência. Aquelas que conseguiam escapar da morte perambulavam pelas ruas sob estigma da incapacidade e ineficiência, e outras eram deixadas nas portas de instituições religiosas que lhes prestavam serviços de natureza assistencialista.

Nesse contexto, fica claro que as políticas e ações dessa época destoavam de práticas sociais inclusivas, restringindo-se à ação ou omissão, que implicava em abandono, enclausuramento, caridade e assistencialismo, impedindo que pessoas com deficiência, ou seja, fora do modelo de normalidade, tivessem acesso aos bens essenciais e ao pleno desenvolvimento humano, reservando-lhes o lugar à margem da sociedade (FIGUEIRA, 2008).

Com o passar dos tempos, o Brasil deixou de ser uma simples colônia e ascendeu à categoria de império, sob a forte pressão da política econômica externa. É nesse período que se observa mudanças estruturais significativas na maneira de ver e pensar a sociedade. O pensamento do mercantilismo deu lugar ao liberalismo, influenciando diretamente a educação, importante ferramenta para promoção do desenvolvimento social. Entretanto, mesmo tendo o liberalismo como alicerce, a nova ordem social, estabelecida pela Constituição do Império de 1824, garantia em seu artigo 179, a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos brasileiros, deixando à parte desse rol os que não possuíam capacidade civil e política, dentre os quais as pessoas com deficiência (BASTOS, 2002, p.159).

Na esteira das mudanças ocorridas sob forte influência das ideias europeias na segunda metade do século XIX, conjugadas com ações isoladas, é que se constata os primeiros passos direcionados ao atendimento educacional de pessoas com deficiência, bem como o marco inicial da educação especial brasileira, que ocorreu em 1854, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, no estado do Rio de Janeiro, por meio do Decreto Imperial nº 1.428/1854, primeira instituição de educação especial do Brasil e da América Latina, que após alguns anos passou a se chamar Instituto Benjamin Constant – IBC, conhecido hoje como centro de referência, por atuar em diversas áreas relacionadas à deficiência visual (MAZZOTTA, 2005, p.28).

O IBC, que até os dias de hoje tem papel de grande relevância, foi inspirado no modelo do Real Instituto dos Meninos Cegos de Paris, até então única instituição do mundo especializada no ensino de pessoas com cegueira a usar o sistema Braille. A partir de sua criação, outras instituições de ensino, principalmente de natureza privada, foram criadas em diferentes regiões para atender pessoas com deficiência visual, tais como Instituto de Cegos Padre Chico e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil – FLCB, e com isso foi possível verificar o início do paradigma da institucionalização na educação especial, que perdurou por muito tempo no Brasil.

No início do período republicano, a nova ordem, contraditoriamente, não progrediu no campo da educação, pois se absteve a universalidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, dispondo apenas sobre seu caráter laico. Na sequência, após o fim da Segunda Grande Guerra, e a ulterior proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, o qual estabeleceu a garantia do direito de todos à educação, as pessoas com deficiência, bem como seus familiares, se organizaram em forma de militância para discutir sua inserção no ambiente escolar, dando origem a importantes fundações, todas de natureza privada, dentre as quais se destacaram: a Associação a Assistência à Criança Defeituosa – AACD (1950), a Sociedade Pestalozzi de São Paulo (1952) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro – APAE (1954) (MAZZOTTA, 2005).

Depois de mais de um século, por volta dos anos 60, após grandes mudanças no cenário sociopolítico nacional, surge o movimento de cunho integracionista que inaugura na educação especial o modelo da desinstitucionalização, com o objetivo de eliminar a segregação das pessoas com necessidades educacionais especiais e capacitá-las para o convívio social de maneira integrada.

É nesse contexto que a educação especial ganha ênfase na primeira edição na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024/1961, outro marco importante, mas com outra nomenclatura, posto que prescreve em seu Título X (Da Educação de Excepcionais), estabelecendo que a educação dos excepcionais deveria se enquadrar no que fosse possível ao sistema geral de educação, consoante ao artigo 88 da referida lei. Na vigência dessa nova legislação, todas as ações voltadas às pessoas com deficiência buscavam ajustá-las ao perfil das pessoas consideradas “normais”, fundamentadas em práticas de integração conforme o modelo médico

de deficiência, norteadas pelo princípio da normalização, cujo objetivo, segundo Masini (2013, p. 51), era atender as exigências e as necessidades da sociedade como um todo.

Mesmo com esse avanço, ainda que muitas vezes mais no papel que na prática, as ameaças de retrocessos persistiram, e não tardou muito para que houvesse um recuo na perspectiva jurídica na LDB de 1971:

Ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais obstruindo e prejudicando sua inserção ou integração na escolar regular (BRASIL, 2008, [p.2])².

Entretanto, é notório que mesmo com retrocessos, muitos programas foram desenvolvidos no sentido de integrar as pessoas com deficiência visual na escola regular, alcançando sua estabilidade na década de 1980 (MASINI, 2013, p.5).

Em 1988, o regime ditatorial sucumbe e uma nova ordem se instaura em nosso país, com a promulgação da Carta Cidadã, fruto de movimentos que defendiam a redemocratização, a ampliação das liberdades civis e os direitos e garantias individuais, muitos deles inatingíveis nas ordens constitucionais anteriores. Assim, é possível reconhecer que a sociedade ganhou novos contornos e dimensões na esfera pública, sobretudo no campo da educação, ao garantir o acesso a todos de forma indiscriminada e atribuir ao Estado o dever de sua oferta, visando ao pleno desenvolvimento de todos os seres humanos.

As populações que historicamente tiveram seus direitos negados, dentre elas as pessoas com deficiência, teoricamente passaram a dispor de proteção constitucional capaz de assegurar-lhes amplos direitos fundamentais. Porém, somente a partir da década de 1990, quando o Brasil assumiu perante a comunidade internacional, o compromisso em erradicar o analfabetismo, e universalizar o Ensino Fundamental no país, é que tais direitos começam a ser efetivados. Assim, garantindo a todas as pessoas (incluindo as pessoas com necessidades educacionais específicas) os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa, seguindo as orientações da Declaração Mundial de Educação para Todos, conhecida como Declaração de Jomtien.

Em 1994, a educação especial inicia um novo paradigma educacional, tendo como grande marco a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil, sendo signatário, passou a substituir a lógica integracionista pela inclusivista, ao orientar e impulsionar o princípio da inclusão absoluta de todas as pessoas de todos os seguimentos sociais no âmbito da escola regular pública e particular. Em virtude dessa nova orientação, impõe-se o paradigma da diferença às políticas, práticas e organizações de ensino com intuito de eliminar barreiras ou qualquer possibilidade de categorização de pessoas com necessidades especiais, conforme ensina Mantoan (2006):

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE, como deficientes. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam “normalização” (MANTOAN, 2006, p. 24)

Para essa autora a diferença deve ser observada não como problema em si, mas com o objetivo de promover ações positivas que enfatizem as competências, as capacidades e

² Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007

potencialidades do educando com necessidades educacionais específicas. E no caso do estudante com deficiência visual, em virtude de suas características ou condições, poderá recorrer às estratégias diferenciadas com os diversos recursos e apoios especializados, com códigos específicos de escrita e leitura, como o sistema Braille e, com isso, remover parte dos obstáculos que poderia impedir a apropriação de saberes.

Desse modo, entende-se que o foco não deve ser centrado na “deficiência”, mas sim na diferença, buscando o desenvolvimento do potencial humano, pois como qualquer ser humano, fazendo escolhas e tomando decisões, sendo assim um agente ativo da sua própria história.

Pode-se dizer que, a partir dessa valorização do sujeito em suas variadas dimensões, bem como de sua vivência em contextos sociais diversos, torna-se o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais menos desafiador, abrindo oportunidade para que todos possam se desenvolver.

2.2 Fundamentos Legais e sua aplicabilidade na Educação Inclusiva.

“[...]temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p.56).

No âmbito da inclusão escolar, para se reconhecer a igualdade e o direito de todos à educação foi necessário um arcabouço legal que garantisse esses direitos às pessoas com deficiência, o que foi conquistado através de muitas lutas. Assim, conforme o disposto na legislação brasileira, a educação é um direito fundamental indisponível, do qual todos devem usufruir, ou seja, estudantes com e sem necessidades educacionais devem compartilhar da mesma educação, no mesmo espaço educacional.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, documento internacional muito importante, esse direito deve ser responsabilidade do Estado e da família. Todavia, há inúmeras controvérsias no que diz respeito a sua concretude e efetividade, sendo, ao longo dos anos, tratado como um objeto e seu acesso gratuito como um favor, sobretudo para as pessoas com deficiência.

Depois de quase meio século, com a Declaração de Salamanca/1994 – Conferência que tratou das Necessidades Educativas Especiais, que elabora um dos mais importantes documentos dessa área, estabeleceu que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais têm direito ao acesso às escolas regulares, as quais devem adequar-se para essa nova realidade, através de uma pedagogia centrada no próprio estudante, capaz de atender suas necessidades educativas (UNESCO, 1994).

Assim, sob influência internacional, a legislação do nosso país passou a seguir essas declarações, sendo que o artigo 205 da Constituição Federal vincula o direito à educação a uma conduta positiva do Estado e da família, auxiliados pela sociedade, visando à formação profissional e o pleno exercício da cidadania, conforme o disposto a seguir:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Já o art. 208 da Magna Carta, ao arrolar os deveres voltados ao poder público estabelece como forma de efetivação desse dever, a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (termo em desuso), preferencialmente na rede

regular de ensino. Com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos com deficiência devem ter assegurado, além da matrícula, o Atendimento Educacional Especializado, oferecido de maneira complementar à escolarização, conforme o Decreto nº 6.571/2008. O referido atendimento deve ser responsável em disponibilizar recursos, serviços e nortear quanto à orientação desses nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2011)³.

Apesar da prestação de todas as modalidades de ensino básico ser uma ordem constitucional dirigida ao Estado, constituindo um direito público subjetivo, que se estende a todos, a entidade estatal por sua vez não deve ofertá-lo de maneira negligente, e sim fornecer o serviço público que concretiza esse direito de forma gratuita, universal e com qualidade, em condições de igualdade, garantindo não somente o acesso por meio da matrícula, mas a permanência e a saída com êxito. Portanto, a pessoa com deficiência que tiver o seu direito fundamental ao ensino básico e profissional de qualidade violado, poderá exigir diretamente do Estado sua prestação.

Nesta perspectiva o Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, em seus artigos 27 e 28 reforçou o direito à educação com base nas normas e princípios constitucionais, e de maneira inequívoca afirma sua garantia através do sistema educacional inclusivo, e estendendo seu alcance a toda rede regular de ensino, seja nas instituições públicas ou particulares:

Em todos os seus níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Consoante ao disposto no referido Estatuto, nenhuma escola pode eximir-se de matricular o estudante alegando que não tem preparo, pois todas as instituições de ensino devem se mostrar hábeis e competentes para receber e acolher os discentes com todas as suas diferenças. O referido diploma legal trouxe um dispositivo extremamente importante na tentativa de combater e eliminar condutas preconceituosas, criminalizando toda e qualquer conduta que discrimina pessoas com deficiência, conforme os dispostos nos seus artigos 88 e 4º, § 1º, prevendo pena de reclusão de 1 (um) ano a 3 (três) anos e multa para quem “praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência” (*caput* do art. 88 do Estatuto da Pessoa com deficiência), ainda, de acordo com o próprio Estatuto:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015, art. 4º, § 1º do Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Não resta dúvida que os bens jurídicos tutelados nesse tipo penal do Estatuto da Pessoa com Deficiência são valores intrínsecos a todos os seres humanos como a dignidade e a igualdade, posto que a prática de discriminação que perdura ainda nos dias de hoje, viola gravemente direitos fundamentais das pessoa com deficiência.

Dentre os inúmeros fundamentos normativos que visam a proteção da pessoa com deficiência e seu direito à educação, evidencia-se aqueles que têm os direitos humanos como fonte de proteção, os quais trazem em seus núcleos a dignidade da pessoa humana instituindo

³ Nota Técnica 06/2011-MEC/SEESP/GAB, de 11 de março de 2011.

que todos nascem iguais, figurando como titulares dos mesmos direitos e deveres, independentemente de cor, raça, gênero, de ter ou não alguma limitação de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Assim, exatamente todos têm o direito de não serem sequestrados do seu acesso ao conhecimento.

A educação como uma das vertentes dos direitos humanos caracteriza-se pela sua universalidade e indivisibilidade. A educação é universal porque todos os seres humanos devem ter acesso, independentemente de ter ou não ter alguma deficiência, independente de condição econômica, social e religiosa. Ela também é indivisível, porque não pode ser concebida separadamente, pois está diretamente vinculada a outros direitos como: sociais, culturais, políticos e econômicos.

O ordenamento jurídico do nosso país, conforme sua gênese democrática, tem como um dos seus fundamentos a dignidade da pessoa humana, princípio fundamental para defesa da humanidade, que traz consigo a ideia de igualdade com relações às condições de desenvolvimento existencial.

Com base nesses princípios, entende-se que a pessoa com deficiência necessita de tratamento desigual para se alcançar a igualdade material. Assim, a isonomia exige tratamento desigual para pessoas desiguais, pois não é digno conceber que crianças e jovens com deficiência vivam sob o descaso da sociedade e em situação de isolamento, marginalizadas e excluídas do seu contexto social, submetendo-se a todo tipo de sofrimento, devido à diferença que apresentam em seus corpos. Porém, o simples reconhecimento constitucional e infraconstitucional, de que todos têm direito à educação, não foi suficiente para eliminar mazelas sociais.

Por essa razão é que o Estado intitulado Democrático, Social e de Direito, igual ao nosso, carrega o grande desafio de construir uma sociedade justa, livre e igualitária, equalizando as relações sociais para alcançar a diferença na igualdade por meio de elaboração e execução de políticas públicas com vistas à concretização dessa igualdade, não apenas como mecanismo reparatório mas fornecendo condições estruturais de mudança social (GOMES, 2001, p. 40-41).

É preciso, porém, reconhecer que construir uma educação inclusiva é um processo contínuo, como também é a consideração da presença dos diferentes nas instituições educacionais. Pois o paradigma educacional inclusivo almejado na pós modernidade, não se faz por força de lei apenas, haja vista que não se consegue promover a inclusão simplesmente com marcos regulatórios, apesar de sua importância na perspectiva da garantia de políticas públicas, principalmente quando se trata de questões orçamentárias.

A educação na perspectiva do ideal de inclusão deve se aproximar ou incorporar os valores de uma sociedade democrática e, na medida em que esses valores são incorporados, os princípios decorrentes desses, como o da dignidade da pessoa humana, passam a ter uma importância destacada, irradiando a todos os direitos humanos, de modo que os grupos hipossuficientes ou vulneráveis sintam-se participantes do processo de construção e desenvolvimento social, segundo o ideal de inclusão, que conforme Boaventura de Sousa Santos “diz respeito ao ideário de uma educação democrática, com base em princípios humanistas, reforçados pela afirmação dos direitos humanos” (2003, p. 107).

No convívio em sociedade, as pessoas precisam de direitos para atingir seus objetivos, mas também possuem deveres a serem cumpridos. Sendo assim, o nosso ordenamento jurídico numa concepção doutrinária naturalista estabelece que todas as pessoas naturais, redundantemente, membros da “espécie humana” pelos simples fato de nascerem com vida se tornam sujeitos de direitos.

Todavia, é absolutamente contraditória a ideia de que o ser humano, como centro principal das relações sociais e do direito, conviva com a exclusão e restrições de direitos de

outros seres humanos, estigmatizados como incapazes e inválidos por apresentarem alguma deficiência.

Nesse contexto, Chaves Camargo afirma que a:

[...] pessoa humana, pela condição natural de ser, com sua inteligência e possibilidade de exercício de sua liberdade, se destaca na natureza e diferencia do ser irracional. Estas características expressam um valor e fazem do homem não mais um mero existir, pois este domínio sobre a própria vida, sua superação, é a raiz da dignidade humana. Assim, toda pessoa humana, pelo simples fato de existir, independentemente de sua situação social, traz na sua superioridade racional a dignidade de todo ser (CAMARGO, 1994, p. 27-28).

Sendo assim, tanto a pessoa com cegueira, ou com baixa visão, não pode ser considerada como incapaz de exercer sua liberdade em diversos espaços sociais em virtude dessas limitações de natureza sensorial, sobretudo no espaço educacional, mas deve ser vista, considerada e reconhecida pelos valores que expressa e exalta, sobretudo, a dignidade humana.

2.3 Formação Profissional do Estudante com Deficiência Visual.

Nesta seção será discutida a inclusão de alunos com deficiência visual no contexto da educação profissional, levando em consideração a rede federal de ensino. Neste sentido, será feita abordagem das políticas e das práticas inclusivas no ensino profissionalizante, uma vez que a inclusão é um imperativo para todas as escolas, por conseguinte não cabe mais às escolas a alegação de que não têm condições ou não estão preparadas para atender esse público, argumento que durante muito tempo foi utilizado para não receber estudantes com deficiência.

De acordo com o atual paradigma educacional, os educandos que apresentam necessidades educacionais específicas, que nesta pesquisa estão diretamente ligados a limitação sensorial, a escola seja qual for a modalidade de educação ofertada, não deve esperar mais que os estudantes se adaptem as suas condições, mas conhecê-los, e a partir disso enfrentar os desafios e propor estratégias de ação para atender pedagogicamente as especificidades, em relação às dificuldades visuais apresentadas por cada aluno.

Através do conhecimento do percurso escolar do estudante com deficiência, a escola poderá buscar recursos, traçar planos e programas que fomentem o processo de ensino e aprendizagem no contexto do ensino profissionalizante, como de garantia de permanência e conclusão, além de formação profissional de maneira exitosa.

Para entender como ocorre a escolarização da pessoa com deficiência visual (DV) no contexto de ensino profissionalizante de uma instituição comum respaldada no paradigma da inclusão, o foco desta pesquisa torna necessário conhecer quem a legislação considera deficiente, e as definições classificações médicas e educacionais referentes ao deficiente visual. Esse é o primeiro passo, pois as causas e o período que a pessoa adquiriu a deficiência explicam seu processo de desenvolvimento, e evita que se crie um padrão para ensinar essas pessoas, sem considerar suas singularidades e limitações.

Segundo a Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, homologada pela Assembleia das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006, e

posteriormente recepcionada pelo Brasil⁴, traz um conceito geral de deficiência, estabelecendo que:

Artigo 1 (...) Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (A CONVENÇÃO, 2008, p. 27).

Nessa esteira, a Convenção afirma que “deficiência” é um termo resultante da consideração de barreiras externas o que significa dizer que a capacidade das pessoas com algum tipo de limitação ainda é desconhecida por vários seguimentos da estrutura social, até mesmo na esfera da educação. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, o atual Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146/2015, no que se refere ao conceito deficiência, praticamente reproduziu o texto da convenção com todas as letras, e não revogou a definição de deficiente visual, estabelecido no Decreto de nº. 5.296/04, em seu art. 5º, alínea “c”, que considera deficiente visual aquele que possui restrição ou comprometimento de natureza sensorial no campo da visão, conforme o disposto a seguir:

[...] deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

O termo deficiência visual não significa, necessariamente, total incapacidade para ver. Assim, a legislação vigente classifica a deficiência visual em duas modalidades caracterizadas por perda total ou parcial da visão, que são respectivamente: a cegueira e a baixa visão. Essa alteração, ou redução na estrutura no funcionamento responsável pela perda ou contenção pode ser de caráter permanente podendo ser congênita ou hereditária, bem como pode ser adquirida por fatores externos, mas consideradas incompatíveis com sua evolução inversa conforme os ensinamentos de Raposo e Carvalho (2010):

Uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em razão de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa, profunda (que compõem o grupo com baixa visão) e ausência total da resposta visual (cegueira) (RAPOSO; CARVALHO, 2010, p. 160).

Seguindo esse raciocínio, a deficiência visual pode ser congênita ou adquirida. Desse modo, a limitação do campo da visão pode ser causada no nascimento, ou dentro do útero ou ainda após o nascimento, ao longo da vida. Para o Professor Antônio João Menescal Conde⁵, “cegueira total ou simplesmente **amaurose**, pressupõe completa perda de visão. A visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente” e baixa visão existe “alguma percepção luminosa que possa determinar formas a curtíssima distância” ([201?], p. 1).

De acordo com a definição médica, tanto a cegueira, como a baixa visão, estão diretamente associadas ao grau de acuidade e campo visual. Dessa forma, considera-se o indivíduo com cegueira, aquele que possui “acuidade igual ou menor a 0,5 no melhor olho após a máxima correção óptica” (CONDE, [201?], P. 1. E baixa visão ou visão subnormal é o

⁴ A convenção internacional foi assinada em 30 de março de 2007, entrando em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, em 31 de agosto de 2008.

⁵ Antônio João Menescal Conde é professor do Instituto Benjamim Constant.

comprometimento de ambos os olhos com acuidade entre 0,3 e 0,5 de visão no melhor olho, isso considerando todos os procedimentos clínicos, cirúrgicos e correção com óculos comuns. Aqui é necessário enfatizar que a pessoa com baixa visão consegue perceber vultos, claridades e objetos a curta distância.

Conforme a Portaria nº 3.128/2008, do Ministério da saúde, define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual, em seu artigo 1º, § 2º, traz a classificação de DV para a comunidade médica, assim:

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10) (BRASIL/MS, 2008).

Embora a legislação ao se referir a deficiência visual só considere a cegueira e a baixa visão, é necessário destacar que a visão monocular também entra no rol dessa deficiência consoante ao entendimento do Superior Tribunal de Justiça, que considera que o indivíduo com visão monocular tem direito a concorrer, em concurso público, às vagas reservadas aos deficientes, entendimento que se transformou na Súmula 377 de 2009, com isso, ampliou o rol de deficientes visuais, abrindo precedentes para as demais instâncias da Justiça Brasileira.

Entre os extremos da capacidade da pessoa enxergar, também é necessário destacar as causas patológicas mais frequentes da deficiência visual, que podem ser citadas: Catarata Congênita, Glaucoma, Retinose Pigmentar, Atrofia do nervo óptico, Nistagmo, Toxoplasmose, Doença de Stargardt, Retinopatia da Prematuridade, Retinopatia Diabética, Albinismo e Deslocamento de Retina (LIMA; NASSIF; FELIPPE, 2007, p. 14).

Já o conceito educacional da deficiência visual é mais abrangente que a definição médica que se apegua a aspectos quantitativos. A definição educacional leva em consideração a funcionalidade com base na eficiência da visão e não na medida de sua acuidade ou campo residual. Segundo essa concepção, a pessoa com cegueira deveria contar com outras habilidades no seu processo de desenvolvimento educacional, e a pessoa com baixa visão teria capacidade de se desenvolver fazendo uso de instrumentos auxiliares que reforcem a visão.

O conhecimento dos conceitos supracitados é importante pois contribui para tratar de maneira adequada as pessoas com a visão comprometida. Tendo em vista ser muito comum no meio social pessoas com cegueira ou baixa visão serem tratadas como se o problema ocular fosse o mesmo. Essa ideia de similaridade desconsidera seu potencial, ainda que reduzido, e em consequência disso, cria-se nos muitos deficientes visuais, certos desajustes e ações negativas. (PIÑERO, QUERO, DIAZ, 2003, p. 177).

Um outro aspecto que deve ser levado em consideração, no que se refere à pessoa com deficiência visual, é o período de surgimento e as causas da deficiência, pois a partir desses dados é possível fazer os encaminhamentos educacionais adequados, posto que a baixa visão e a cegueira apresentam diferentes características, precisando ser conhecidas para então compreender as limitações e condições dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Dessa forma, dependendo da causa da deficiência e as condições da visão do estudante, influenciará diretamente nas dificuldades enfrentadas nos diversos espaços, conforme nos ensina Silva:

[...] o caso de uma pessoa com perda no campo visual periférico, quadro de Retinose Pigmentar, um dos problemas a ser enfrentado é a dependência das condições ambientais de iluminação, porque seu funcionamento é diferente durante o dia ou à

noite. As principais dificuldades se relacionam a calcular distâncias; detectar obstáculos e desníveis; localizar semáforos; e principalmente, na leitura (SILVA, 2008, p. 45).

Assim, entende-se que a deficiência visual tem suas especificidades, e que a compreensão de que a visão é um meio importante no processo de aquisição de conhecimento e desenvolvimento das relações com o ambiente e com as demais pessoas, a sua perda ou redução reflete na vida pessoal e produtiva, já que linguagem e expressão cultural, em sua grande maioria, se apresentam através de imagem visual. Desta forma, as pessoas com esta limitação devem ter garantida, sua formação profissional, sendo incluída na medida das suas potencialidades.

Tendo em vista a necessidade da garantia de uma formação profissionalizante para as pessoas com deficiência, a Lei nº 9.394/1996, a atual LDB, com base na CF/1988, tratou a educação profissional como o direito que todo cidadão tem à educação e ao trabalho, e a educação inclusiva como temática transversal não poderia ficar distante desses dois eixos. Assim, em seu artigo 59, inciso IV, assegura ao educando com deficiência:

Inciso IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

A interpretação extraída desse inciso é que as pessoas que não possuem condições físicas ou sensoriais para entrar no mercado competitivo, não deverão ser excluídas pela negação da oferta de trabalho, devendo ser criados meios adequados que favoreçam e garantam sua participação de maneira digna, sem assistencialismo ou paternalismo. Todavia, para atender as exigências normativas, deve-se reforçar a importância da educação inclusiva para formação profissional de pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, observa-se que nos últimos anos a ocorrência da expansão e a democratização educacional, com um número expressivo de matrículas de pessoas com deficiência na educação regular, porém nas últimas décadas, com aprovação de políticas públicas pautadas no princípio da inclusão e com o crescimento da rede federal de ensino, verificou-se o aumento da presença nos cursos técnicos profissionalizantes de pessoas que ultrapassaram as barreiras que impediam sua presença e participação nesse universo escolar.

No entanto, a presença dessas pessoas no espaço comum de ensino seja profissionalizante ou não, ainda é carregada de muitos desafios. No que tange ao processo de escolarização de pessoas com deficiência visual, proposta deste trabalho, mesmo diante de inúmeros fatores limitantes e restritivos, já que os espaços educativos são ocupados predominantemente por pessoas videntes, estes conseguem ultrapassá-los. Pois é possível verificar que algumas conquistas já foram alcançadas, mas ainda é preciso que as políticas públicas inclusivas sejam efetivadas, de modo que os educandos ou seus familiares não tenham que lutar diuturnamente pela garantia do direito de ser educado no espaço comum juntamente com pessoas sem deficiência.

Embora, sejam perceptíveis alguns avanços nas políticas públicas, a educação profissional, na perspectiva inclusiva, ainda caminha lentamente, devido às inúmeras barreiras sociais, culturais, ideológicas, sustentáculo da exclusão daqueles que poderiam exercitar sua cidadania de forma plena. Haja vista, a educação profissional também ser um direito fundamental, que tem como finalidade precípua garantir a inserção produtiva e cidadã das pessoas com ou sem deficiência no âmbito da vida em sociedade.

A expansão da educação profissional no Brasil ocorreu na rede federal de ensino, entre os anos de 2008 e 2014, na segunda fase da execução do Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A partir disso, surgiram novas concepções e diretrizes para educação profissional, aumentando as matrículas no nível técnico. Mas ainda assim, é possível dizer que uma parcela significativa de pessoas com deficiência continua sendo impedida ou excluída do mercado de trabalho, não por falta de vagas ou por lacuna e carência de legislação para regulamentar essa matéria, uma vez que nesse quesito o Brasil é farto, mas porque o instrumento legal por si só não possui força suficiente para promover a inclusão, sendo imprescindível mudanças que promovam o rompimento de barreiras sobretudo as relacionadas as ações humanas.

Neste contexto, entende-se que, o reduzido número de jovens e adultos com deficiência, sem oportunidades de escolarização, principalmente na Educação Profissional e Tecnológica, instrumento indispensável para formação de mão de obra qualificada e sua consequente absorção no mercado de trabalho, é resultado de uma injustiça histórica, gerada por uma cultura segregacionista. O mais preocupante, contudo, é constatar em nosso cotidiano que a diferença ainda é utilizada para suprimir ou impedir o exercício do direito à instrução e, de certa forma, limitar o ingresso de pessoas com deficiência no mundo de trabalho e sua efetiva participação na construção da sociedade. Esse fato contrapõe o disposto na Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes, proclamada pela ONU em 1975.

O último censo, realizado em 2010, pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que o Brasil tinha 45.606.048 de pessoas com deficiência, o que representava 23,9% da população, sendo que desse total, 2.340.150 habitavam no estado do Ceará, representando 27,7% da sua população. A pesquisa apontou ainda que a deficiência mais comum entre os brasileiros é a visual, com 18,76%. No Ceará, essa proporção é ainda maior, de 22,15%, o que significa 1.871.784 cearenses com deficiência visual⁶. Naquele período, no que se refere ao grau de instrução, foi constatado que entre mais 45 milhões de deficientes, somente 6,66%, tinha o ensino superior completo, e 17,67% o médio completo ou superior incompleto. Isso indica que parcela significativa de deficientes não têm acesso, ou têm acesso limitado à educação na modalidade profissionalizante.

Com efeito, pode-se dizer que essa diminuta participação dos jovens com deficiência na educação técnica e tecnológica, e superior, ainda está entrelaçada a diversos fatores sociais, culturais, políticos e econômicos. Por outro lado, a despeito dos números apresentados no censo de 2010, não se pode negar que nos últimos anos foram realizadas algumas iniciativas do poder público a fim de possibilitar o acesso, a permanência e a saída com sucesso dos estudantes com deficiência na educação profissional, bem como seu ingresso na seara trabalhista.

Assim, observa-se que a segunda fase de execução do PDE, com a transformação das escolas agrotécnicas em Institutos Federais, representou para as pessoas com deficiência, uma oportunidade a mais de profissionalização, posto que o Governo Federal enviou esforços para assegurar condições de continuarem os estudos a fim de obter uma formação profissional de qualidade. Para isto, foram criados programas específicos dentre os quais destaca-se o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP.

O TEC NEP cumpriu o estabelecido no artigo 3º da Resolução nº 2 do CNE/CEB de 11 de setembro de 2001, fazendo funcionar nos Institutos Federais, de Educação, Ciência e Tecnologia um setor responsável para tratar da educação especial com recursos e estratégias

⁶ IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo Demográfico 2010.

pedagógicas que fossem capazes de oportunizar, de forma efetiva, o suporte para a formação de pessoas com deficiência. Assim, para viabilizar o acesso, a permanência e a saída exitosa dessas pessoas da rede federal, foi criado o Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE.

O núcleo de atendimento formado por uma equipe multidisciplinar surge no contexto dos IFs como forma de institucionalizar políticas públicas, implantando mudanças no sentido de reestruturar seus espaços físicos, reorientar os currículos, planejamento das atividades escolares em articulação com a família e a sociedade para melhor desenvolver ações inclusivas na instituição.

Nesse sentido é importante enfatizar a publicação da Lei 8.213/1991, que garante a reserva de vagas para estudantes ou profissionais com deficiência, bem como a criação de núcleos que visam à eliminação de toda espécie de barreira, tendo como principal foco a promoção da dignidade humana. Só para exemplificar, há mais de 10 anos, o Ministério da Educação vinha promovendo a escolarização, associada à profissionalização, para esse público através do programa TEC NEP deu origem a mais de 126 núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais - NAPNE em todo o Brasil⁷.

Um outro aspecto que merece destaque na inclusão de estudante com deficiência no IF, é a forma como eles ingressam no ensino profissionalizante da rede federal. Em regra são discentes oriundos do ensino fundamental, ofertado em escolas filantrópicas de educação especial, ou da rede mantida pelo município ou estado. Portanto, a inclusão deste aluno no curso técnico na instituição federal, quanto a sua inserção, se diferencia um pouco do ensino fundamental e médio das escolas municipais e estaduais, bem como das escolas especiais, pois o ingresso na modalidade de educação profissional ocorre através de um processo seletivo, e vem buscando se assemelhar e se aproximar através das implantação dos NAPNEs, quando se trata da aplicabilidade dos princípios inclusivos em suas múltiplas dimensões, posto que é obrigação da escola prever os recursos, os apoios e serviços fundamentais para o educando com deficiência.

No caso dos estudantes com deficiência visual, é imprescindível a providência de meios, desde a inscrição no processo seletivo, até a sua conclusão. A partir de sua inserção, deve-se providenciar recursos didáticos e pedagógicos que melhor se adaptem à sua necessidade e realidade, e que possam subsidiar o desenvolvimento da sua aprendizagem, com o uso do sistema Braille, Escrita Cursiva, o Sorobã, as tecnologias assistivas e os programas de Orientação e Mobilidade (O.M), entre outros. Esses recursos devem ser garantidos pela instituição de ensino. É importante frisar que a aquisição desses materiais e a contratação de serviços por parte de escolas públicas, esbarram na legislação que trata de licitações e contratos, na qual está vinculada.

É certo que a escola profissionalizante não estará preparada para atender os mais diversos tipos de deficiência, porém, para que o estudante com deficiência visual tenha garantida sua participação na escola profissionalizante comum, não é preciso uma estrutura curricular diferente dos demais estudantes, mas se faz essencial que algumas adaptações e complementações sejam oferecida pela própria escola ou de forma colaborativa como a escola de educação especial.

Falar da pessoa com deficiência visual e sua inclusão na educação, exige, sobretudo, reflexão a respeito do real paradigma que sustenta a educação e, nesse caso específico, a educação profissional em nossa sociedade contemporânea. A mesma educação que tem o papel emancipador, também pode subalternizar o sujeito, tendo em vista as relações estabelecidas entre conhecimento e poder e o deslocamento deste dentro de um processo de

⁷ Cf.: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31872-educacao-inclusiva?start=20>.

hierarquização no espaço educativo, possibilite articular as diferenças humanas para produzir as desigualdades mantidas ao longo da nossa história política e social.

Nessa perspectiva, incluir todos, considerando suas diversidades de ser e existir, obviamente obriga a educação brasileira a se reestruturar em suas múltiplas dimensões. Isto só é possível a partir do entendimento interacional entre os diferentes interlocutores que formam a sociedade, sobretudo, os sujeitos divergentes do padrão de normalidade, silenciados e invisibilizados e excluídos do universo profissional, buscando diminuir a distância entre mundo da vida e do poder. E assim criam meios que favoreçam o desenvolvimento do estudante capaz de intervir de forma autônoma em seu cotidiano.

De tal modo, entende-se que para formação profissional da pessoa com deficiência, a educação profissional deve se comprometer com o indivíduo para que este tenha condições de traçar com maturidade sua própria trajetória de maneira crítica e livre, e não somente ser um mero reprodutor de um sistema opressor. Para Paulo Freire:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é progresso, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências, respeitadas de liberdade (FREIRE, 2002, p.121).

Assim sendo, para incluir todos, deve-se levar em consideração as experiências do educando, o conhecimento que traz de outras vivências e, dessa forma, fazer a correlação da Educação Especial com a Educação Profissional que necessariamente deve também passar pela adequação de suas ações e objetivos ao atual paradigma da educação inclusiva. Isto se deve aos diversos níveis de oferta dessa modalidade de ensino, tendo em vista o caráter imprescindível do trabalho para existência e emancipação do ser humano, e o consequente crescimento econômico e desenvolvimento da vida em sociedade.

Portanto, segundo Ross, “A educação e o trabalho constituem um eixo fundamental para a compreensão do processo da emancipação social e política do homem” (1993, p. 261), com ou sem deficiência. Dessa forma, a educação apresenta-se como importante ferramenta nesse processo de construção das relações sociais.

O sistema educacional brasileiro, como engrenagem do processo desenvolvimento social, precisa reconhecer as diferenças, não mais para discriminar ou isolar pessoas, mas, como forma de promoção de um modelo social e humanizador, em todas as suas etapas, sobretudo no que diz respeito ao efetivo acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação profissional, seja esta direcionada para o ensino básico ou superior.

É inegável que a visão é considerada o sentido de fundamental importância em nossa sociedade, funcionando como bússola para as relações sociais nos seus conceitos e valores e servindo a incoerentemente de parâmetro para educação da pessoa com deficiência visual, e com assim “desrespeita suas vias perceptuais impedindo-a de compreender, levando-a a uma aprendizagem sem sentido, repetitiva e decorada” conforme nos alerta (MASINI, 2013, p.13).

No mundo construído pela visão, sua ausência ou redução desse sentido numa pessoa, ainda hoje é muito associada à ideia de alguém incapaz ou extraordinariamente dotada, o que ocasiona muitos equívocos na maneira de lidar com pessoas com esta limitação. Segundo Caiado (2014, p.38), é necessário compreender a evolução histórica das diferentes concepções voltadas às práticas sociais na área da educação. Para a referida autora este seria um caminho interessante de estudo para se refletir sobre o trabalho realizado pela educação comum na perspectiva da inclusão.

2.4 Estudantes com deficiência Visual: Estratégias e Acessibilidade Escolar

O processo de escolarização de pessoas com deficiência visual costuma ser muito desafiador. E pode-se dizer que essas dificuldades são ampliadas na medida em que a escola não está preparada para acolher esses estudantes, com suas necessidades educacionais específicas. No entanto, na perspectiva da educação inclusiva, exige-se mudanças no contexto educacional de modo a adequar todo espaço escolar, e assim, favoreçam a rotina do aluno, e a efetivação da sua inclusão.

Apesar da discussão sobre a educação inclusiva não ser uma temática tão recente, e a Declaração de Salamanca ter previsto desde 1994 o ajuste das escolas a todos os seus alunos independente de sua deficiência, muitas instituições de ensino ainda não romperam com as barreiras físicas, atitudinais, pedagógicas, comunicacionais, ou seja, ainda não possuem instalações necessárias para que o direito à educação e à igualdade de oportunidades sejam assegurados.

Nesse sentido, faz-se importante compreender que esses obstáculos podem influenciar negativamente na vida do estudante, em vários aspectos, principalmente no processo de ensino e aprendizagem. Pois o estudante ao se deparar com alguns impedimentos difíceis de ultrapassá-los, ficará triste e desanimado ao perceber que terá que lutar para aprender conteúdos inacessíveis a sua realidade, gerando uma baixa autoestima com relação aos colegas sem deficiência, aumentando assim os sintomas de dificuldades na aprendizagem.

Por essa razão, pode-se dizer que a acessibilidade dos estudantes com deficiência nas escolas comuns é um dos pontos nevrálgicos da educação inclusão. Observa-se, ainda hoje, que muitas instituições de ensino só passam a se preocupar em tornar seu espaço acessível a partir do momento que estes alunos são matriculados na escola, revelando assim o despreparo estrutural em suas múltiplas dimensões. Esse ponto negativo, pode ser superado, fazendo previamente as adaptações necessárias tanto físicas quanto pedagógicas.

Nesse sentido, as leis federais nº 10.048/2000, nº10.098/2000, nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e o Decreto Federal nº 5.296/2004 que garantem a acessibilidade para todas as pessoas, também dispõem que todas as escolas devem se preparar para receberem alunos com e sem deficiência, sob pena de não obter autorização para seu funcionamento. Dessa forma, a legislação que trata da acessibilidade visa garantir o direito de ir e vir com total autonomia mediante a eliminação das barreiras.

O artigo 3º, inciso I, do Estatuto da Pessoa com Deficiência define a acessibilidade como sendo a:

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

A legislação adotou um conceito de acessibilidade de forma abrangente com o objetivo de promover a positivação da igualdade com a inclusão da pessoa com deficiência com a mesmas condições das que não tem deficiência. Nessa mesma linha, o Estatuto refere-se à tecnologia assistiva como forma de ampliar a participação dos deficientes na vida social.

Segundo o inciso III da Lei nº 13.146/2015, fundamentado na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Nova York, março de 2007) tecnologia assistiva refere-se:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias,

práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e a participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

Dessa forma todo e qualquer instrumento capaz de fomentar a inserção e inclusão da pessoa com deficiência nos diversos contextos de suas vivências pode ser considerado como um recurso da tecnologia assistiva, que no caso dos deficientes visuais temos como exemplo desde uma simples bengala, até óculos com dispositivos de última geração. Esses recursos podem ser simples e de baixo custo, encontrados no nosso cotidiano e disponibilizados para os estudantes na sala de aula.

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (MANZINI, 2005, p. 82).

Para Sasaki (2005, p. 23), a acessibilidade deve ser considerada em seis distintas dimensões:

- 1) Arquitetônica: sem obstáculos nos espaços físicos, residenciais, edifícios, espaços urbanos e rurais;
- 2) Comunicacional: à acessibilidade que se dá com a eliminação da barreira na área da comunicação interpessoal, como exemplo a LIBRAS e o texto em braille;
- 3) Metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudos e práticas pedagógicas;
- 4) Instrumental: sem barreiras nos instrumentos utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho e recreação;
- 5) Programática: ausência de barreiras, muitas vezes camuflada em políticas públicas (leis, decretos e portarias);
- 6) Atitudinal: acessibilidade elimina preconceitos em relação a pessoas com e sem deficiência.

Essas dimensões quando ausentes, ou não atendidas a contento no espaço escolar, se constituem em barreiras que dificultam o acesso e a permanência do educando. A primeira barreira, que de início já torna inviável a participação da vida escolar, é a arquitetônica, pois ela impede que a pessoa usufrua dos diferentes espaços físicos desde da entrada da escola até ambientes como (pátio, corredores, sala de aula, banheiros, etc.). Porém, consta-se que esse tipo de entrave é mais simples de ser identificado e removido, seja na área externa ou interna da instituição, pois exige apenas que a gestão faça algumas modificações na estrutura do espaço físico, idealizado até então para o “aluno normal”, como a construção de rampas, pisos táteis, linhas-guia, elevadores e banheiros adaptados, e etc.

Cabe enfatizar que a dimensão da acessibilidade arquitetônica deve estar sempre alinhada às demais dimensões. Porque de nada adiantaria a escolar ser acessível do ponto de vista espacial, podendo o aluno deficiente circular com autonomia e seguro nos seus diversos

ambientes, mas não poder permanecer e nem participar das atividades realizadas nesses locais. A falta de sensibilização com aquele que tem necessidade educacional específica, amplia o impacto diante de uma obstrução material, pois falta uma cultura de acessibilidade, que elimine as barreiras atitudinais consideradas mais difíceis de serem removidas, porque essas “não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade” (CARVALHO, 2007, p. 77).

Porém, quando se fala em acessibilidade escolar e em estratégias utilizadas por estudantes com deficiência visual, todos os aspectos da acessibilidade, desde seu acesso ao espaço físico até aspectos ligados às práticas pedagógicas mais específicas, devem ser levados em consideração, ou seja, através de um conjunto de ações que garantam a segurança, o acesso, a circulação com independência, e assim possibilitem as relações interpessoais, bem como o próprio ambiente no qual o educando está inserido (SASSAKI, 2010).

Na realidade, esse conjunto de ações não acontece como dispõe a legislação vigente, havendo um imenso abismo entre o estabelecido na lei e o que de fato existe nas unidades de ensino. Sendo assim, é possível destacar no cotidiano de estudantes com cegueira ou baixa visão aspectos interessantes da acessibilidade na sala de aula, principalmente no que diz respeito a ausência: a) do acesso (Orientação e Mobilidade nos espaços internos), dos materiais didáticos; b) da participação nas atividades, e principalmente do serviço de apoio com o professor da área da educação especial, que participaria da aula na escola regular de forma colaborativa, cooperando com o professor da educação comum, conforme defende (CAPELLINI, 2004).

Observa-se que, para muitas escolas da rede pública, revelam que a acessibilidade não passam de superação de algumas barreiras, sobretudo a arquitetônica. Essa realidade aumenta a preocupação dos professores, que além de criar a acessibilidade para participação nas suas aulas, ainda tem que criar estratégias para compensar a carência de materiais específicos, como é o caso dos estudantes com deficiência visual.

O desafio que o professor encontra em sala de aula para ensinar estudantes com Deficiência Visual não é tão simples, mas também não é algo inatingível, tendo em vista a dificuldade de implementação de políticas públicas para educação na perspectiva inclusiva, que repercutem no exercício da função do professor, que já possui a tarefa repassar para esses alunos os conteúdos estabelecidos no currículo escolar utilizando metodologias adequadas, matérias adaptadas, não somente as necessidades, mas também as suas capacidades deste educandos com deficiência visual, portanto com necessidades educacionais específicas.

Nesse contexto, considerando que a educação inclusiva não deixa de ser “uma via de mão dupla”, na qual não deve existir “uma prática educativa unilateral e autoritária”, conforme nos ensina (FREIRE, 1987), cabe aos professores, juntamente com a gestão pedagógica e a família, traçar estratégias de aprendizagem que levem em conta as principais características do estudante com deficiência visual, seja cegueira ou baixa visão, buscando compreender, juntamente com esses educandos, a maneira que se apropriam do conhecimento e entre as referidas práticas e matérias didáticos quais os que melhor para servirem de suporte para aquisição do conteúdo curricular ministrado nas aulas teóricas, bem como nas aulas práticas, e assim todos aprendem reciprocamente compartilhando o mesmo espaço, que nesse estudo é uma escola profissionalizante de tempo integral.

Ao planejar as práticas pedagógicas e fazer aquisição de recursos de acessibilidade no atendimento de pessoas com DV, a escola precisa também levar em consideração que a aprendizagem é um processo contínuo e esse estudante, assim como os demais, aprende dentro e fora da sala de aula, e que o conteúdo curricular não precisa ser modificado, mas é fundamental que a forma como lhe é transmitida seja adaptada para sua realidade, isso

significa dizer que o conteúdo será o mesmo para todos os alunos, porém, as estratégias de ensino e as formas de avaliação serão diferentes, conforme a sua necessidade educacional.

Vale destacar que mesmo se tratando de vários estudantes com deficiência visual, cada um deve ser tratado tendo em vista o respeito sua singularidade e a maneira que cada um constrói e organiza seus conhecimentos. Assim, o estudante com baixa visão poderá usar seu resíduo visual para as atividades do dia-a-dia, e usar o sistema Braille ou outras tecnologias para leitura e escrita, ou ainda podem preferir textos e materiais didáticos ampliados. Já o estudante com cegueira, escreve somente como o sistema Braille, mas pode preferir gravar as aulas, ou que algum colega de sala dite o conteúdo. O importante nesse processo é conhecer como se realiza a construção do conhecimento por esses alunos numa classe regular com diversas demandas.

O deficiente visual deve ser percebido em sua essência e existência enquanto ser humano e não como ser sem identidade, em que se evidencia a limitação sensorial da visão. Nesse mesmo sentido acentua Ormelezi (2000):

Ser visto como coitado, ou como sábio, como o que tem que ser o melhor, ou aquele sobre quem paira sempre uma dúvida em relação à sua capacidade, tudo isso repercutirá sobre o caminho de desenvolvimento do sujeito cego que vive em um mundo construído pela visão, onde o ver é sinônimo de conhecer [...]. (2000, p. 21).

Porém, a sociedade pós-moderna, com todos os seus ranços de desigualdades e preconceitos, que reverberam na educação, principalmente na modalidade profissionalizante, segue resistindo e negando o reconhecimento das potencialidades das pessoas com deficiência visual, focando apenas na carência de visão como pressuposto absoluto na aquisição do conhecimento. “Assim, em nossa mente, identificamos o não-ver com a incompreensão, incompetência, ou incapacidade de compreender e conhecer com perspicácia e profundidade as verdades do mundo” (AMIRALIAN 1997, p. 24).

É comum perceber que o estudante com cegueira ou baixa visão tem um certo atraso na escrita e na leitura quando comparado ao estudante vidente, que incorpora habilidades desde muito novo. Isso ocorre porque os estudantes com DV não têm garantida a efetiva acessibilidade comunicacional, de maneira que esses hábitos são adquiridos tardiamente, não por falta de capacidade, mas porque ainda luta contra muitos impeditivos para ter seu direito à educação respeitado, ficando fora da escola regular ou isolado na escola de educação especial. Além disso, ainda há o agravante do sistema Braille não fazer parte do cotidiano da escola regular, não sendo estabelecido no currículo.

No entanto, é importante pontuar que para ter acesso à leitura e à escrita em Braille, o aluno com cegueira e baixa visão utiliza o tato, e assim decifra letra por letra de forma lenta, o que exige muita concentração do aluno, pois nesse sistema não se reconhece palavras completas. Dessa forma, como estratégia de aprendizagem requer que o aluno que usa o braile, prática e técnica do referido sistema (PIÑERO, QUEROZ, DIAZ, 2003, p. 234).

Dessa forma, é necessário que o DV seja estimulado ao máximo a utilizar recursos didáticos que lhes dão suporte no processo de construção do conhecimento, de modo que possam desenvolver outras habilidades. E no âmbito de uma escola que busca ser acessível, esse desenvolvimento é de fundamental importância na elaboração do plano de ação e planejamento estratégico educacional para esses estudantes que, pelas dificuldades já expostas, têm acesso à educação básica com idade cronológica incompatível com a série ou modalidade de ensino.

Esse atraso, não raramente está relacionado com a maneira que a família lida com a deficiência, uma vez que adota variados comportamentos a partir do momento que toma conhecimento de sua existência. No caso do deficiente visual, a família pode mobilizar-se no

sentido positivo ou negativo dentro do processo de escolarização desse aluno. Assim, a família tem um papel fundamental na busca e no acesso ao conhecimento, pois no momento em que os pais têm informação e acreditam nas potencialidades dos filhos, a acessibilidade se torna um alvo a ser atingido.

Assim, é possível compreender que as dinâmicas das relações do educando com NEE no contexto educativo do Curso Técnico em Agropecuária, e as dificuldades impostas pela realidade escolar, ultrapassam os fatores meramente biológicos, porque mesmo com tantos obstáculos, observa-se a promoção de aprendizagem de educandos com deficiência visual. Coadunando com essa realidade, Vygotsky (1997) afirma que deficiência é muito mais de natureza social que biológica. Dessa forma, o autor entende que a medida que se consegue romper as barreiras do contexto social, se promove o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e, com isso, as demais barreiras são eliminadas, garantindo a acessibilidade e a inclusão de todos.

2.5 A Inclusão do Deficiente Visual

No Brasil, apesar de assumir há quase duas décadas o compromisso de uma educação para todos, é mais do que perceptível que a inclusão de pessoas com deficiência no contexto da escola regular, como todo processo em desenvolvimento, ainda confronta-se com inúmeras questões, como vistas nos itens anteriores, com respostas aparentemente fáceis na teoria, mas que na realidade revelam-se complexas, com vários desafios e tensões que reverberam no professor, parte indispensável nesse processo.

No que depender da legislação, a educação inclusiva é uma realidade que veio pra ficar, porque constitucionalmente as escolas, independente da sua modalidade de ensino, sejam públicas ou particulares, são obrigadas a oferecer educação de qualidade a todos os estudantes com ou sem deficiência, com vistas à promoção dos princípios da igualdade, liberdade de aprender, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, estabelecidos no artigo 206 da CF/88.

Sendo assim, para garantir a inclusão é preciso articular o ensino e a aprendizagem com as diversas possibilidades educacionais, de modo que todos participem ativamente e permanentemente desse processo, até a conclusão dos estudos com êxito. Dessa forma, compreende-se que a proposta da inclusão vai muito além do que o simples ato da matrícula ou acesso à sala de aula (CARVALHO, 2004, p.110).

O caminho na direção da inclusão de pessoas com deficiência visual na classe comum de uma escola regular passa obrigatoriamente pelo docente, profissional que ocupa uma função valiosa e de grande relevância no processo de escolarização de educandos com necessidades educacionais específicas. Por essa razão, muitos autores entendem que os docentes precisam estar preparados para lidar com essa realidade tomada pela diversidade que aluno individualmente pode trazer consigo para sala de aula.

É certo, que cada escola tem seu Projeto Político e Pedagógico – PPP, bem como Projeto de Curso estabelecido pela gestão e que devem ser seguidos pelo professor. No entanto, no cotidiano da sala de aula é o professor responsável pelo papel determinante em sua execução, pois é através de suas práticas pedagógicas que tem o poder de maximizar a participação e o potencial do estudante, bem como de minimizar os obstáculos do processo de ensino e aprendizagem dentro de uma perspectiva de educação para todos.

Contudo, é importante destacar que mesmo que o professor reveja suas práticas pedagógicas, diante dos mais variados desafios apresentados na sua classe, necessita, muitas vezes, se sentir capaz de incluir o educando com suas especificidades. Assim, o professor precisa tomar pra si as dificuldades, aprimorando seu conhecimento através de formação

continuada, livros, mas, sobretudo, através da conversa com o próprio aluno deficiente, pois conhecendo a realidade do educando será possível assimilar novas atitudes e adotar novos procedimentos.

Como se pode perceber, o professor diariamente estará frente à necessidade de reorganizar suas práticas em função das diversas demandas apresentadas por todos os alunos. Por essa razão o profissional que estará na linha de frente atuando no sentido da efetivação da inclusão educacional deve “compreender como ensinar e promover de fato a inclusão escolar de todos, com ou sem deficiência” (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 63).

Diante disso, surge a necessidade de uma formação que leve em consideração as diversas realidades e necessidades educacionais dos alunos, de modo que os docentes tenham condições para lidar com esse público, fazendo com que o conteúdo de fato chegue até o aluno e ele se sinta parte da sala de aula, incluso na dinâmica do contexto escolar.

Para as autoras Glat e Pletsch (2011), tanto a formação inicial, quanto a continuada devem abranger as duas dimensões interagindo para um resultado eficaz na educação inclusiva:

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deve ser direcionada para duas vertentes interligadas: o “saber” e o “saber fazer”. Quanto ao tipo de “saber”, sugerem que a formação deva prover oportunidades de construir conhecimentos teoricamente consistentes sobre desenvolvimento humano, que permitam aos professores conceber processos de ensino-aprendizagem adequados à diversidade do alunado. Em relação ao “saber fazer”, consideram necessário fornecer aos professores a vivência de práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptados que possam ser usados com alunos com necessidades educacionais especiais diferenciadas. (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 13).

A necessidade de formação do docente para atuar no processo de construção de uma sociedade democrática e humana significa oferecer ferramenta que possibilite sua tomada de consciência e, conseqüentemente, sua emancipação frente às forças sociais opressoras. Nesse sentido, afirma Adorno (1995, p. 189): “Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas”.

Como visto, o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência possui uma relação de dependência com a formação docente. Mas para que essa formação atinja os objetivos da educação inclusiva, o professor precisa querer mudar e se reconhecer como parte importante nesse processo, não se contentando com o que já sabe ensinar, e com a mesma maneira que ensina há vários anos, visto que tanto a busca do conhecimento, quanto o desenvolvimento das relações sociais ocorrem num movimento espaço temporal dinâmico.

Desse modo, espera-se que o professor como elemento ativo, e sujeito em formação, incorpore os valores inclusivos em suas práticas pedagógicas de modo a compreender e conviver com as diferenças apresentadas pelos alunos. Essa formação exige, além da vontade do professor, o compromisso ético de todo profissional da educação, que tem como principal objetivo o desenvolvimento humano.

É muito comum que os professores da rede regular de ensino tenham uma certa preocupação ao se depararem com a possibilidade de ministrar aulas para educandos com deficiência visual. Segundo as autoras Sá, *Campus* e Silva (2007) essa maneira permeada de medo de encarar o aluno com cegueira ou baixa visão é porque muitos docentes reconhecem que não sabem proceder diante das necessidades específicas desses estudantes.

Para Capellini e Mendes (2007), os professores poderão ter dois tipos de reação ao se depararem com o aluno com deficiência na escola regular. A primeira é recusar explícita ou tacitamente o aluno. Já a segunda, considerada a mais difícil de ser executada, seria a de aceitar o aluno e buscar práticas que viabilizem ou melhorem a aprendizagem. Porém,

segundo essa autora, os professores da escola regular empregam algumas justificativas para não se colocar como agente da inclusão.

Muitas escolas com seus gestores e professores, ainda caminham no sentido contrário à inclusão de pessoas com deficiência, porque além da falta de implementação das políticas públicas:

Via de regra, os professores do ensino comum declaram que não foram preparados para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais e que não são pagos para trabalhar com educação especial. Reclamam de turmas superlotadas que não comportam horários flexíveis, atendimento individual, adaptações curriculares, métodos específicos e outras demandas; mais que isso, muitos não acreditam na sua própria capacidade de mudar esse quadro (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 114-115).

Como uma forma de diminuir o impacto do professor diante de uma realidade tão diversificada de uma sala de aula, e superar inúmeros desafios as autoras Sá; *Campus*; Silva, 2007 entendem que os docentes, além de uma formação continuada proporcionada pela gestão escolar, é importante que mantenham um relacionamento com a família dos alunos, com objetivo de conhecer melhor as necessidades dos estudantes com DV.

Dessa forma, os docentes precisam ser capazes de ensinar com os mesmos objetivos, independentemente do estudante ter ou não deficiência, cabendo a eles, “quando necessário, fazer adequações curriculares para garantir o atendimento às especificidades de cada aluno” (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 115).

Assim, compreende-se que o paradigma de inclusão não requer que o professor se especialize em todas as deficiências e suas especificidades, o que seria algo humanamente impossível, mas, sobretudo, que tenha uma formação que o possibilite compreender a si mesmo enquanto profissional e parte imprescindível no processo de escolarização de alunos com deficiência, para que, de fato, as escolas se tornem inclusivas, democráticas e ofereçam uma educação e qualidade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Durante a investigação realizada sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio considerou-se relevante desenvolver o trabalho na perspectiva dos primeiros estudantes com deficiência visual matriculados no IFCE – *Campus Crato*.

A relação de harmonia e reciprocidade entre os participantes desse estudo e a pesquisadora permitiu regressar no passado para acessar, por meio das lembranças, e entender como esses estudantes foram incluídos no contexto da educação agrícola.

Assim, na medida em que se persegue as respostas das perguntas iniciais, novos questionamentos foram apresentados referentes à educação inclusiva, tendo como base as percepções, comportamentos, e interações apreendidas através das narrativas dos participantes e do contexto que os mesmos foram inseridos.

Dessa forma, essa investigação não teve a pretensão de esgotar o assunto objeto de suas proposições, pois segundo Minayo (2008) uma pesquisa não se encerra em si mesma, pois toda investigação produz conhecimento e novas indagações. Nesse sentido, entende-se que as vivências resgatadas pela memória e impregnadas na história dos dois participantes desta pesquisa são processos de construção social em constante transformação, resultantes de experiências individuais e também coletivas, que se caracterizam como processos dinâmicos e contínuos.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que o interesse maior desta pesquisa está intrinsecamente ligado ao processo, mais do que seus resultados, pois se entende que o “significado” atribuído pelas pessoas às coisas e aos acontecimentos é o ponto principal que converge à atenção do pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, ao dar maior importância aos significados, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de caráter social, de abordagem qualitativa por tentar responder questões muito particulares, conforme elementos da realidade que não podem ser quantificados. É uma investigação pautada no procedimento metodológico da história de vida que, por sua vez, tem ferramentas que possibilitam o acesso às memórias do “homem concreto”, que se relaciona no tempo e no espaço com determinado grupo social, na tentativa de trazer o indivíduo inteiro para o diálogo da pesquisa, compreendendo a multiplicidade de suas determinações, conforme nos ensina Caiado (2014).

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

A referida autora ainda salienta que essa opção metodológica possibilita:

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

Na busca de solução para o problema já devidamente exposto, escolhe-se esse procedimento metodológico da história de vida que teve como objetivo auxiliar na

compreensão individual e coletiva, das memórias e das histórias que formam o sujeito em um determinado contexto, em conjunto com clássicas e diligentes ferramentas de pesquisas e de coleta de dados, cuja ênfase é o ser humano em processo de formação profissional, adotando a forma de estudo de casos.

Silva e Menezes (2000, p. 20) consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo interligado entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido com técnicas estatísticas de nenhuma natureza. A coleta e análise dos dados, bem como a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados relacionados ao comportamento humano servem de elementos básicos no processo de pesquisa qualitativa.

A pesquisa bibliográfica também foi imprescindível para pavimentar o caminho que fora trilhado por este trabalho, e como forma de estabelecer um diálogo entre o que já foi escrito sobre essa temática e os dados que foram coletados baseados na história de vida, além de fazer o confronto com as falas dos sujeitos com questões teóricas específicas e as questões levantadas nesta investigação.

Bourdieu (2006) nos ensina que as vivências, experiências e observações da vida de um indivíduo, ou seja, a subjetividade a serviço da ciência:

A história de vida é uma dessas noções que do senso comum que entram como fora do comum no universo científico; inicialmente, sem muito alarde, entre os etnólogos, depois, mais recentemente, com estardalhaços entre os sociólogos. Falar em história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história e que, como ao título de Maupassant, uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história [...] (BORDIEU, 2006, p. 183).

Assim, há possibilidade de produzir conhecimento adequado e compreender de maneira eficaz o universo do estudante com deficiência visual que concluiu um curso de técnico no IFCE – *Campus* Crato. Compreendê-los enquanto pessoas e como profissionais da área agrícola, constitui-se na abordagem da história de vida, o ponto de intersecção da vida no campo individual e na sua conjura social.

Nesta pesquisa pode-se compreender que o processo de escolarização de uma pessoa é melhor assimilado quando se conhece o modo como o estudante viveu e experiências concretas de sua trajetória formativa.

Em seu delineamento, conforme o exposto, adotou-se como metodologia a história de vida, fundamentada em depoimentos e narrativas de cada participante, o que ajudou na compreensão sobre si e suas relações no âmbito social, sobretudo no espaço escolar de ensino profissionalizante, visto que o intuito era realizar um estudo definido com contornos claros e bem delimitado, focando nos discursos dos próprios estudantes e não nas falas daqueles que tradicionalmente discutem o processo inclusão e escolarização, com base em interesses políticos muitas vezes divergem da real precisão dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

3.1 Métodos e Procedimentos

No entendimento de Becker (1994), a história valoriza a própria pessoa que narra. Ocorre que, na medida em que relata dá sentido e ressignifica o conteúdo exposto, partindo da recordação de suas próprias experiências no ambiente no qual foram vivenciadas e como foram lembradas, e assim tece uma teia de reconstrução do passado.

Nessa abordagem, os procedimentos metodológicos da história de vida possuem as ferramentas que possibilitam o acesso às memórias pedagógicas dos sujeitos, de forma a apresentar narrativas mais humanizadas, vivas e inundadas de imaginação, pois se considera que a memória dos sujeitos guarda suas experiências e sua visão de mundo, além de sua relação com o outro.

Segundo Josso (2004), nessa proposta metodológica as formas dos trabalhos podem ser: a dimensão temporal da formação, a dimensão da subjetividade, a dialética individual e coletiva, interioridade e exterioridade, o papel da imaginação e da tomada de consciência, tendo em vista que a metodologia tem significativa contribuição no sentido de compreender a formação do sujeito, agregando dessa forma a prática do saber-fazer a seus processos de aprendizagem. Assim auxiliando o sujeito na resolução de problemas ao integrar suas experiências a soluções de natureza teórica.

É importante ressaltar que das vivências de cada um, pode-se tirar muitos ensinamentos. Através do registro de narrativas dos discentes será possível acessar e recordar momentos positivos e negativos, alegres e tristes, em um processo árduo de ir ao passado com o pensar e o olhar de hoje, em um exercício constante de reflexão, que visa a formação do sujeito aprendente (JOSSO, 2004, p. 21).

Para Bosi (1994), no momento em que o indivíduo lembra-se de suas memórias, ele também resgata a memória coletiva, em uma dimensão temporal e histórica. Assim é possível destacar que a memória individual e a memória coletiva estão interligadas, uma vez que a primeira incorpora e assimila progressivamente todas as contribuições que memória coletiva oferece, e com isso utilizam-na como elemento subsidiário de eventuais lacunas, tornando assim as lembranças individuais mais exatas. Dessa maneira, a memória individual é retroalimentada pela coletiva, pois o funcionamento da memória só é possível com palavras, ideias, discurso, costumes do próprio passado e do aporte de lembranças e referências que lhes são externas, mas do próprio ambiente social no qual o indivíduo está inserido (HALBWACHS, 2006, p. 72).

A retomada do passado sempre demanda a utilização da memória. Assim, é indiscutível a importância da memória para o conhecimento do passado. Le Goff, por sua vez, considera a história dependente da memória. Para o autor, a história “procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (LE GOFF, 1994, p. 477). Objetivamente é possível encontrar a memória em certos objetos, como são fotografias, registros de nascimentos, atas, cartas, jornais, revistas, inventários, concessões, contratos, títulos de posse, enfim, objetos de memória e documentos do passado.

A opção pelos relatos orais como meio de acessar a realidade específica de estudantes com deficiência visual inseridos numa escola regular é, nesse trabalho, refletir sobre ela, dentro de um espaço social, em que os deficientes podem se expressar entre outros sujeitos que precisam ter voz.

Apresentando-se como algo indispensável para rescindir com o movimento de uma só fala, muitas vezes carregada de ações discriminatórias e excludentes, que permeiam os ambientes educacionais. A voz das pessoas historicamente excluídas e, conseqüentemente, silenciadas deve ser parte de um trabalho que possibilite revelar o cotidiano das pessoas com deficiência.

Sabe-se que o trabalho com a história oral não está limitado apenas às entrevistas, mas a outros tipos de coleta oral de informações, como depoimentos autobiográficos, biografias e história de vida. Todavia, destaca-se que o exercício de seleção é extremamente relevante para esse instrumento de coleta de dados. Por isso, embora considerando importantes todas as falas e expressões dos entrevistados, é preciso interferir nas mesmas para marcar os aspectos mais importantes, que estão relacionados ao tema deste trabalho e a partir disso “tecer” como fio

condutor desta pesquisa a representação das experiências apresentadas com os relatos mediante os escritos. Além disso, considera-se também que “a história como toda atividade de pensamento, opera por descontinuidades: seleciona-se os acontecimentos, conjunturas e modos de viver, para conhecer e explicar o que se passou” (ALBERTI, 2007, p.14).

Por isso, após fazer uma apuração dos fatos, o próximo passo foi unir as informações recolhidas e, com isso, obter coerência em meio às distintas maneiras com as quais as informações foram adquiridas no trabalho da pesquisa. Pode-se, dessa maneira, compreender aquilo que define a metodologia referida:

[...] a História Oral, tende a representar a realidade não tanto como um tabuleiro em que todos os quadros são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos (PORTELLI, 1997, p.17).

No decorrer da pesquisa foi desenvolvida uma relação harmoniosa com os dois participantes com deficiência visual entrevistados, o que favoreceu adentrar em suas vivências escolares enquanto sujeitos da educação inclusiva e, mais precisamente, em suas experiências no IFCE – *Campus* Crato. Essas foram evidenciadas ao longo das conversas que forneciam o inusitado: informações inesperadas que precisavam ser respeitadas e conduzidas da melhor maneira possível.

Assim, procuramos mediante as entrevistas narrativas, extrair bem mais que nomes de pessoas ou datas registradas nas lembranças, mas informações de acontecimentos relevantes dos quais os sujeitos ali presentes participaram, o que fez da pesquisa um trabalho permeado de surpresas, principalmente quando os estudantes explicitaram informações inesperadas, sendo necessário fazer algumas reconstruções.

Essas reconstruções advêm desse tipo de procedimento pautado no ato de ouvir o que os entrevistados tinham a falar. Algo que “é bastante adequado para o estudo da história de memórias, isto é, de representações do passado” (ALBERTI, 2007, p.27).

Nessa perspectiva, a História Oral é também compreendida como metodologia da memória:

A história oral tem como matéria a memória, o que pode vir à tona através de estímulos diretos, que comumente denominamos memória voluntária. No entanto, a própria experiência de entrevistar aponta a força da memória involuntária. Estímulos os mais diversos desencadeiam processos de associação de rememoração que fogem do controle efetivo do entrevistador. Nesse aspecto é que desenvolver sempre a entrevista a partir da história de vida possibilita um extenso campo de estímulos involuntários e de associações. O fato de o pesquisador ter um perfil da história de vida do entrevistado aumenta, de forma significativa, a compreensão da própria memória do depoente (MONTENEGRO, 2007, p.151).

Dessa forma, a pesquisa está alicerçada em depoimentos e narrativas que são comuns tanto para a História Oral, quanto para as Histórias de Vida. Assim, foi empregado um conjunto de procedimentos de análise que atenda as duas abordagens metodológicas em questão.

3.2 Critério de Seleção dos participantes

É importante esclarecer que os agentes desta pesquisa são dois estudantes, um com cegueira e outro com baixa visão, absolutamente capazes e maiores de idade, com moradia fixa no município de Crato – Ceará, ambos egressos do Ensino Médio Integrado do Curso de Agropecuária, do IFCE - *Campus* Crato (2010-2012).

O estudante de 37 anos, do sexo masculino, tem cegueira adquirida ainda na infância, quando morava na zona rural no município de Crato, em virtude de uma doença conhecida como glaucoma, a qual provoca lesão no nervo óptico e prejudica o campo visual, desencadeando assim a cegueira e, segundo a Sociedade Brasileira de Glaucoma, essa é uma das doenças que mais causa cegueira irreversível no mundo.

Já a estudante de 40 (quarenta) anos, sexo feminino, também participante desta pesquisa, oriunda da zona rural, tem baixa-visão, manifesta ainda na infância em virtude de Retinose Pigmentar, doença ocular ocasionada por alterações genéticas hereditárias, responsável pela gradual perda da visão.

A escolha dos participantes desta pesquisa não foi feita de maneira aleatória, isso porque os dois estudantes foram os primeiros alunos com deficiência visual matriculados no Curso técnico em Agropecuária do IFCE – *Campus* Crato, além de serem os únicos nessas condições a conseguir concluir o referido curso. Além disso, ambos são unidos pelo matrimônio, o que torna os relatos ainda mais harmônicos.

3.3 Cenário da Pesquisa

Considerando que o espaço ajuda a construir o sujeito e vice e versa, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE *Campus* Crato, cuja reitoria é sediada em Fortaleza, instituição criada nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, conhecida também como Colégio Agrícola, vinculado ao Ministério da Educação. O IFCE – *Campus* Crato, é considerado uma autarquia de natureza jurídica, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, localizado na região do Cariri, sul cearense, na CE-292, Km 15 - Gisélia Pinheiro, Crato - CE, 63115-500, foi o lugar escolhido por ser meu ambiente de trabalho, por possuir experiência na educação profissionalizante e por acolher dois estudantes com deficiência visual, no Ensino Médio Integrado em Agropecuária, dando início ao processo de inclusão no âmbito da educação agrícola.

3.4 Procedimentos Éticos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, respeitando as normas que regem as pesquisas com seres humanos. Além disso, serão utilizados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), descrito em linguagem acessível, que irá conter os dados da pesquisa, bem como justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios, acompanhamentos, assistência, ressarcimento e indenização conforme o disposto na Resolução Nº 466/12 do CNS.

3.5 Coleta de Dados

No processo de construção dos dados, realizou-se uma revisão de literatura sobre a Educação Inclusiva, em especial a voltada para educação de pessoa com cegueira e baixa visão. Além disso, foi feito um estudo da legislação vigente que trata da inclusão da pessoa com deficiência e o seu direito à educação. Também foi realizada análise documental do IFCE como Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, e do Projeto Pedagógico do Curso

Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Na sequência foram agendados encontros para realização das entrevistas, com base no roteiro de narrativas orais.

É válido ressaltar que a entrevista tem comportamentos diversos, podendo ser formais e informais gravadas. No caso deste estudo, todas as entrevistas foram devidamente gravadas no gravador portátil de pilha. Assim, as falas foram registradas por meio de entrevistas narrativas de história de vida que constituíram os instrumentos de coleta de dados.

Entretanto, é preciso enfatizar que a História de Vida por ser colhida oralmente, está inserida no contexto da História Oral, de modo que esta pesquisa é uma combinação de elementos das duas: História de Vida e História Oral.

As narrativas e depoimentos referentes a passagem pelo *Campus Crato* apresentados no terceiro e quarto capítulos não são as únicas fontes de dados, posto que no desenvolvimento deste trabalho, outras fontes de informações foram consideradas, como as experiências da infância, no ambiente familiar, na escola ensino fundamental, na escola de educação especial, bem como outras vivências compartilhadas durante as conversas, que foram consideradas importantes para este trabalho.

Considerando que as narrativas orais e depoimentos são fios condutores desse tipo de pesquisa, procura-se registrar as vivências dos sujeitos, tentando compreendê-las como elemento importante da constituição do ser social, mas, sobretudo do ser estudante com deficiência visual no curso técnico em agropecuária.

Ao ser inserida no campo de pesquisa foi imprescindível uma prévia organização, com planejamento, contendo as ações das coletas e registros de dados, para posteriormente ter uma melhor compreensão acerca dos objetivos alcançados. Na sequência foi elaborado um roteiro para entrevista narrativa com 15 (quinze) questões, divididas em 3 (três) blocos distintos de modo que permitissem o acesso às memórias dos estudantes e conduzissem os depoimentos.

Antes de construir as questões que compuseram o roteiro das entrevistas estabeleceu-se contato com os participantes. Esse foi o momento em que a pesquisadora se apresentou aos entrevistados, ocasião em que foi explicada a proposta da pesquisa, e foram marcadas as datas, os horários e os locais das entrevistas.

Com isso, foi possível um contato mais espontâneo, que possibilitou a coleta de informações significativas ao desenvolvimento do trabalho. Os sujeitos desta pesquisa demonstraram muito interesse pelo tema em questão e grande satisfação em poder participar deste trabalho, colocando-se à disposição para contribuir no que fosse necessário.

Dessa forma, cada encontro foi marcado por muitas recordações e emoções. Na primeira entrevista o sentimento do passado veio à tona e invadiu o espaço das narrativas influenciando não só os informantes, mas também a pesquisadora, principalmente quando os dois recordaram o período que receberam o diagnóstico da deficiência visual e, por essa razão, se afastaram da escola por um longo período, vivendo isolados dentro de casa com seus familiares.

A partir da segunda entrevista o clima ficou menos emotivo, momento no qual lembraram da escola especial e a primeira experiência em uma escola regular, após o diagnóstico de cegueira e de baixa visão. Nessas instituições formaram a base para adentrar no IFCE – *Campus Crato*, no qual concluíram o Ensino Médio e o profissionalizante.

A última entrevista foi realizada nas dependências do *Campus – Crato*, conforme prévio agendamento com a instituição. A pesquisadora conduziu os dois participantes no seu próprio veículo e, após os depoimentos, que ocorreram na sala do NAPNE, percorreram vários ambientes (salas de aula, laboratórios, setores administrativos, biblioteca refeitório e fazenda). Nessa oportunidade os entrevistados reencontraram os amigos que conquistaram durante a trajetória na instituição, momento registrado com muita emoção.

Na sequência foi realizada a análise e interpretação dos dados, que são fases distintas e indissolúveis, conforme nos adverte Gil, “após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a de análise e interpretação. Esses dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados” (2010, p. 156).

Nesse sentido, a medida que as entrevistas eram realizadas, as transcrições eram feitas. Primeiro a transcrição livre de correções, e depois, com uma leitura mais apurada, foram realizadas as correções gramaticais, tentando manter a coerência textual e facilitar a leitura. Algumas expressões foram mantidas para preservar a originalidade e a espontaneidade dos alunos.

Assim, no momento de cada transcrição a pesquisadora já fazia a avaliação do material recolhido, observando também a diacronia que se refere à sucessão dos acontecimentos mais relevantes para este trabalho, fazendo a sistematização e condensação das informações, agrupando os conteúdos de forma temática, sublimando as partes importantes e suplementares das narrativas através de diferentes cores, o que facilitou muito no momento de colocar os relatos em diálogo com os teóricos.

4 PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEVIÇÃO VISUAL NO IFCE *CAMPUS* CRATO

Por mais difícil que seja a realidade da pessoa com deficiência, independente de qual seja a “deficiência” ou “condição limitadora”, sua inclusão no ambiente regular de ensino ainda pode ser considerada um processo historicamente recente, principalmente no que se refere a sua efetiva participação nas atividades curriculares e na construção do conhecimento, bem como sua permanência nesses espaços e a conclusão dos estudos com êxito. Com isso, é perceptível que a aceitação e o respeito às pessoas que se encontram fora do padrão de normalidade ainda é uma luta que se trava diuturnamente pelos próprios sujeitos considerados diferentes, bem como de suas famílias.

Não se pode negar que a sociedade que vivemos padroniza o ser humano em diversos aspectos, ditando qual a maneira correta de ser e viver, e aqueles que estão fora desse modelo social devem, obrigatoriamente, se adaptar suas normas, sob pena de continuarem vivendo no isolamento e à margem da sociedade.

Nesse contexto, a educação deveria ser compreendida como instrumento de emancipação e promoção do sujeito, tendo em vista sua significativa contribuição na construção de um país não só como potência nas relações econômicas, mas, sobretudo, nas relações sociais, uma vez que a nossa Carta Magna de 1988 estabelece o princípio da igualdade, visando a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Tal princípio serve para orientar condutas dentro de uma sociedade plural. No entanto, a vida real tem apontado outro entendimento, apesar do Brasil ter adotado a concepção de educação norteada pela inclusão, conforme nos ensina Lopes (2016).

Diante desta conjuntura, buscamos compreender como se deu o processo de escolarização dos estudantes considerados diferentes pela limitação visual, desde sua inserção na escola profissionalizante até a conclusão do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Para isso, tomei como base dessa pesquisa os estudos de Caiado (2014) e Mantoan (2006).

Assim, considerando que as atividades escolares, as experiências e sensibilidades não surgem de repente, elas são provenientes de uma construção, de uma história que considera diversas situações, dentre elas a relação pessoal, o contato com os espaços, a compreensão que se tem do mundo, etc. É nessa conjuntura e a partir de suas falas, que pessoas aparecem como indispensáveis, elas representam a base da construção do texto e do contexto proposto por esta pesquisa.

Nesse sentido, somente a partir dos relatos dos dois estudantes egressos que foi possível uma melhor compreensão de suas vivências acadêmicas, por meio da história de vida de ambos, analisar algumas mudanças e estabelecer relações entre os acontecimentos na escola, na busca pela inclusão, as impressões e os estudos teóricos. Sendo importante considerar que as pessoas com deficiência visual também são cidadãs e, portanto, também possuem histórias, tecem outras relações e outras significações.

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

Nesse percurso, a primeira constatação feita referiu-se às diferentes características que devem ser levadas em conta ao se realizar uma abordagem do processo educacional de

estudantes com cegueira e baixa visão. O estudante com a baixa visão tem um resíduo visual que pode auxiliá-lo no acesso à leitura, por meio de materiais específicos, como por exemplo letras de tamanho ampliado, contraste entre as fontes, recursos eletrônicos, dentre outros, facilitando assim, a aprendizagem (GASPARETTO; NOBRE, 2007).

Porém, o mesmo não ocorre com o estudante com cegueira. Para ele as informações visuais precisam chegar por outros meios, de maneira que os demais órgãos sensoriais como tato, olfato e audição possam ser empregados, podendo assim viabilizem sua aprendizagem.

A diminuição da acuidade visual, bem como a ausência de visão, são consideradas fenômenos complexos e com inúmeras variáveis como a causa, o momento, a forma e o contexto psicológico e social, o que se faz necessário conhecê-las ainda que seja de forma não exaustiva, para que se amplie a compreensão acerca dos deficientes visuais que, muito embora tenham diversas semelhanças, o desenvolvimento de sua aprendizagem é algo peculiar a cada ser, assim como também entre as pessoas que não possuem nenhum tipo de limitação. Portanto, destaca-se que, ainda que os dois participantes desta pesquisa tivessem o mesmo diagnóstico com relação à causa da deficiência, o processo de ensino/aprendizagem não foi o mesmo, ante as infinitas possibilidades que cada sujeito apresenta.

Conforme nos orienta Amiralian (2004, p.20) essa diferença é de rara compreensão pelo meio no qual o deficiente visual está inserido, pois se trata de:

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

Por conta da dificuldade na compreensão dessa diferença, para efeito de organização deste estudo, adotamos a classificação “deficiente visual” respaldada nas ideias de Amiralian (1997) que engloba tanto a cegueira (ausência total de visão) como a baixa visão (presença parcial de visão), que são condições biológicas limitadoras em si mesmas e não impeditivas do convívio e desenvolvimento social.

A partir disso, é importante afirmar que o nosso maior interesse é refletir a respeito da escolaridade do estudante com deficiência visual e, conforme nos ensina Caiado (2014, p. 49), isso é possível quando refletimos sobre as diferentes trajetórias que esses alunos podem percorrer em nosso país, segundo as condições sociais que lhes são impostas.

A autora defende que não se desloca o aluno com deficiência de sua história de vida e que a inclusão não deve ser estudada com base no aluno a-histórico, pois a história é marcada pelo tempo vivido, pelo lugar social ocupado, e busca-se, por meio de suas narrativas, elementos que possibilitem a análise referente às relações sociais que determinaram a inclusão/exclusão escolar do aluno com deficiência visual (CAIADO, 2014).

4.1 Múltiplas Experiências no Caminho da Inclusão: Histórias de Vida dos Estudantes com Deficiência Visual e suas Percepções Enquanto Protagonistas da pesquisa.

A primeira entrevista foi um momento em que os participantes tiveram a oportunidade de mergulhar em suas memórias e lembrar episódios de sua infância e adolescência. Recordar essas duas fases da vida não se constituiu apenas em relatos de alguns acontecimentos ou fatos armazenados no passado, mas representou um sentido relevante e pertinente para esta

investigação e um significado de grande importância para os participantes, visto que ao lembrarem-se dessa fase da vida foi possível abordar alguns sonhos, sentimentos, anseios, emoções, recordações de pessoas, lugares, cheiros e sabores, bem como percepção de medo e insegurança. Portanto, são lembranças que também incluem os posicionamentos e as concepções de mundo dos entrevistados, acerca de suas trajetórias na busca pela inclusão.

Com efeito, percebe-se que os entrevistados têm em comum não somente parte do itinerário escolar, mas também a origem, o apoio familiar e a vivência da primeira infância com poucos recursos no sítio localizado na zona rural do município de Crato – Ceará. Além disso, observa-se a falta de recurso para possível tratamento e o distanciamento da escola durante a descoberta da deficiência e o consequente isolamento.

4.1.1 Conhecendo os Entrevistados

No desenvolvimento desta pesquisa os dois egressos entrevistados com deficiência visual foram identificados com nomes fictícios: Bárbara e Valentim, conforme caracterização no quadro abaixo, para preservar suas identidades e livrá-los de eventuais desconfortos, consoantes aos esclarecimentos do TCLE em anexo.

Quadro 1 - Caracterização dos Participantes.

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

Fonte: Entrevista com os narradores.

4.1.2 Caracterização de Bárbara

Bárbara nasceu em 1980, na região Sul do Ceará, no município de Crato. É a quarta filha de uma família com cinco filhos. Sua mãe era agricultora e cuidava da casa, nunca trabalhou fora e seu pai, além de agricultor era também marceneiro. Adquiriu a baixa visão entre 8 e 9 anos de idade, quando morava na zona rural, lugar onde recebeu suas primeiras instruções escolares.

Dois anos depois da percepção da deficiência, seu quadro agravou muito, período em que cursava o Ensino Fundamental I na escola da rede municipal (Escola da Madre), situada no bairro Seminário, na cidade do Crato. Nessa ocasião não conseguia se apropriar do conteúdo ministrado nas aulas por conta da dificuldade de obter as informações da lousa, pois via tudo embaçado. Além disso, passou a ter muita dificuldade na hora de brincar e correr com as crianças de sua idade. Por essas razões, sua mãe foi chamada na escola, onde recebeu

informação de uma professora de que a escola não tinha condições de ficar com uma aluna deficiente visual e, em seguida, a mãe foi orientada a tirar a filha da instituição de ensino em que iniciou o fundamental I.

A partir dessas orientações iniciou o processo de isolamento, estudando em casa no modelo de reforço escolar e somente treze anos depois, por meio de uma professora da Universidade Regional do Cariri – URCA, no município do Crato-CE, onde seu pai prestava serviço de marcenaria, foi que ela conseguiu retomar os estudos numa escola de educação especial, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, localizada no bairro Vila Alta, na cidade do Crato-CE. Nessa instituição conheceu o seu então esposo, Valentim, e junto a ele, aprendeu o sistema Braille no período de um ano.

Depois de se apropriar do referido sistema, e já na fase adulta, Bárbara estudou na Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio Governador Aduato Bezerra, próximo a sua residência, instituição de ensino regular, em uma classe com muitos adolescentes, na qual com muito esforço, apoio da família, auxílio de um professor mediador, bem como a ajuda de Valentim, concluiu o Ensino Fundamental II.

Em seguida, já com quase 29 anos, e sonhando em alçar novos voos, decidiu deixar a escola estadual, onde cursava o Ensino Médio e já estava adaptada com a turma e com espaço físico, para estudar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus Crato*, com objetivo de ingressar na educação profissionalizante na instituição de referência no estado do Ceará, no que tange a educação agrícola.

Assim, em 2009, após ser aprovada no processo seletivo do IFCE – *Campus Crato*, que passava por uma transição de Colégio Agrícola para Instituto, iniciou sua jornada profissionalizante no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, concluído em 3 anos.

Bárbara recebe o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC (benefício assistencial regulamentado pela Lei nº 8.742/1993), que assegura 1 (um) salário mínimo a pessoa com deficiência de qualquer idade que não tenha condições de garantir o próprio sustento, nem tê-lo provido pelos familiares, mora com o esposo, numa casa próxima aos seus pais. Hoje, é fisioterapeuta graduada pela Faculdade Leão Sampaio, instituição privada, localizada na região do Cariri, há 12 km do município de Crato. Possui uma sala de massagem em sua residência e tem trabalhado para conseguir montar sua própria clínica e atender na área da fisioterapia da saúde preventiva.

1.1.1 Caracterização de Valentim

Valentim, natural de Crato- CE, nasceu em 1983, filho de agricultores analfabetos. Morou parte da sua infância no sítio denominado “Pai Mané”, zona rural a 22km da zona urbana do município de Crato-CE. É o quinto de uma família de seis filhos. Nasceu com a visão “normal” e aos três anos de idade, aproximadamente, sentiu uma dor no olho esquerdo e desse momento em diante o olho começou a inchar. Logo de início, seu pai pensou que tinha sido um caroço de arroz ou uma palha, porque era comum como agricultor “bater saca de arroz” e machucar os olhos no ambiente doméstico.

Ao perceber o inchaço no olho esquerdo, seus pais o levaram ao médico, que sugeriu que fizessem um tratamento particular para controlar a doença e recomendou colírio e pomadas para diminuir os sintomas. Porém, como a família não tinha condições financeiras para a realização do tratamento, não conseguiu seguir com o tratamento prescrito pelo médico, utilizando apenas uma pomada para reduzir o inchaço.

Com o passar do tempo, o olho esquerdo passou por outras complicações e por causa disso a família deixou o sítio para cuidar do filho. Foi na cidade de Fortaleza- CE que

Valentim se submeteu a uma cirurgia para retirar o olho esquerdo, ficando, desse modo, monocular. Após o procedimento cirúrgico não recebeu orientação médica para fazer o tratamento ou tomar alguns cuidados para preservar a visão do olho direito.

Aos 6 anos de idade Valentim ingressou na escola regular. Entretanto, aos nove anos sentiu o olho direito se apagando. Procurou o oftalmologista, que lhe disse se tratar de catarata, sendo necessária a realização de um tratamento em Fortaleza-CE, onde foi feita a cirurgia de catarata e descobriram um deslocamento da curva ocular.

A medida que os anos passavam seu quadro se agravou e ele foi encaminhado para o Hospital São Rafael em Salvador – BA, onde foi informado que teria que fazer uma cirurgia com urgência, retornou a Fortaleza para uma cirurgia, que segundo a médica não mais possível fazer nada para recuperar a visão. Mesmo com a intervenção cirúrgica, Valentim ficou totalmente sem visão e fora do ambiente escolar, seja esse especial ou regular, durante alguns anos.

Quando Junior se lembra da caminhada em busca de tratamento para a visão, depreende-se que a cegueira poderia ter sido evitada, porém devido a pobreza e a falta de conhecimento de seus pais, não foi possível evitar, pois seus familiares não tinham condições financeiras para um tratamento especializado para os olhos numa instituição privada.

Para Amiralian (2009), a prevenção e ações de intervenção com atendimentos médico precoce e orientações sobre consequências das doenças oculares poderiam auxiliar no combate da deficiência visual ou até retardar o seu surgimento, caso a política de saúde pública fosse produtiva e eficaz. Segundo Valentim, o diagnóstico foi passado para seus pais durante o processo, porém por serem analfabetos não possuíam entendimento da gravidade da doença que atingiu os olhos do filho.

O referido estudante também é beneficiário do Benefício de Prestação Continuada – BPC⁸, estudou na escola de educação especializada durante oito anos. Porém, fez o Fundamental II na Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio Governador Aduato Bezerra, instituição regular de ensino, no período de 2005 a 2008. No ano seguinte, ingressou no Ensino Médio Integrado com Ensino Profissionalizante do Instituto Federal do Ceará – *Campus Crato*. Hoje tem graduação em Ciências Sociais, título obtido na Universidade Regional do Cariri. Também ministra aulas sobre inclusão de pessoa com deficiência como professor convidado em cursos de formação continuada para professores da rede municipal de ensino de Antonina-CE.

4.1.3 Lembranças: infância, família, escola especial e regular

A partir das narrativas e da observação sobre o modo como os entrevistados se referiam a sua trajetória escolar, foi possível observar que muitos acontecimentos lembrados de suas experiências no passado se relacionam entre si, desde a origem no sítio e a mudança para cidade, o início da deficiência até as inserções no contexto da inclusão em escola regular e também no ensino superior.

De acordo com os relatos, foi na infância que os entrevistados iniciaram o processo de perda visão, fase da vida marcada por muitas agitações e brincadeiras. Passaram a conviver com a ideia da perda visual irreversível no período escolar. Ambos precisaram aprender, juntamente com seus familiares, a conviver com as consequências da perda de visão. E ainda

⁸Benefício assistencial regulamentado pela Lei nº 8.742/1993, que assegura 1 (um) salário mínimo a pessoa com deficiência de qualquer idade que não tenha condições de garantir o próprio sustento, nem tê-lo provido pelos familiares. Cf. Art. 20, Lei nº 8.742/1993.

durante essa fase foram privados da vida escolar e do convívio social em outros ambientes, um por decisão própria e o outra porque a escola não estava preparada para continuar com ela como aluna deficiente visual.

Assim, é válido destacar o fato dos participantes terem nascido e vivido a primeira infância, com a descoberta da deficiência, ainda morando na zona rural, onde as condições de saúde são, em muitos casos, extremamente precárias, e a escola de Ensino Infantil e Fundamental, que no município de Crato-CE carece de infraestrutura para o deficiente em geral, o que dificulta o acesso de muitos estudantes, principalmente dos estudantes com deficiência visual que necessitam de atendimento educacional especializado (AEE).

Nesse sentido, foi possível perceber que os dois entrevistados entraram na escola regular com defasagem de idade, não só por residirem durante parte da infância na zona rural, mas por falta de recursos e conhecimentos de seus pais e, sobretudo, pela escola que não acolheu os estudantes e seus familiares no momento da descoberta da deficiência. Como nos ensina Caiado (2014), para tratar e refletir a respeito da escolarização da pessoa com deficiência visual é necessário considerar as diferentes trajetórias que eles percorrem, a partir das condições materiais e sociais que são ofertadas aos seus familiares.

Pois bem, nessa perspectiva é possível compreender a dificuldade em ter atendimento médico, com diagnóstico e tratamento necessário para os dois entrevistados. Essa dificuldade de serem amparados com bens e serviços básicos para uma existência digna é resultado da exclusão social, que os impediram da garantia social para atendimento das necessidades físicas, sensoriais e educacionais.

Para Caiado (2014), a análise das práticas sociais de inclusão de um estudante com deficiência no contexto da escola regular, deve antes buscar compreender a exclusão social como um todo, verificar de que forma o sistema econômico gera a exclusão escolar, no lugar de centralizar a análise desse modelo social que priva o sujeito, somente a partir da sua deficiência.

Os relatos que convergem para compreensão desse entendimento expressam o seguinte:

Minha mãe me levou ao oftalmologista, mas antes, primeiro minha mãe foi chamada na escola, as professoras não tinham condições de me dar assistência. Na época, aqui na cidade não tinha os recursos, a gente desconhecia, minha família desconhecia também. E a professora falou que não tinha como eu continuar na sala de aula se eu não estava conseguindo tirar da lousa e eu estava atrapalhando porque eu pegava o caderno e ficava bem pertinho da lousa e tentava escrever. [...] Minha mãe me levou ao oftalmologista, e este falou que não tinha jeito, que iria passar só os óculos para aliviar as dores que eu sentia, mas que não tinha como reverter. Na primeira consulta, no começo o médico não deu um diagnóstico, só falou que não tinha jeito. Aí assim ficou, e por isso eu me afastei da escola eu já estava com uns 10 anos, fui afastada. (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 19 maio 2018).

O tempo foi passando e eu retornei ao Crato esperando outros procedimentos. No mesmo ano fui em Salvador, lá no Instituto São Rafael eu fiz muitos exames. O médico disse que precisava fazer uma cirurgia e teria que ser feito de imediato, aí disse o valor dela e hoje eu não lembro, mas é como se fosse 500 e alguma coisa, não me lembro bem mesmo, mas era um valor alto. O valor fugia de todas as condições e ele disse que teria que ser rápido, porque eu ainda estava percebendo luz. Aí voltamos para o Crato, aí teve uns amigos do bairro que ajudaram fazendo campanha, aí com um ano mais ou menos nós retornamos para Fortaleza para fazer revisões. Aí quando chegamos lá no instituto, a médica falou para minha mãe que não tinha mais como reverter, até podia fazer uma cirurgia mas era só para mexer mesmo, reverter não tinha mais como. (VALENTIM, trecho da entrevista concedida em 22 maio 2018.)

Portanto, além dessas condições, outro aspecto que merece ser observado é a forma como a família se posiciona diante da deficiência. Excepcionalmente, muitos pais, com ou sem recursos materiais, alfabetizados ou não, são levados a não acreditarem nas potencialidades dos filhos e acabam comprometendo seu desenvolvimento e a busca pela independência, por não ensinarem coisas básicas, tratando-os de forma infantilizada e os protegendo-os de tal maneira que acabam optando pelo isolamento social.

Quando se trata de inclusão de pessoas com deficiência não podemos esquecer a grande importância do papel da família, por se constituir no primeiro grupo social que estamos inseridos, e os primeiros a perceber e ser impactado como diagnóstico. Assim, tanto o reconhecimento de características positivas quanto o valor das potencialidades são as maiores dádiva que os pais podem dar aos filhos.

Dessa forma, por mais sólida e estruturada que seja a família, a partir do momento que se tem um diagnóstico de cegueira ou baixa visão, não é possível não passar por uma crise. Isso ficou muito evidente na fala do entrevistado Valentim ao lembrar da descoberta da deficiência: “Quando os meus pais souberam que estava cego se abalaram, pensaram: e agora? Porque aquele negócio quando tem pai e mãe tá bom, mas quando o pai e a mãe for, porque os pais tem aquela teoria quem vai primeiro, né?”.

A partir dessa realidade a família necessita assumir uma outra postura diante da alteração da dinâmica familiar, ressignificando valores e principalmente seus padrões. Sobre essa complexa dinâmica na esfera familiar Chacon (2011) nos ensina que:

[...] 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. [...] 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).

Sem dúvida, a descoberta de um filho com deficiência gera uma situação complexa, muitas vezes despertando variados sentimentos como: medo, culpa e vergonha. Nas entrevistas esses sentimentos foram sinalizados, mas diante da instauração de uma situação vivida antes, exige-se uma resposta que possa minimizar a convivência como o novo e no caso da descoberta ainda na infância é extremamente necessário o acompanhamento da criança e do adolescente não somente nas consultas médicas, mas, sobretudo, na sua trajetória educativa. E a partir do depoimento de Valentim observa-se a importância dos pais no enfrentamento e acompanhamento dessa nova realidade existencial e social:

Porque a criança tem que ter um incentivo porque não é só você pegar seu filho e botar na escola. E aí você só vai saber o rendimento do seu filho se olhar o boletim com as notas vermelhas, não é culpa dele, é ele que não está tendo acompanhamento. Aí quando eu voltei já deficiente para escola, eu já era pré-adolescente. (VALENTIM, trecho da entrevista concedida em 22 maio 2018).

As considerações da entrevistada Bárbara acerca de sua família e seu relacionamento com ela revela o comprometimento dos membros da casa no que se refere à nova realidade de aceitação e adaptação, e assim retomando um ponto fundamental na dinâmica das relações pessoais: a interação entre os membros do grupo (família) e as relações desse grupo com outros membros da sociedade. Ao falar da família, a entrevistada demonstrou muito orgulho e

satisfação, principalmente quando fazia referência a sua mãe, que foi a primeira pessoa a notar a diferença nos olhos da filha. Ao notar a dificuldade da escola de incluir a filha no Ensino Fundamental I, mesmo com poucos recursos, a mãe pagou um reforço escolar para que Bárbara não ficasse sem estudar:

[...]Jeu adquiri entre 8 e 9 anos de idade, e aos 10 e 12 anos foi se agravando. Minha família detectou logo de início. Logo quando a gente morava no sítio e minha mãe viu a dificuldade, viu primeiro os olhos mesmos, que eles eram normais, o globo ocular e aconteceu o desvio, e após acontecer o desvio, ela, minha mãe, percebeu de imediato, nesse dia já era anoitinha, ela percebeu o desvio. [...]Minha mãe me levou ao oftalmologista, e ele falou que não tinha jeito, que iria passar só os óculos para aliviar as dores que eu sentia, mas que não tinha como reverter. Na primeira consulta, no começo o médico não deu um diagnóstico, só falou que não tinha jeito. Aí assim ficou, e por isso eu me afastei da escola, já estava com uns 10 anos quando fui afastada. Minha mãe ainda me colocou no reforçozinho, para eu não ficar livre de nada e sem ficar com contato de alguém me ensinando, minha irmã também lia umas coisas pra mim no caderno do catecismo, mas infelizmente minha baixa visão foi evoluindo (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 19.05.2018).

Um outro aspecto comum entre ambos, que merece destaque, é o fato de terem estudado na mesma escola de educação especial de natureza privada mas de interesse público, espaço em que os participantes se conheceram, se apropriaram da escrita e da leitura através do Sistema Braille. Importa também ressaltar que apesar da referida escola prestar um apoio especializado, esta não possui referência no trabalho junto a estudantes com deficiência visual, visto que em suas classes predominavam pessoas com deficiência intelectual e múltipla, por se tratar do público-alvo da APAE.

No entanto, havia a presença de outros estudantes com deficiência diversa da visual estudando na mesma classe, e ao mesmo tempo em que era trabalhada a leitura e a escrita do sistema Braille e parte dos conteúdos do Ensino Fundamental I, se trabalhava simultaneamente o processo de aceitação própria na convivência com pessoas igualmente diferentes, assim para a estudante Bárbara a experiência na escola especial, que não era tão especializada na educação de pessoas com baixa visão ou cegueira, onde estudou apenas 1 ano, significou um verdadeiro momento de transformação, ao perceber que assim como os demais estudantes com outras deficiência também seria capaz de transformar sua realidade.

[...] na APAE e a recepção e o acolhimento foram muito bons, lá eu tive contato com pessoas com outras dificuldades, com outras limitações e isso passou a transformar minha cabeça, a transformar minha vida e eu passei a ver que era capaz, e eu vi outras pessoas com limitações mais restritas e pensei que seria capaz e isso mudou totalmente a minha cabeça e lá passei um ano (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 19 maio 2018).

Embora a escola especial possua muitos equipamentos, tecnologias, professores especializados, e tenha outros objetivos além da educação básica, existe a separação de estudantes sem deficiência, o que demonstra seu caráter exclusivista. O que, nas nossas observações demonstra não promover a interação e o convívio com/entre pessoas com ou sem deficiência e, muitas vezes, atuando de forma substitutiva da educação na classe regular.

Nesse sentido, a legislação brasileira atual estabelece que a educação especial deve ocorrer preferencialmente na escola regular. Segundo o artigo 58, da Lei 9.394/1996 – LDB: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Diante do que preconiza a Lei de Diretrizes e Base acerca da Educação Especial percebemos em sua interpretação a existência de um intercâmbio entre as modalidades de educação, de modo que não se destaque a dicotomia entre pessoas com deficiência das pessoas consideradas “normais”. De acordo com Mantoan:

Os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças.[...]A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (2006, p. 6).

Conforme o relato do entrevistado Valentim, sua passagem pela APAE durou cerca de 8 anos, ou seja, tempo que daria para ter concluído o ensino fundamental I e II. Para ele, as práticas das escolas especiais estão mais voltadas para área de saúde do que para educacional, o que pode resultar, para muitas pessoas com necessidades educacionais específicas, o atraso escolar. Já para Bárbara, o primeiro ano foi tempo suficiente para aprender o Braille, o sistema é fundamental para a aprendizagem da leitura e escrita das pessoas com deficiência visual, o que lhe possibilitou certa autonomia na aprendizagem escolar.

Outro dado importante é que mesmo possuindo diagnósticos diferentes, um com cegueira e outro com baixa visão, os entrevistados relataram uma interrupção no seu processo de escolarização a partir da descoberta da deficiência, pois ambos se afastaram da escola, passaram por um período longo de isolamento social, contando com o apoio de familiares e amigos para reingressar e frequentar os espaços educativos.

Dos 12 aos 15 anos avançou muito, aí eu percebi também que em brincar com as pessoas, correr e ao andar também eu esbarrava nas coisas e esbarrava nas paredes. Aí fui me limitando por conta disso e fui me restringindo a sair, foi um abalo pra mim (olhos lacrimejando), fui perdendo o contato com minhas colegas, e não querendo mais sair de dentro de casa. Passei bastante tempo dentro de casa, peguei um pouco de depressão. E a minha família sempre do meu lado, só que na época a gente não tinha conhecimento nenhum que a pessoa com deficiência pudesse estudar, eu não tinha contato com ninguém e aí com bastante tempo, mais ou menos 13 anos dentro de casa apareceu um anjo na minha vida (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 19 maio 2018).

Considerando que os narradores nasceram com os olhos funcionando de forma plena e que só posteriormente se verificou deficiência visual adquirida e progressiva, com perda parcial e total da visão, os participantes desta pesquisa precisaram passar por um processo de readaptação e realizaram o curso de orientação e mobilidade com o objetivo de obter autonomia e independência, exercitando seu direito de ir e vir com liberdade e segurança, bem como procurando sua inserção e a inclusão em ambientes internos e externos das escolas que estudaram.

As técnicas de orientação e mobilidade foram aprendidas para utilizar os sentidos remanescentes como a audição, o tato, a cinestesia, o olfato e visão residual, e assim reduzir a dificuldade de locomoção no percurso escolar, que no início precisaram enfrentar, mas que foi superada posteriormente através dos exercícios práticos no cotidiano, aprendidos no curso de orientação e mobilidade para pessoas com deficiência visual.

A orientação e mobilidade possibilita o sujeito explorar diversos espaços através de técnicas e estratégias específicas. Para Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010, p. 7), representa a capacidade de:

[...] mover-se de forma orientada, com sentido, direção e utilizando-se de várias referências como pontos cardeais, lojas comerciais, guia para consulta de mapas, informações com pessoas, leitura de informações de placas com símbolos ou escrita para chegar ao local desejado.

A falta de conhecimento do espaço em que se encontra acaba gerando insegurança e interferindo na relação sujeito, espaço e objeto. Para Valentim, além do curso de Orientação e Mobilidade, sua locomoção na cidade melhorou com o uso do transporte alternativo de mototáxi:

[...]Às vezes meu pai chegava pela manhã, pois trabalhava à noite como guarda, e era aquela correria e a minha mãe trabalhava em casa como doméstica e não tinha muito tempo. Eu sei que até quando eu comecei a receber o Benefício de Prestação Continuada – BPC, aí a gente contratou um mototáxi para fazer o retorno no horário de 11 horas para facilitar (VALENTIM, trecho da entrevista concedida em 22 maio 2018)

[...]minha maior dificuldade foi quando comecei a esbarrar nas coisas[...] começou realmente a dificuldade de você querer sair, e se esbarrar, eu já me esbarrei com os postes, com as paredes, vivia roxa e eu vi o pessoal indo para escola e ali parada eu não tinha conhecimento, então foi o pior momento (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 19 maio 2018).

Nessa perspectiva, as experiências escolares dos estudantes com deficiência visual, assim como qualquer outro estudante, não surgem do acaso, elas são provenientes de uma construção histórica, de uma história que considera diversas situações, dentre elas a relação pessoal, o contato com os espaços, a compreensão de mundo, etc. E nessa construção, a partir de relatos, as pessoas e sua reestruturação existencial e sua relação com ambiente de convivência aparecem como indispensáveis, representando assim a base da construção do contexto do processo de escolarização desses estudantes com cegueira ou baixa visão.

Com a orientação e mobilidade, bem como o uso do Sistema Braille e a experiência na Escola Estadual de classe regular, em que estudaram no Ensino Regular, os entrevistados em certa medida adquiriram condições que favoreceram sua locomoção, bem como independência e autonomia na leitura e na escrita, certa bagagem para desbravar um “novo mundo”, o da educação profissionalizante na rede federal de ensino.

A mudança dos entrevistados para outra escola representou um grande desafio, com novos professores, com enfrentamento de disciplinas e metodologias diversas, ou seja, a transição de uma escola para outra e também da modalidade e nível de ensino configurou alteração significativa no espaço-tempo escolar, como quantidade de horas de atividades, o tempo passado pelo estudante na escola previsto pelos horários oficiais de ensino, o tempo de recreação, o tempo de duração do curso, tempo de transcurso de uma aula, bem como outras categorias temporais escolares estão arraigados e estruturam a escola e a vida dos estudantes (matrícula, férias, época de provas). Essas mudanças influenciam diretamente na percepção das relações estabelecidas no espaço escolar.

Mantoan (2006) revela um novo paradigma educacional, a partir da lógica inclusiva, ao orientar e impulsionar o princípio da inclusão absoluta de todas as pessoas de todos os seguimentos sociais no âmbito da escola regular pública e particular. Em virtude dessa nova orientação, impõe-se o paradigma da diferença das políticas, práticas e organizações de ensino com intuito de eliminar barreiras ou qualquer possibilidade de categorização de pessoas com necessidades especiais.

Sobre os momentos em que os entrevistados caminharam juntos, seja na escola especial ou regular, eles descrevem como uma experiência que vai além dos primeiros contatos com o Braille, ou aquisição de conteúdo sistemático, ao narrarem os acontecimentos que foram importantes para construção do saber em diversos aspectos, e para o resgate do que

fora perdido durante o tempo que foram obrigados a ficar distantes do ambiente da escola regular.

É interessante observar aqui a aprendizagem e a construção de novas relações entre as pessoas, outros valores e percepção de mundo. As conquistas, as preocupações, o dia a dia na escola encontravam espaço nos comentários e conversas entre os estudantes entrevistados durante os intervalos das aulas e em sua residência.

Assim, diante dos desafios impostos pela sociedade dos videntes, os entrevistados que adquiriram a deficiência visual no decorrer de suas trajetórias, precisaram traçar novas metas e repensar seus objetivos de vida, buscando a se reconhecerem nas relações sociais como pessoas com deficiência visual, retomando sua vida e vivendo com prazer e satisfação, conforme nos ensina Amiralian (2009). Segundo esta autora, essa dinâmica de reconhecimento se constrói através da segurança e confiança na relação entre si mesmo e com o mundo ao seu redor.

O fato dos entrevistados serem casados faz dessa trajetória algo peculiar, mais do que uma simples relação de colega de classe. Junto às recordações, os dois expõem suas opiniões a respeito de alguns aspectos organizacionais da comunidade escolar e, aos poucos, foram se lembrando dos valores, da educação e da cultura local, além da importância da educação na emancipação do sujeito, independentemente de ser ou não fora dos padrões estabelecidos pela sociedade como “ser normal”.

Junto ao relacionamento que os entrevistados estabelecem entre si e seus percursos escolares, outros pontos, também relevantes, foram incorporados à composição deste trabalho. Porém o que trazemos com maior destaque, e o mais evidente durante as conversas, é a relação social, existente na forma como se organizam para ingressar e permanecer no IFCE – *Campus Crato*, e as principais estratégias utilizadas durante suas trajetórias nessa escola profissionalizante. Com isso, no próximo item, vale mencionar como se deu o processo de escolarização dos protagonistas deste trabalho.

4.1.4 Inserção no IFCE – Campus Crato

O presente trabalho de pesquisa foi desenvolvido tendo como norte o processo escolarização de dois estudantes com deficiência visual egressos do Curso de Agropecuária Integrado ao Médio do IFCE – *Campus Crato*, e em que medida nesse espaço houve a inclusão, assimilação de conhecimento da área propedêutica e da área técnica, troca de experiências e saberes, com base na percepção desses estudantes durante os três anos de caminhada na referida instituição.

Dessa forma, as primeiras experiências dos participantes dessa pesquisa, desde a origem na zona rural com a descoberta da deficiência até a passagem por escola especial e regular durante o Ensino Fundamental, são de singular importância quando se analisa o sujeito e suas relações e interações sociais, e assim, podemos ter uma melhor compreensão de suas condições de existência e de sua estrutura educacional.

Durante esta jornada que não foi meramente de aquisição de conteúdo do Ensino Médio e da área técnica em agropecuária, mas de formação humana no IFCE *Campus Crato*, evidentemente iremos encontrar um universo escolar com suas diversas demandas, com dois estudantes com deficiência visual lutando para conquistar espaço nesse ambiente que, segundo o seu projeto educacional, tem como meta ser inclusivo. Assim, nos tópicos seguintes abordaremos o processo de escolarização, com os tempos e os caminhos da aprendizagem no referido curso técnico.

É preciso considerar que falar da trajetória desses dois estudantes é explicar um pouco a trajetória de muitos estudantes com deficiência, que encontram diversas barreiras na busca da concretização do sonho de estudar e ter uma profissão. Certamente, o rompimento da solidão da existência ao retomar os estudos por parte do entrevistados, foi um momento decisivo para trilhar o caminho que levou os dois estudantes ao IFCE – *Campus* Crato, um espaço repleto de possibilidades, porém totalmente desconhecido e até então despreparado para enfrentar o desafio proposto em primeira instância com a chegada dos discentes com deficiência visual, no ano de 2008.

4.1.5 O Ingresso

A convivência com tantas pessoas nos variados espaços escolares – principalmente professores ligados à Educação Especial, com as quais tiveram contato, contribuiu para que os alunos começassem a compreender o mundo da educação, e acabou despertando-os para um curso profissionalizante, que a princípio não era uma opção de formação, visto que na escola que estudavam só era ofertado o Ensino Médio. O curso técnico em agropecuária acabou surgindo em razão das circunstâncias rurais que viveram. No entanto, a decisão final veio pelo fato do curso chamar a atenção de Valentim e através de seu primo que estudava no grande “Colégio Agrícola”. Essa escolha pelo curso fica evidenciada nas narrativas seguintes:

O curso de agropecuária me chamou atenção porque eu sempre gostei de animais, eu tinha uma certa paixão por animais e com agricultura também, até mesmo porque eu venho da roça só que aí esse interesse começou a despertar quando eu ainda estava na sétima série. [...] não sei por que sempre vinha na minha cabeça o IFCE o colégio agrícola, pensei no Colégio Estadual, pensei no liceu Teodorico Teles mas na minha mente estava fixada que eu queria mesmo era o colégio agrícola (VALENTIM, trecho da entrevista concedida em 02 jun. 2018)

“Como aconteceu foi um pouco também inesperado e, ao mesmo tempo foi pensado, porque a gente estava saindo da escola do Estado e ficamos naquela sem saber onde estudar, porque a pessoa que acompanhava a gente no Estado não ia mais acompanhar e o Estado queria que a gente ficasse lotado só numa escola. Aí veio então aquela ideia que Valentim tinha um primo que já tinha estudado no ‘Colégio Agrícola’ (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 16 jun. 2018).

Para conseguir uma vaga no “IFET” do Crato era necessário passar por um processo seletivo, com base numa prova com conteúdo de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, além de obter a tão desejada aprovação. Foi o primeiro exame de seleção que os entrevistados participaram. Estudar na única escola profissionalizante da época e no porte do Instituto Federal do Ceará – *Campus* Crato para muitos era algo inacessível, mas os protagonistas dessa pesquisa mostraram que era possível fazer parte da sua história, como também dessa instituição de ensino. Os entrevistados deixaram sua zona de conforto movidos pelo sonho, pela coragem, pelo desejo de estudar e enfrentar o novo na busca do conhecimento e da emancipação, enquanto sujeitos ativos na sociedade, que descobriram na educação seu principal instrumento na luta pela inclusão educacional e social. Nas entrevistas é possível constatar a clareza dos seus objetivos ao decidirem dedicar horas e anos de suas vidas nas dependências do IFCE – *Campus* Crato.

Os referidos estudantes procuraram informações sobre o curso técnico em Agropecuária, sobre a instituição e quais os procedimentos para ingressar na escola, e a forma como estabeleceram contato e foram inicialmente recebidos no *Campus* revelou que nesse ambiente educativo as pessoas não eram estimuladas a valorizar e a conviver com a diferença,

pois ambos ao se dirigirem à instituição para conhecê-las, meses antes de fazer a inscrição, foram estimulados a desistirem da ideia de estudar naquele espaço, pois na visão do diretor de ensino a instituição não tinha condições de recebê-los.

Desse modo, as narrativas dos dois estudantes revelaram em seus primeiros contatos com a escola pontos relevantes para essa discussão. Inicialmente a postura dos agentes da escola ao se depararem diante de uma situação desconhecida é de medo, reação natural, considerando que as instituições de ensino regular, via de regra, não estão prontas para enfrentar as demandas da educação inclusiva.

[...]Depois de realizado o processo seletivo, já dentro da instituição, fomos convidados pelo diretor de ensino, na realidade, ele entrou em contato conosco[...]o diretor que foi mostrar para gente que a gente não tinha condição de estar ali, em outras palavras, ele convidou a gente para desistir do processo, que não tinha nada preparado e que não tinha condição da gente estudar lá. [...]entregou a grade curricular todinha, mostrando que não tinha condição. (VALENTIM, trecho da entrevista concedida em 02 jun. 2018)

[...]fizemos a inscrição da prova de seleção, antes de acontecer a prova mesmo, a gente recebeu um comunicado, um telefonema, e esse telefonema [...]gente foi pego de surpresa porque um dos diretores pediu pra gente desistir da prova porque era um absurdo, duas pessoas com deficiência visual cursar agropecuária. Aí pediu pra gente desistir, ir pra outro curso ou desistir. A gente acabou saindo de lá bem desmotivado, realmente no pensamento de desistir. (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 16 jun. 2018)

Certamente a ideia receber dois alunos com deficiência visual no *Campus Crato* casou espanto e medo ao gestor de ensino dessa instituição, porque até aquele momento nenhum estudante com essa deficiência havia se matriculado em seus cursos. No entanto, os estudantes viam nesse *Campus* a oportunidade de aprender novos conteúdos e concluir o Ensino Médio, simultaneamente ao curso profissionalizante, e assim, após estudos, já com uma base sólida e uma profissão, ingressarem no Ensino Superior e no mundo do trabalho.

Para Mantoan (2006, p. 45), as escolas que são concebidas em consonância com o paradigma educacional inclusivo não rejeitam nenhum aluno em suas instalações, classes, atividades e da vivência escolar. Segundo a autora “(...) são contextos educacionais em que todos os alunos tem possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma.”

Dessa forma, é um equívoco pensar que pessoas com deficiência visual não podem estudar, sendo alijadas do ambiente regular de ensino e do convívio social com as demais pessoas. Sem dúvida promover uma educação de qualidade para todos demanda revisões de práticas excludentes e mudanças no cotidiano escolar, de modo que todos possam conviver e valorizar a diferença.

Conforme nos ensina Mantoan (2006), para que essa mudança aconteça é necessário encarar questões de fundamental importância:

[...] Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais a meu ver são as que seguem: recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre os professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas par o exercício da verdadeira cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprove a repetência.; formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo par ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (MANTOAN, 2006, p. 41-42).

O espaço escolar tem que ser construído e organizado na perspectiva de que todos podem participar de suas atividades, para isso é preciso investir em vários seguimentos e estimular a cultura do respeito e valorização das diferenças, não para segregação, mas para a formação do sujeito, dando-lhe as condições para se desenvolver em determinado tempo e lugar social.

Segundo os narradores, eles não concorreram às vagas específicas, mas às vagas destinadas a ampla concorrência. Também é importante dizer que eles não tiveram a prova diferenciada pelo fato de serem pessoas com deficiência, conforme as narrativas, todas as provas, no que se refere ao conteúdo, foram realizadas com auxílio de ledores, que foram os servidores designados pela própria instituição. Com o êxito nas provas, os estudantes ingressaram no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, após efetivarem a matrícula.

4.1.6 Primeiras Experiências como alunos do IFCE- Campus Crato

Em 2008, após a matrícula, a participação em aulas práticas e passar por uma maratona de provas a cada bimestre passou a fazer parte do cotidiano desses dois estudantes. Mesmo cientes de que o ingresso de estudantes com deficiências em escolas regulares é garantido pela Constituição Federal/1988 e pela Lei Federal nº 9.394/1996, ainda assim o preconceito foi para eles um dos principais fatores desmotivadores. No que diz respeito às primeiras experiências no IFCE – *Campus Crato*, os entrevistados relatam que no primeiro dia de aula, marcado por muitas expectativas e nervosismo, pois no início do ano em numa nova escola é comum que isso aconteça, encontraram alguns desafios, mesmo tendo estabelecido contato prévio com a equipe pedagógica da referida instituição de ensino.

No relato da ex-estudante ficou evidente que essa dificuldade também gerou um desejo de desistência, pois foi um momento em que nem ela, nem seu esposo sentiram-se acolhidos e ficaram decepcionados, porque na aula inaugural a preocupação da escola foi apresentar o espaço escolar aos alunos considerados dentro do padrão de normalidade. A entrevistada Bárbara descreve esse momento da seguinte forma:

Mas o primeiro momento assim, no dia mesmo de aula, assim que eles mostram tudo, aquela aula inaugural onde eles vão mostrar tudo, o Campus lá de baixo, pra mim foi horrível, naquele mesmo dia eu queria desistir, não que a gente quisesse atenção toda hora, querer ser o centro de atenção, mas eles estavam preparando tudo para os outros, entre aspas, normais, né? mostrando alojamento, tudo e tudo muito bem organizado e nós não tínhamos nada, nem sabia onde é que a gente ia ficar, nem como é que ia ser.[...] Enfim... a primeira experiência de colocar o pé lá, estar matriculada, tudo, na aula inaugural que foi o momento de mostrar tudo, pra mim quando eu cheguei em casa, a vontade era de nem voltar mais lá, só que a gente tinha que ser mais forte do que isso (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 16 jun. 2018).

Apesar da presença de educandos com deficiência visual (cegueira e a baixa visão) em escolas de ensino regular, ocorrer em nosso país, desde a década de 1950, segundo Masini (2010), que poucas informações e dados são difundidos a respeito da inclusão educacional desses estudantes. Porém, não se pode olvidar que práticas preconceituosas e discriminatórias, que funcionavam como lastro da segregação e abandono social no passado perdurem até os dias atuais.

Além do supracitado contratempo, segundo Valentim, eles também encontram outros embaraços na sala de aula, como mudança de horário e local das aulas da base comum e da área técnica, que limitaram a participação dos dois.

Os obstáculos que encontramos foram dentro da sala de aula era para começar com aula técnica mas a gente começou com as aulas do médio, lá em cima tinha uma parte das disciplinas exatas que os professores estavam esperando uma resposta do setor pedagógico, era uma resposta que jamais eles iriam dar, ou o profissional de sala tomava posição ou iria ficar sem respostas porque o setor pedagógico não estava nem lembrado das pessoas que estavam lá na sala de aula (VALENTIM, trecho da entrevista concedida em 02 jun. 2018).

Para Michelli (2012), no que se refere ao trabalho pedagógico, a construção da aprendizagem do aluno com deficiência é feita a partir do momento em que se aproxima e conhece o sujeito, seu contexto e sua história. E a partir daí se torna viável a construção da prática educacional, pois toda a equipe pedagógica saberá o que motiva e gera interesse neles.

As aulas do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE – *Campus Crato* eram realizadas em ambientes distintos, as aulas teóricas ocorriam no Bloco 1, composto por salas de aula, já as aulas práticas ocorriam no Bloco 2, onde está localizada a área de produção, ambos pertencentes ao *Campus Crato*. Diante dessa divisão, nossos sujeitos de pesquisa não tinham como se locomover de um local para outro sem o auxílio de um suporte físico. Eles mesmos relataram que a presença deles naquele lugar provocava certo desconforto para administração geral, porque não podiam simplesmente ignorar a existências dos dois estudantes e suas necessidades educacionais específicas para uma acessibilidade que não existia na escola.

Nesse sentido, os entrevistados quase diariamente peregrinavam entre as direções (geral, administrativa e de ensino) para conseguirem que a locomoção para aulas práticas e teóricas fossem garantida. E como estratégia, eles solicitaram dois acompanhantes, que poderiam ser da própria instituição, e assim a gestão da escola acatou.

Não tinha, a gente que solicitou, a gente que pediu que eles colocassem duas pessoas, uma para acompanhar, porque a aula era em cima e embaixo, então uma pessoa para acompanhar em cima e outra para acompanhar na parte de baixo. Já que as aulas práticas eram na parte do Campo, na parte de baixo e a gente não conhecia o Instituto. O que eles fizeram, no início eles pediram para indicar, para eu indicar duas pessoas, e a gente indicou, não eram os alunos e o outro era um professor formado em Geografia. Ele não tinha experiência, ele estava iniciando e eles contrataram professor de geografia que estava iniciando, não formalmente, eles contrataram informal, segundo a escola foi contratado pela cooperativa, normal mesmo, aí ele ficou um semestre, a gente entendia que ia ser pelos três anos. Mas foi uma coisa por seis meses e foram empurrando com a barriga (VALENTIM, trecho da entrevista concedida em 02 jun. 2018).

Vale destacar que para esses estudantes a ideia era que numa instituição federal de ensino, a inclusão já deveria ser uma realidade, material educacional. Pois, para eles uma instituição mantida pela União dificilmente não iria obedecer a legislação, de natureza federal, que consubstancia a educação inclusiva. A consideração de Bárbara é de que eles imaginavam que no IFCE a trajetória deles na busca pelo conhecimento seria mais simples e tranquila. “A gente pensou bem se a gente for para uma Federal ia ser mais fácil, mais maleável de conseguir uma pessoa para acompanhar, de conseguir aparelhos e equipamentos” (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 16 jun. 2018).

Porém, a realidade encontrada por esses alunos no IFCE, mesmo sendo uma autarquia federal, não diverge muito da realidade da maioria das escolas brasileiras, em que as políticas

públicas para educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, não apresentam uma realidade digna para atender os deficientes, de um modo geral. Por isso que este trabalho reconhece o plano legal, que as escolas e todos os seus agentes precisam ter o conhecimento dos documentos que tratam das diretrizes educacionais alinhadas à atual legislação brasileira e até outros documentos internacionais sobre a temática inclusiva.

Dessa forma, é importante destacar que os valores e princípios como igualdade, equidade e respeito à diferença devem ser buscados por aqueles que estão envolvidos e se propõem a trabalhar na educação, principalmente na perspectiva que a educação deve ser de todos e para todos, e tem como objetivo superar a lógica da exclusão.

Para isso que, desde 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz como principais objetivos:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (BRASIL-MEC, 2007, [p. 8]).

De acordo com esses objetivos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva deveria assegurar:

- A transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a educação superior;
- O atendimento educacional especializado;
- A continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- A formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- A participação da família e da comunidade;
- A acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- A articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Nesse sentido, os dois entrevistados relataram que o primeiro ano de estudo no IFCE – *Campus* Crato foi um período muito difícil, pois a escola não estava preparada para recebê-los, em vários aspectos, como a falta de uma sala de apoio educacional para deficientes visuais, a falta inicialmente de um brailista, falta de acompanhante para locomoção nos espaços internos das duas unidades do *Campus*, falta de material didático, as dificuldades de mediação nas disciplinas de Ciências Exatas e, principalmente, no que diz respeito à falta de hábito em conviver com pessoas com deficiência visual, a falta de experiência e vivência de um novo paradigma educacional estruturado e centrado na diversidade apresentada pelos estudantes.

Na organização do processo de inclusão dentro do *Campus*, no que refere a materiais didáticos, recursos adaptados, ou tecnologias assistivas, que interferem diretamente no desenvolvimento da aprendizagem, os depoentes declararam:

Não tinha material didático nenhum, didático que tinha eram as nossas regletas para o Ensino Médio daquele integrado com profissionalizante não tinha nenhum material, nenhuma atividade adaptada para facilitar nossa aprendizagem, a gente

que tinha que se virar mesmo para se adaptar e a pessoa que estava com a gente não tinha experiência, aí começaram as cobranças do professor de sala e a gente tinha que cobrar o nosso acompanhante, o brailista, que ficou um pouco perdido, ficou aquela perda foi até onde teve diversas discussões com alguns profissionais (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 16 jun. 2018).

A gente fez uma lista de material didático e mandamos para ele, falamos como era isso e eles não tinham nenhum conhecimento, pegaram a lista todinha. O Instituto tinha esta autonomia, né, de fazer a compra direta, né, então eles pegaram toda a lista do material, fizeram uma compra direta sem licitação, porque licitação realmente demora muito. [...] E foi aí que, nesse tempo, começou a rolar boatos que a escola não estava comprando material, não estava se adaptando porque estava esperando a nossa desistência, quando a gente sabia disso, a gente corria lá na direção pra nos informar com eles e eles sempre negavam, que não era dessa forma. (VALENTIM, trecho da entrevista concedida em 02 jun. 2018).

Diante desses relatos, extraímos a compreensão da escassez de recursos didáticos para deficientes visuais e, com isso, o acompanhamento das aulas foi algo ainda difícil de assimilar, principalmente porque a maioria das aulas eram expositivas. E, isso comprometia, em certa medida, as condições de acompanhamento das aulas, ao passo que também diminuía a percepção por meio da escuta do conteúdo, que deveria ser assimilado.

A falta de material didático, bem como de outros recursos não é uma realidade apenas desses dois estudantes, mas está presente na escolarização de estudantes com deficiência das diversas escolas regulares, fato destacado por Paim (2002), que assevera que o estudante com cegueira ou baixa visão precisam se desdobrar para enfrentar as suas limitações biológicas, diretamente ligadas à ausência ou redução significativa da visão, e também enfrentar as dificuldades impostas pelo sistema educacional do tipo: despreparo do professor, a falta de material impresso em braile, e de outros recursos importantes que favoreçam o seu processo de ensino e aprendizagem (PAIM, 2002, p. 45).

É possível dizer, com base em Matoan (2011), que estratégias pedagógicas das escolas como um todo não têm mudanças, primeiro porque o sistema de ensino em geral não cobra uma atitude inclusiva da escola, que pode até ser inclusiva teoricamente, mas as cobranças acabam recaindo sobre a escola especial e não para a escola regular. E assim, o modelo de escola inclusiva, em que todos têm condições de aprender conforme a sua capacidade, vai sendo cada vez mais alijado no sistema educacional brasileiro.

Ao continuarem narrando sobre suas experiências no IFCE – *Campus Crato*, destacaram também algumas estratégias utilizadas por eles e por alguns professores no que diz respeito ao relacionamento com o professor, como também no processo de aprendizagem das matérias. Eles destacaram que buscavam criar estratégias para estabelecer relações afetivas com colegas e os professores.

Os estudantes entrevistados enfatizaram que desde o momento que ingressaram no *Campus* sempre buscaram se relacionar bem com os professores, procurando mostrar a eles qual a maneira viável para a comunicação recíproca, e também para uma melhor apropriação dos conteúdos de diferentes matérias. Dessa forma, alguns professores optaram pela oralidade na hora da avaliação, outros elaboraram provas impressas em braile com auxílio do professor brailista. Porém, segundo os seus relatos, a maioria dos professores os tratavam de uma forma tosca, desconsiderando suas necessidades educacionais específicas.

[...]disse assim tem jeito não, a gente vai ter que abrir um concurso, uma seleção temporária, deu a entender que só tava levando somente por cima, eu sei que aí a gente ficou sem acompanhamento, e com a boa vontade alguns professores têm até que se adaptavam né? E isso no segundo bimestre, do primeiro do primeiro ano os professores foram se adaptando assim, como a professora de Avicultura, professora Delma, que passou a usar na sua disciplina a oralidade, fazendo mais questões

orais e ali mesmo ela iria avaliando, aí chegou a técnica em assuntos educacionais com gravações, começou a gravar textos, o brailista que estava também gravando alguns textos em áudio no CD, a voz até não se adaptava. Mas comecei a usar a voz, usando esses gravadores convencionais também e aí a gente foi levando. Alguns professores e um se adaptando enquanto a isso, a Delma foi uma delas, também um dos que foi se adaptando, foi o Juciê, o próprio Wellington de física pensou até em pegando a reglete para aprender Braille, eu até fiz umas letrazinha lá para ver se ele conseguia fazer alguma coisa, começou a usar método de avaliação, outros também. Já para outros era mais difícil, né, mais complicado, né, tinha um professor que explicavam na sala de aula e depois na avaliação pediu para explicar o que a gente tinha entendido e ali ele iria avaliando por isso ali (VALENTIM, trecho da entrevista concedida em 02 jun. 2018).

Conforme Sampaio (2010), verifica-se que a maioria dos professores não buscam capacitação em Educação Inclusiva, também não receberam formação específica durante a graduação, nem buscam fazer cursos de formação continuada para criarem ou recriarem outras formas de ensinios para alunos com deficiência. Esse trabalho com os alunos com deficiência visual do IFCE – *Campus Crato* revelou a necessidade de capacitação para os professores.

É importante destacar que, os entrevistados lembraram que professores, de uma forma geral, achavam que os dois estudantes com deficiência visual não iriam concluir o curso, por conta da limitação sensorial e porque o *Campus* não tinha experiência com estudantes com cegueira ou baixa visão.

Assim, é importante destacar os seguintes relatos:

A questão é que eles não tomaram atitude, tipo corpo mole, por que eles iriam investir desse tanto em coisas muito caro e esses meninos iam desistir, falando que era uma seleção natural, que no começo das aulas muitos alunos já desistem. Aí um professor chegou e disse que a gente não desistisse porque o que tinha de gente apostando era muito, porque o que rolava era aposta se a gente terminava ou se a gente desistia. Aí ficava assim, aí foi um ano muito difícil mesmo. O diretor disse que não tem habilidade nenhuma de trabalhar com deficiente (Bárbara, trecho da entrevista concedida em 16 jun. 2018).

[...]professor que deu material e expôs pra turma que não iria conseguir repassar para os meninos, né, a gente que tinha deficiência visual e queria a nota e pronto, tinha outros professores que davam a nota, não tinha como passar o material, aí fechava nota. O professor que não deu conteúdo nenhum e dava nota, tinha outro que a gente sempre sentava com ele, que a disciplina era complicada, no horário extra, mas chegou um período, já no terceiro ano, que a gente só sentava uma vez, aí no final do ano ele disse 'vou fechar lá as três notas lá, viu'. Aí fechou as três notas do Ensino Médio, aí assim eu não podia nem ignorar ele, entendê-lo porque ele não tem o que fazer, ele não pode abrir um horário de outra aula, já que a gente tinha 40 aula semanais, eu não podia sair de uma aula de outro professor para fazer revisão com ele, não podia deixar de dar aula dele para dar revisão para a gente, se tinha outra turma lá para ele dar aula, então assim a gente não tinha como se encontrar e fora do expediente não tinha como, ele não tinha o monitor para ajudar ele, não tinha esse Centro de Apoio dentro do IFCE para fazer a ponte entre o aluno e o professor (VALENTIM, trecho da entrevista concedida em 02 jun. 2018).

Para tanto mesmo os professores não possuindo ainda capacitação adequada acerca da inclusão de pessoas com deficiência no contexto da escola regular, eles precisam se alinhar ao paradigma educacional que norteia a educação inclusiva. Por essa razão, Antunes e Glat (2013) afirmam ser um equívoco considerar que houve inclusão, pelos simples fato dos estudantes com deficiência estarem matriculados na escola regular. Isso porque, segundo as autoras, parte dos professores que fizeram licenciatura e estão em sala não tiveram

oportunidade de discutir na graduação a temática da inclusão, nem mesmo participaram de cursos de formação continuada que oferecesse suporte para trabalhar com alunos com deficiência.

No entanto, para que a inclusão de fato ocorra é mister gerar uma transformação na cultura escolar, visto que práticas pedagógicas e novas relações educacionais que possibilitem aos alunos “[...] compensar suas dificuldades e desenvolver outras ações pedagógicas, sob a forma de apropriação dos conteúdos e experiências humanas inclusivas, desde a mais tenra idade” (PLETSCH, 2010).

Segundo as autoras igualmente importante são as reformulação dos currículos, inserindo conteúdos referentes à inclusão em todos os cursos, de modo que professores que estão atuando e outros que estão se graduando, revejam suas ações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem com um olhar inclusivo para as limitações de alunos com deficiência sem desconsiderar suas potencialidades (GLAT; PLETSCH, 2011).

5 DISCUSSÕES E RESULTADOS

Este capítulo é dedicado aos resultados da pesquisa. Assim, após a apresentação, transcrição e análise dos dados levantados através das entrevistas narrativas com os estudantes com deficiência visual, egressos do IFCE – *Campus Crato*, já devidamente exposto no capítulo anterior, foi possível identificar elementos relevantes para o alcance do objetivo proposto por este trabalho, compreendendo através das experiências desses alunos durante a passagem no referido *Campus*, as estratégias e fatores que tiveram impacto positivo e/ou negativo na consolidação do processo de escolarização, na perspectiva da educação inclusiva.

Além disso, é importante ressaltar que também foram considerados dados relevantes, como as nossas observações nos decorrer das entrevistas e informações contidas em documentos internos do IFCE – *Campus Crato*, pertinentes ao processo de escolarização desses estudantes com deficiência visual na supracitada instituição.

Este capítulo está dividido em quatro partes, sendo a primeira uma explanação geral sobre inclusão de pessoas diferentes. Em seguida, demais subitens: Experiências de In/Exclusão no IFCE – *Campus Crato*; Percepção das estratégias de ensino e aprendizagem que foram utilizadas para incluí-los; Aspectos relacionados à acessibilidade arquitetônica.

Os depoimentos revelaram inicialmente que os entrevistados, na busca pelo Ensino Médio, bem como a qualificação para o trabalho no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio IFCE – *Campus Crato*, sabiam que pelas suas limitações visuais, iriam continuar lutando para que seu direito à educação na escola regular fosse garantido. Porém, entendiam que o esforço seria menor quando comparam sua luta inclusiva nas escolas da rede municipal ou estadual. Isso ficou claro ao fazerem uma visita prévia para conhecer as instalações do *Campus Crato*.

Apesar da ampliação de vagas, das políticas públicas e a legislação nacional e internacional, o direito à educação pública de qualidade para discentes com deficiência na escola regular da rede regular de ensino é uma luta travada no cotidiano das escolas pelas famílias e pelos próprios alunos. Diante dessa realidade, é importante pensar que embora a política de inclusão seja um imperativo do Estado democrático, o dever de promover a educação para todos ainda se apresenta, nos dias atuais, como um desafio permanente.

Para Lopes e Fabris (2016), as políticas públicas que apresentam regras e normas da educação para que todos disponham, de certo modo, de condições necessárias para inclusão do deficiente, mas carecem de condições materiais para a concretização da sua função social. O próprio Estado, no sentido dar as condições e criar possibilidades para que os diferentes gradientes de inclusão sejam vivenciados plenamente prescinde de ações materiais, de maneira que a inclusão seja entendida como uma busca contínua e mobilizadora, capaz de realizar mudanças culturais dentro e fora do contexto escolar (LOPES, FABRIS, 2016, p.110-111).

Entretanto, essas falhas materiais de implementação de políticas educacionais inclusivas, costumeiramente vem sendo minimizadas pelas iniciativas do próprio educando. Assim, é fundamental dizer que os entrevistados ao chegar no IFCE já traziam em suas bagagens escolares as experiências de estar e não estar incluídos nas relações e nos espaços sociais, por conta de seu comprometimento sensorial, ou seja, conheciam algumas estratégias que poderiam corroborar com seu processo de escolarização. Eles demonstraram ter consciência que a presença deles sempre causava um certo incômodo nos ambientes que

chegavam, mas mesmo assim não se curvavam diante da tensão gerada pelo preconceito, pela cultura de intolerância e aversão ao sujeito que possui características diferentes.

Dessa forma, pode-se dizer que logo o primeiro encontro dos entrevistados com professores e técnicos administrativos, foi marcado pelo discurso de exclusão. Isso porque as atitudes das pessoas consideradas “normais” com as pessoas estigmatizadas, via de regra, concentram-se nas deficiências, reduzindo ou eliminando a possibilidade de reconhecerem nessas pessoas outras características que, nesse caso, seriam outros atributos e potenciais que ultrapassam a cegueira e a baixa visão e, com isso, manifestam vários tipos de discriminação.

Assim, no convívio social com pessoas estigmatizadas outras características devem ser observadas, pois segundo Goffman (2015, p.14), “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus”.

O referido autor defende que o indivíduo estigmatizado não se define como diferente de qualquer outro ser humano, porém ao mesmo tempo que ele e as demais pessoas que o cercam podem considerá-lo, em determinado momento, como alguém marginalizado. Todavia essa autocontradição do indivíduo é plenamente compreensível, desde que o mesmo se esforce para descobrir um preceito que forneça sentido consistente a sua atuação, que na sociedade contemporânea só se torna possível com o auxílio de profissionais que levarão a contar sua história de vida (GOFFMAN, 2015, p.119).

O que não ocorre com tanta facilidade no contexto da escola de ensino regular. Tendo em vista que tanto os profissionais e a própria instituição de ensino não conseguem discernir com segurança qual caminho devem trilhar ao se depararem com pessoas com cegueira e baixa visão matriculados em turmas. A presença dessas pessoas nesse espaço torna-se impactante e poderá levar o aluno a ter uma postura de insegurança frente ao mundo desconhecido e com inúmeras barreiras.

Por outro lado, o estudante com deficiência visual (estigmatizado) pode reafirmar que as limitações encontradas nos normais, como sugere uma pessoa com cegueira, descrita por Goffman:

Isso levaria imediatamente a se pensar que há muitos acontecimentos que podem diminuir a satisfação de viver de maneira muito mais afetiva do que a cegueira. Esse pensamento é inteiramente saudável. Desse ponto de vista, podemos perceber, por exemplo, que um defeito como a incapacidade de aceitar o amor humano, que pode diminuir o prazer de viver até quase esgotá-lo, é muito mais trágico do que a cegueira. Mas é pouco comum que o homem com tal doença chegue a perceber-se dela e, portanto, a ter pena de si mesmo (GOFFMAN, 2015, p.21).

Nesse sentido, nas respostas dos entrevistados para as ações excludentes ocorridas no âmbito do IFCE *Campus* Crato verificamos uma certa insegurança, mas à medida que o tempo foi passando e foram se “adaptando aos espaços”, e com isso foram consolidando sua resistência, ao mesmo tempo em que reafirmavam as limitações das “pessoas diferentes” (professores, gestão de ensino, gestão administrativa e colegas). Percebe-se que ao longo dos itinerários educativos dos narradores, diversos fatores concorreram para que tivessem tal postura diante dos obstáculos, como por exemplo, o apoio mútuo, possuir a maioria, o que os torna responsáveis pelos próprios atos; as vivências numa escola educação especial, e também por serem conhecedores das normas que asseguram seus direitos, e os entes públicos competentes que poderiam recorrer para garantir a aplicabilidade da legislação de maneira eficaz.

Assim, as percepções dos narradores frente ao desafio de estudarem no Curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio nos mostraram que esses alunos enfrentaram não somente barreiras arquitetônicas, mas principalmente as de natureza atitudinal. Portanto,

as barreiras que podemos considerar no cenário do IFCE – *Campus Crato* é a forma como os alunos foram recepcionados, reconhecendo-os como cidadãos de uma categoria menor comparado com os ditos normais.

Porém, a eliminação desse obstáculo só se torna possível a partir da mudança da concepção cultural homogênea que define o sujeito diferente de forma excludente, e permite compreender as necessidades das pessoas com deficiência, incluindo o deficiente visual, de forma plural, sujeito de direito, único, dentro de um contexto social para todos.

Skliar (2003) salienta que:

A exclusão, se é que pode ser então alguma coisa, é a morte de ambos os lados da fronteira; é a separação e a justaposição institucional indiscriminada; é o aniquilamento do outro; a negação do exercício do direito a viver na própria cultura, na própria língua, no próprio corpo, na própria idade, na própria sexualidade etc., uma norma – muitas das vezes explicitamente legal – que impede o pertencimento de um sujeito ou de um grupo de sujeitos a uma comunidade de direitos (SKLIAR, 2003, p. 91).

Nesse sentido, no atual contexto das unidades educativas torna-se importante o desenvolvimento de exercício de convivência entre os diferentes. Com essa experiência de olhar o outro com suas especificidades, como ser singular e também plural, e trocando experiências, e conhecendo sua trajetória de vida, as barreiras impeditivas do exercício de direitos, conseqüentemente serão eliminadas, dando início ao processo de inclusão.

De acordo com Glat (2011), para que uma instituição de ensino com práticas tradicionais exclusivas se transforme em um ambiente inclusivo, é preciso revolver toda sua estrutura, por se tratar de um processo político pedagógico complexo, que envolve atores (professores e alunos, e suas famílias) e cenários (escolas diferentes inseridas em diferentes comunidades) reais. Para referida autora a simples “vontade política”, com a liberação de recurso para aquisição de material didático não resolve.

5.1 Experiências de In/Exclusão no *Campus Crato*

O momento de entrada dos dois entrevistados no *Campus* foi enfatizado por dificuldades. Observou-se que ambos levavam a sério a luta pela conquista da inclusão social, que segundo os próprios, seria possível somente através da educação. Nas suas narrativas, é possível perceber que a medida que esses estudantes vão se apropriando do conhecimento, também vão se distanciando do estereótipo socialmente construído, ao longo da história das pessoas com deficiência visual, e dessa forma rompem com paradigmas, fazendo surgir após esse percurso, dois profissionais formados no Curso Técnico em Agropecuária integrado com o Ensino Médio, que na época possuía a seguinte configuração:

Quadro 2 - Curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.

Denominação	Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
Eixo Tecnológico	Recursos Naturais
Titulação	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
Modalidade de Oferta	Presencial

Denominação	Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
Duração do Curso	03 anos
Regime Escolar	Anual
Requisito de Acesso	Ensino Fundamental completo
Formas de Ingresso	Seleção
Número de Vagas	140
Turno de funcionamento	Diurno
Carga Horária das Disciplinas	4360

Fonte: PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

Esses estudantes com deficiência visual marcaram a história do *Campus Crato* na área da Educação Inclusiva como os primeiros alunos com comprometimento da visão no Curso Técnico em Agropecuária Integrado, fazendo com que a instituição se adaptasse a uma nova realidade, já há muito tempo atribuída por lei. Esse momento histórico coincide com a transição da Escola Agrotécnica Federal do Crato, criada em 1954, ou seja, mais de 50 anos de existência para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

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

Como constatamos nas nossas análises, a escola não possuía ações pedagógicas voltadas para atender os estudantes com necessidades educacionais específicas, porque até então, não havia políticas educacionais para Educação Inclusiva no plano de desenvolvimento institucional.

Diante do novo panorama de dois alunos com deficiência visual, outros contextos pedagógicos se evidenciam, como várias estratégias de ensino/aprendizagem Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, em que cada agente escolar envolvido no processo de escolarização assume uma determinada posição no que se refere à inclusão/exclusão de pessoas com deficiência. Nesse sentido, ampliam-se as expectativas, pedagógicas in/exclusiva, voltadas para esse público. De um lado, estudantes lutando por acesso ao conhecimento e do outro professores e gestores tendo a oportunidade de aprender a conviver com outras demandas de ensino e aprendizagem.

Com isto, verifica-se que a escola busca as adaptações necessárias para atender também dois alunos com deficiência visual, que passaram a fazer parte do rol de matriculados. Todavia, os ajustes necessários para adequar às diversas condições dos alunos não são de natureza simples, pois dependem das variadas mudanças da política educacional praticadas no ambiente escolar.

Glat (2011) diz que a escola precisa se adaptar para atender a todos alunos e não são os alunos que devem se adaptar à escola. Para autora, a exclusão escolar não resulta das questões intrínsecas à deficiência do educando, mas de variáveis do próprio sistema educativo, como: metodologias de ensino inadequadas, professores mal preparados, currículos fechados alienados dos interesses dos alunos, entre outros aspectos.

Para David Rodrigues (2008) a proposta da educação na perspectiva inclusiva deve criar vantagens para todos os envolvidos nesse processo:

O desenvolvimento da EI depende, em grande parte, do desenvolvimento do sistema educativo no seu conjunto. [...] Precisamos de escolas com recursos, a funcionar os dois turnos do dia, com instalações dignas, com lideranças positivas, com professores satisfatoriamente remunerados e motivados para encarar novos desafios. A EI, enquanto reforma educacional, só poderá florescer em sistemas educativos capazes de aceitar uma mudança nos seus hábitos e paradigmas (RODRIGUES, 2008, p. 40).

De acordo com Rodrigues (2008), para se desenvolver ações dentro do sistema educativo que pretende ser inclusivo, a escola deve dedicar sua atenção às pessoas com deficiência, proporcionando apoio sem segregar e sem criar guetos, nem classe especial dentro da escola regular. Porém, vale ressaltar que, embora os dois lutassem pelos mesmos direitos, ambos possuíam maneiras diferenciadas de aprender, por meio de métodos diferenciados, que foram adquiridos e construídos ao longo do processo de escolarização profissional, que durou 3 anos.

É importante lembrar ainda que no primeiro ano, a claridade da sala de aula interferia na aprendizagem e prejudicava o resíduo visual da estudante com baixa visão. Isso não foi resolvido pela escola, o que obrigou a estudante a se retirar da sala sendo acompanhado pelo estudante com cegueira. Isso nos mostra que a falta de percepção da escola com a iluminação inadequada do ambiente causa certo incômodo para quem tem visão subnormal, está diretamente ligada à falta de conhecimento da deficiência em si, bem como das necessidades educacionais desses educandos. Tal problema resultou na intervenção do Ministério Federal que obrigou o IFCE – *Campus* fazer urgentemente as adaptações necessárias.

Nesse percurso de busca da permanência na escola trouxe barreiras visíveis e invisíveis que não foram suficientes para levá-los a desistir da caminhada, mesmo a escola sabendo da importância de equipamentos especiais para sua inclusão educacional e profissional para estudantes com deficiência visual. Pois, para eles preservavam o sonho de estudar numa escola federal e realizar-se enquanto estudantes “cegos” com a conclusão do Ensino Médio e Técnico simultaneamente e do outro, as implicações desse sonho com as densas lutas e conflitos travados pelos sujeitos com vulnerabilidade educacional, sendo que esses dois lados se fundem na história de vida e o percurso educativo, que aos poucos foi sendo desenhado.

As narrativas evidenciaram que o processo educativo desses dois estudantes, agora profissionais na área agrícola, de certa maneira deixou lacunas, face às inúmeras dificuldades, algumas superadas. Aqui importa dizer que diante dos obstáculos que não os impediram de ter uma caminhada estudantil equiparada a das pessoas sem deficiência, ainda que arranhasse os direitos propugnados pela nossa Constituição Federal e Leis infraconstitucionais, sobretudo o da educação de qualidade para todos, considerada mola propulsora da transformação social.

Dessa forma, para o *Campus* Crato ser uma instituição que não exclua os deficientes do cotidiano escolar é necessário urgentemente redefinir seus planos para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças, conforme nos ensina Mantoan (2006, p. 16).

5.1.1 Percepções de educação inclusiva

Nesse subitem serão apresentados os resultados relevantes sobre as percepções dos narradores acerca das ações na perspectiva da educação inclusiva verificadas durante a passagem pelo curso técnico integrado no *Campus Crato*, a atuação dos professores da base técnica, comum e de apoio, bem como o posicionamento da gestão administrativa naquela época.

Passado o primeiro ano do ensino técnico profissionalizante integrado ao médio, muitos entraves, inseguranças e ansiedades foram removidos, conforme se verifica na fala da entrevistada Bárbara:

Após ter passado por momentos de angústia e ansiedade, já com os problemas referentes ao material didático, mais ou menos resolvido, e já tendo conseguido uma pessoa para preparar esse material e fazer a ponte entre os professores das disciplinas da base comum e da área técnica, eu comecei a me concentrar mais nos estudos, e descansar com relação às constantes lutas por materiais e professor brailista. Eu vi que eu ia conseguir o meu objetivo e assim as conquistas foram vindo. Só em você conseguir estudar e tirar uma nota, e isso já era uma conquista, apesar de não ter o material com plena acessibilidade, mas com ajuda de alguns professores a gente conseguiu atingir nosso objetivo (a entrevistada demonstrou satisfação nesse momento) (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 16 jun. 2018)

Nota-se nesse relato que a perspectiva de incluir todos ganha um alvo enfatizado pelos entrevistados ao referir-se ao professor e suas práticas pedagógicas, como elementos fundamentais para o processo de inclusão desses alunos.

De acordo com a fala dos estudantes, o quadro de professores da área de base comum e com os da base técnica, somava um total de dezenove docentes, sendo onze da área técnica, e a grande maioria, com a titulação de Mestre. Porém, no tempo que lecionaram já tinham entre 10 e 20 anos formação acadêmica, e até a entrada dos dois alunos com deficiência visual, não havia recebido uma preparação de como trabalhar com estudante com deficiência, nem na formação inicial, muito menos na formação continuada. Para melhor visualização, segue o quadro elaborada conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional de 2010 e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio:

Quadro 3 - Titulação dos Professores da base comum e técnica.

Escolaridade /titulação	Regime de trabalho	Disciplinas
GRADUAÇÃO	40 h	AVICULTURA
DOUTORADO	40 h	OLERICULTURA
MESTRADO	40 h	FUND. DE AGROINDÚSTRIA
MESTRADO	40 h	ADM. ECONOMIA RURAL
PÓS-DOUTORADO	40 h	BOVINOCULTURA
PÓS-DOUTORADO	40 h	FRUTICULTURA
MESTRADO	40 h	SUINOCULTURA
GRADUAÇÃO	40 h	AGRICULTURA
DOUTORADO	40 h	AVICULTURA

DOUTORADO	40 h	MEC. AGRÍCOLA
MESTRADO	40 h	OVINOCAPRINOCULTURA

Fonte: PPC/IFCE – *Campus Crato*.

Embora, Sampaio (2010, p. 48) também tenha demonstrado em sua pesquisa que parcela significativa dos professores dessas disciplinas não tiveram acesso às disciplinas ou conteúdos referentes à educação inclusiva, conforme exposto no capítulo anterior, segundo os alunos, esses docentes possuíam entendimento sobre o assunto, tendo em vista a política educacional brasileira e a legislação que trata dessa matéria tão importante para nossa sociedade, e a presença desafiadora dos próprios educandos naquele período com necessidades educacionais específicas relacionadas à limitação sensorial.

Por outro lado, pode-se compreender de acordo com a concepção dos alunos, alguns docentes apresentaram muita dificuldade em ensiná-los. Todavia, mesmo em face de alguns impasses, a abertura, o desenvolvimento e o esforço de outros para incluí-los em suas aulas, fazendo alterações nos planos de aula e até modificando o método de avaliação, e que em certa medida conseguiram responder positivamente, frente à negação do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Segundo os relatos dos entrevistados, os professores, da base técnica tentavam arrumar alguns meios pedagógicos para fazer com que os alunos com deficiência participassem das aulas, e assim tivessem o melhor aproveitamento possível, como exemplo a professora da disciplina de avicultura, que desde o primeiro momento se interessou em ajudá-los, adotando em sua disciplina o método da oralidade. Assim, na hora de avaliar esses dois estudantes, elaborava questões orais, dessa forma, a referida professora estimulava a reflexão, a criatividade e o autodesenvolvimento desses educandos.

É importante também ressaltar o papel dos docentes da base comum, e as relações que estabeleceram com os estudantes a partir das aulas no IFCE. Nas narrativas deles, os professores foram lembrados com destaque. A professora de Língua Portuguesa, que acompanhou a evolução dos estudantes durante todo o curso, foi muito carinhosa com os dois, e devido a esse período de vivência, na bibliografia do aluno com cegueira foi o docente que melhor se adaptou a sua realidade, ao trabalhar literatura e interpretação de textos por meio da ênfase no ensino oralizado.

O segundo professor que fez a diferença para eles, foi o da área de exatas, apesar da dificuldade que os educandos possuíam na disciplina de Física. Eles relataram que ele foi bastante acessível, se interessou em aprender o sistema Braille, pegando a reglete⁹ em alguns momentos para tentar escrever, para a partir disso, entender o universo dos estudantes e a forma como aprendiam.

Ainda de acordo com as narrativas, esse professor em todas as aulas após a exposição do conteúdo pedia para os alunos explicarem o que tinham entendido e, na medida em que os alunos falavam também eram avaliados, sem precisar elaborar questões complexas de difícil entendimento.

Dessa forma, observa-se que o referido professor da disciplina de Física, era sensível à causa da educação inclusiva, procurando em diversos momentos conhecer as necessidades dos dois educandos com cegueira e baixa visão. Nesse sentido, é importante observar que o método avaliativo desse professor foi processual, contínuo, e, sobretudo inclusivo, zelando

⁹É instrumento criado para que pessoas deficientes visuais possam ler e escrever. Sendo um dos primeiros instrumentos criados para a escrita Braille. Cf.: <https://equipemove.wordpress.com/2017/03/18/o-que-e-reglete/>.

pela predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, coadunando com o artigo 24, inciso V, alínea a, da LDB, Lei nº 9.394/96. Porém, percebe-se que o referido professor agiu de modo empírico, não porque tinha uma preparação para trabalhar Física, com pessoas com deficiência.

Os professores que fazem parte do rol das lembranças, como exemplo de professores inclusivos, que com muita disposição para encarar a realidade de ensinar História e Geografia para estudantes com deficiência visual, fez a diferença na vida desses alunos, através de ações isoladas numa instituição de educação profissionalizante desprovida de política educacional inclusiva até aquele momento.

A fala do entrevistado participante, Valentim, enaltece esses professores que se mostraram acessíveis durante toda sua caminhada no IFCE - *Campus* Crato.

Assim, essa questão dos professores, os que realmente acompanharam do começo até o terceiro já tinham sua flexibilidade, já era acessível que era o de português e tiveram uns dois que foram diferentes, mas já eram mais acessível. O que realmente acompanhou foi o professor de história do primeiro ao terceiro. Ele não tinha como mudar, porque desde o início ele já era acessível com a gente. O professor de geografia também do primeiro ao terceiro e ele foi também um ótimo professor do começo ao fim (VALENTIM, trecho da entrevista concedida em 02 jun. 2018).

Eles relataram que um professor de Geografia que os acompanhou durante todo percurso de escolarização, foi o que mais acreditou no potencial dos estudantes com deficiência visual, ao dar-lhes condições e oportunidades, já no segundo ano, de participarem de um projeto que visava repassar noções do sistema Braille e Orientação e Mobilidade – O.M. para os alunos sem deficiência. A partir da aprovação desse projeto, os dois estudantes aumentaram a autoestima e ganharam mais segurança, pois a comunidade escolar passou a conhecê-los melhor.

Esse projeto marcou muito o processo de escolarização dos dois estudantes, pois com ele foi possível construir e estabelecer novos significados por cada sujeito na composição das relações humanas dentro do *Campus*, levando a uma reflexão sobre a valorização e a importância do outro como diferentes formas de existir.

A atitude do professor da disciplina de Geografia se configura numa prática educativa que possibilitou que tanto os alunos com e sem deficiência, professores e demais agentes que faziam parte do contexto escolar daquela época, em certa medida, se assumissem como parte do processo educativo. A ação do referido professor, conforme Paulo Freire foi:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41)

Conforme os relatos, essa ação do professor de Geografia fortaleceu a identidade de ambos, além de ter sido enriquecida “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).

Embora o comprometimento da visão seja responsável por algumas limitações, ela não deve ser enfatizada nas relações que se estabelece com o ambiente e com o outro, também não

deve ser a parte mais relevante na construção da identidade da pessoa com deficiência visual, independentemente de sua origem, nem a única forma de uma pessoa ser reconhecida.

Para Amiralian, 2004:

Todos são constituídos por um conjunto de características que se manifestam e expressam quem é aquela pessoa, qual é sua personalidade, o que a faz ser aquilo que ela é. São características psicossomáticas do indivíduo, construídas na interação com o ambiente. São as características orgânicas e fisiológicas, psíquicas e mentais do indivíduo, construídas pelas interações ocorridas em determinada família, cultura, condição socioeconômica, enfim todo um conjunto de diferentes aspectos que formam o EU, que nos faz ser o que somos e nos leva a nos aproximarmos de um grupo ou outro (AMIRALIAN, 2004, p.26).

Outro aspecto que deve ser salientado é a participação nesse processo junto aos educandos com deficiência visual e à comunidade, que foi a presença dos professores de apoio (brailistas) a partir do segundo ano. Um professor que foi contratado como temporário para atender as especificidades educacionais desses alunos, não os acompanhava em todas as aulas porque alguns professores se sentiam incomodados com o barulho da máquina que transcrevia o conteúdo ministrado para o braille. Mesmo assim, apesar de não participar das aulas, esse professor atuou como suporte tanto para os alunos como para os demais professores e na escolarização dos alunos como um todo.

Os entrevistados ao trazerem à memória a atuação do professor de apoio de ensino especial, se referiram a ele como um verdadeiro protagonista, e disseram que não sabiam como iriam concluir o curso se não tivessem esse professor. Esse protagonismo fica muito evidente nessa fala da entrevistada Bárbara:

[...]não sei como, mas foi fundamental a presença de uma pessoa do porte do professor brailista para ser nosso porta voz junto aos demais professores em tudo. Tínhamos muitas disciplinas e como estudávamos na mesma turma, ele preparava um material para um só e a gente compartilhava. Este professor dava prioridade a elaboração do material porque não tinha como fazer estudo no contra turno. Era só 20 horas só à tarde. Aí ele só preparava o material ele não acompanhava a gente. [...] Uma das funções do brailista é ir na sala quando for necessário e digitar o que tá no quadro logo para o braille Mas a professora não permite por causa do barulho da máquina. Nós fizemos uma solicitação de sala desde o começo só que só foi atendido no segundo ano (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 16 jun. 2018).

Observa-se que a tarefa do professor de apoio foi garantir a mediação entre aprendizagem dos conteúdos escolares/ensino docente. Nesse sentido, são pertinentes as considerações de (CAPELLINI, 2004), sobre o professor mediador atuando com o professor regente de maneira colaborativa.

Um outro ponto que foi extraído nas entrelinhas das falas são as ações pontuais e isoladas da equipe gestora do *Campus – Crato*, tanto da gestão administrativa como a gestão de ensino e a geral, quando deveriam ter atuado de maneira ampla para não só garantir o acesso, mas a permanência com qualidade de aprendizagem.

Para os nossos entrevistados, a direção da escola mostrou-se aberta para as necessidades especiais dos alunos. Porém, para eles, seria tão importante quanto essa abertura a instituição cumprir o estabelecido na lei ao tocante educação inclusiva e, naquele período, ter adotado uma política interna de inclusão, buscando apoio governamental e parceria com escola de educação especial ou com alguma escola regular que possuísse experiência na área da educação de alunos com cegueira e baixa visão.

É óbvio que a inclusão requer a participação da direção escolar em todas as dimensões educacionais, no sentido de garantir o ingresso, a permanência e o êxito de todos os educandos com necessidades educacionais específicas, conforme o disposto em lei. Mas para isso ocorra a direção deve buscar articulações internamente com todos os setores da escola e, externamente, com diversos órgãos que tratam do problema da inclusão.

A direção da escola foi responsiva às demandas dos educandos, dentre elas: a providência da sala de apoio, de parte do material e a contratação do professor mediador da área específica, como já exposto anteriormente. Conforme o relato dos alunos, com o passar do tempo, a direção também percebeu a postura de resistência dos dois diante das dificuldades, a organização administrativa da escola passou a dialogar e a se importar com o processo de escolarização dos dois alunos, chegando a participar de um evento denominado “Sentindo na Pele”, organizado pelos alunos com deficiência visual e pelo professor brailista, com o objetivo de movimentar e sensibilizar todo ambiente escolar.

5.1.2 Estratégias de ensino e aprendizagem

As ações pedagógicas dos professores, e demais agentes escolares no cotidiano escolar estão atreladas aos seus processos de formação, a concepção de sociedade de cada um, e as características do espaço em que trabalham, podendo desenvolver estratégias de ensino que promovam a inclusão ou não. A direção geral buscou atuar de forma alinhada, de modo que reconheceu as necessidades educacionais de seus alunos, e nenhum dos alunos foi impedido de se desenvolver, de acordo com as condições humanas e materiais que a escola apresenta.

Nesse sentido, um aspecto pedagógico importante a ser tratado nesta seção se refere às estratégias de ensino e aprendizagem percebidas pelos informantes durante o percurso trilhado no *Campus Crato*. Os alunos retrataram em suas narrativas, as vivências das aulas, lembrando as formas, os meios e os didáticos de cada professor em especial que favoreceram no percurso da escolarização.

Vale também ressaltar a estratégia dos próprios alunos que, desde o primeiro momento em que passaram a fazer parte da rede federal de ensino, procuraram os professores, um por um para informar a melhor maneira que eles poderiam conseguir se apropriar dos conteúdos curriculares. Essa estratégia é evidenciada na fala do entrevistado Valentim:

A gente teve a estratégia de falar com cada professor. A gente pediu para fazer um resumo do conteúdo explicado dentro da sala, para a gente chegar ao objetivo da aula. Porque passando da forma que passava para todos os outros, a gente não iria conseguir (VALENTIM, trecho da entrevista concedida em 11 jul. 2018).

No entanto, nas nossas análises, percebemos que a escolha de estratégias pedagógicas pelos professores deveriam prioritariamente levar em consideração o conhecimento sobre o aluno, conhecendo sua história de vida, sua origem, condições socioculturais, o modo como esse aluno atribui significado ao espaço em que está inserido, o modo de ser e estar com suas necessidades educacionais específicas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que nem os professores do setor pedagógico procuraram desenvolver estratégias levando em consideração as vivências e o histórico dos alunos com ou sem deficiência. Segundo os entrevistados, a estratégia mais utilizada pelos docentes nas aulas teóricas e práticas, no IFCE – *Campus Crato*, seja dentro da sala, laboratório ou fazenda, foi a aula expositiva, vez ou outra contextualizada com a participação dos alunos. Observa-se, pontos de caráter prático nesta ação, pois estimularam a participação dos alunos deficientes e, ao mesmo tempo, permitiu que o professor perpetrasse uma

avaliação diagnóstica do desenvolvimento escolar de cada um durante a exposição do conteúdo.

Segundo os entrevistados, isso ocorreu nas disciplinas técnicas. Nessas aulas, além da exposição, havia uma adaptação curricular para alunos com deficiência visual, pois professor substituía algumas fórmulas matemáticas por teorias, fazendo sempre a contextualização do conteúdo.

A estratégia utilizada pelos estudantes na época confirma que as atividades organizadas somente na perspectiva do professor, sem considerar as necessidades educacionais dos estudantes, muitas vezes foram, para eles, desinteressantes e desmotivadoras. Por essa razão, se faz necessário destacar a necessidade de que as estratégias pedagógicas sejam pensadas e elaboradas de maneira que se ajustem às necessidades de cada um, o que na realidade tem se revelado uma tarefa muito difícil a ser realizada, mas não é impossível.

Para as autoras Antunes e Glat (2013), os alunos com deficiência nem sempre conseguem acompanhar as atividades propostas pelo professor:

Em sala de aula, com atividades pré-estabelecidas, o aluno geralmente, obedece às determinações do professor. Nem sempre as atividades propostas e a maneira como são direcionadas são atrativas e significativas e, muitas vezes, os alunos com deficiência não conseguem acompanhar as aulas (ANTUNES; GLAT, 2013, p.4).

Nesse sentido, o desenvolvimento do projeto pedagógico de cada professor deve ser construído com os discentes, com o professor regente e o professor de apoio, em que os todos os agentes escolares atuem numa perspectiva colaborativa/inclusiva, pode-se dizer que esta é uma maneira de possibilitar a participação de ambos, principalmente garantindo a aprendizagem de acordo com as necessidades educacionais do aluno deficiente. Essa estratégia trata também de envolver outros estudantes para realização de atividades em grupo, levando a mobilização de professores/alunos/apoio na escola.

Por exemplo, uma maneira de facilitar a compreensão das aulas por uma mediadora dos sujeitos dessa pesquisa foi da Técnica em Assuntos educacionais, lotada na Coordenação Técnica Pedagógica - CTP, que disponibilizou o gravador para os entrevistados, que ouviam atentamente e ao mesmo tempo gravavam as aulas, e quando chegava em casa ouviam novamente e registravam as aulas no caderno. Mesmo que a gravação da aula, por muitas vezes, não possuísse boa qualidade, sendo necessário de sentar próximo do professor, contar com o silêncio da turma, o que nem sempre ocorria no cotidiano das aulas, não deixou de ser uma estratégia interessante, que funcionou na aprendizagem dos nossos protagonistas.

Essas ações inclusivas sobre arranjos pedagógicos que facilitam a aquisição do conhecimento pela dupla de deficientes visuais foi interessante ressaltar com apoio de instrumentos didáticos, facilitando a compressão do conteúdo para os dois. É importante enfatizar que as necessidades educacionais específicas no contexto da escola regular, um estudante com cegueira e mesmo uma estudante com baixa visão, devem ser analisadas e compreendidas por um método singular, em que se utilize a mesma forma de aprendizagem, apesar de possuir uma acuidade que lhes dava condições para aprender através de outros meios e estratégias.

Os depoimentos também evidenciaram que os dois tiveram muita dificuldade por conta da imensa quantidade de matérias para estudar, sem ter tempo ampliado. Isso interferia na aprendizagem, tanto nas disciplinas da parte técnica, como as do ensino médio, principalmente na área de exatas. Para eles, os conteúdos que demandavam cálculos precisavam de estratégias e um tempo a mais de aula para que melhorassem o desempenho, principalmente matemática, que era a base para as demais disciplinas. Para Valentim “não

dava tempo além de não ter o material suficiente, não tem tempo e a disciplina vai passando porque tem que passar e aí tem que se criar esses métodos. A gente ia sugerindo que se criasse as adaptações” (VALENTIM, trecho da entrevista concedida em 11 jul. 2018).

Nesse processo de ensino e aprendizagem dos deficientes visuais, mostrou-nos que o tempo de aprendizagem singular de deficiente visual não foi levado em consideração, na realização das atividades diárias pois, no caso dos nossos protagonistas, asseveram que o estudante cego ou com baixa visão aprendem experimentando, sentindo. Por isso necessitavam de estratégias que privilegiassem as experiências táteis para a concretude de sua aprendizagem.

Portanto, nota-se que as estratégias desenvolvidas nas práticas pedagógicas de responsabilidade da equipe formada por pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, bem como dos docentes atenderam parcialmente nossos sujeitos pois, conforme os relatos, são decorrências de falta do tempo ampliado, ausência de recursos didáticos, professores, coordenador e gestão de ensino que precisam conhecer mais sobre a perspectiva inclusiva dentro de escola regular.

5.2 Aspectos arquitetônicos do IFCE - *Campus Crato*

Em relação à acessibilidade do espaço físico do *Campus Crato*, foi um dos fatores primordiais para garantir a inclusão de pessoas com deficiência, em especial as escolas comprometidas com a deficiência visual. Os entrevistados relataram que no início da escolarização tiveram muita dificuldade em se adaptar devido à vasta extensão territorial da instituição. Além disso, quando entraram no *Campus* não encontraram uma estrutura interna que favorecessem a locomoção com segurança e autonomia.

De acordo como o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio - PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, o *Campus Crato* dispõe de ampla estrutura física sendo dividida em dois grandes blocos. Um bloco que abrange a diretoria geral, administrativa e de ensino, o refeitório com cozinha industrial, uma quadra coberta, um campo de futebol, uma academia de musculação, 03 blocos de residências estudantis, espaço de convivência, alojamento para visitantes, 01 centro de saúde, a biblioteca, o departamento de assistência ao educando, 02 auditórios, dois blocos de salas de aulas, que na época que os depoentes estudaram não eram climatizadas, e os laboratórios de Física, Química, Biologia, Topografia, Piscicultura, Apicultura, Agroindústria e Informática.



Figura 1 - Entrada do bloco 1 do Campus Crato do IFCE.

Fonte: A autora.



Figura 2 - Bloco 1 (sala de aula e refeitório)

Fonte: A autora.

O movimento dentro IFCE – *Campus* Crato, instituição de ensino localizada no sopé da Chapada do Araripe, com uma área total de 146, 64 hectares, há 8km¹⁰ do Centro da Cidade, representa um grande desafio para pessoas com deficiência, mas principalmente para aqueles com a visão comprometida, pois os espaços do *Campus* foram projetados respeitando ao máximo o declive do seu terreno, porém, sem levar em consideração os aspectos relacionados a sua acessibilidade arquitetônica, o que permitiu que os entrevistados durante a trajetória no *Campus* percebessem a presença de muitos obstáculos como, por exemplo, na entrada do refeitório, no acesso à sala de aula, e no percurso até a área de produção do *Campus*, conforme consta nas figuras 1 e 2.

Diante dessa estrutura física, parece difícil pensar como uma pessoa com deficiência visual faz para se locomover nos espaços que a mobilidade depende da percepção visual. Essa e outras questões referentes à acessibilidade arquitetônica no IFCE – *Campus* Crato, foram resolvidas com as estratégias e táticas utilizadas pelos participantes desta pesquisa, que faziam

¹⁰Informações retiradas do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFCE – *Campus* Crato, 2014-2018, no site <https://ifce.edu.br/i>

o uso da bengala para remover pequenos obstáculos, e com a reestruturação realizada em alguns ambientes com a construção de rampas de acesso.

Todavia, para andar nos dois blocos os estudantes com deficiência visual orientavam-se pelos sons, pela direção do vento, através de identificação de objetos pelo tato, ao caminhar observavam as estruturas do solo sempre procurando referência, mas sobretudo contavam com o auxílio de muitos colegas para atravessarem a rodovia estadual que separa os dois espaços de aula teórica/prática.

Essas táticas e ajuda dos colegas foram importantes pois possibilitaram que os entrevistados pudessem buscar a efetivação dos seus direitos e a vivenciarem diversas experiências interagindo no universo educativo, além de executarem as próprias atividades intra e extraclasse, além de auxiliarem a administração a fazer as adequações de parte das instalações, segundo as necessidades desses estudantes com o comprometimento da visão.

A fim de eliminar alguns impedimentos e possibilitar a livre circulação, pode-se dizer que com a chegada dos dois estudantes com deficiência visual, o *Campus* Crato precisou adequar-se em relação ao que diz o Decreto de Lei 5296 de 2004, em seu artigo 24: Art. 24, porque na época de sua construção não teve um projeto arquitetônico que garantisse a acessibilidade das instalações físicas porta de entrada da inclusão.

Dessa forma, observa-se que mesmo a escola possuindo construção antiga, no contexto atual da educação brasileira não se justifica que o aluno com ou sem deficiência seja impedido de ter acesso aos seus diferentes espaços. Todos precisam transitar com autonomia e segurança na instituição de ensino, mas para isso, esses ambientes devem ser repensados levando em consideração as necessidades de cada um, porém, sem o deslocar o estudante do grupo, ou criando ambientes específicos (SASSAKI 2010).

No bloco 2 encontram-se os setores produtivos com as unidades educativas de: suinocultura, ovinocaprinocultura, avicultura, bovinocultura, horticultura e fruticultura, uma oficina mecânica, uma marcenaria, dois blocos de salas de aula, uma sala de professores e outra dos técnicos agrícolas, espaço conhecido como fazenda do *Campus* ou setor de produção.



Figura 3 - Bloco de Produção.

Fonte: A autora.

É importante enfatizar que o IFCE *Campus* Crato quanto ao seu aspecto físico, pode ser considerado uma instituição com uma infraestrutura razoável. Porém, considerando o aspecto de iluminação e ventilação na sala de aula, segundo os entrevistados, eram inadequados para o conforto de um deficiente visual. Por conta da falta de ventilador ou ar condicionado na sala não fechavam as janelas, para melhorar acuidade visual da estudante com baixa visão porque se fechassem os demais alunos reclamavam do calor acumulado da

sala de aula. A partir desse problema, clareza versus calor, os dois estudantes com deficiência visual, muitas vezes ficaram fora da sala de aula. Com isso, eles mesmos acionaram o Ministério Público Federal, para implementar adaptações necessárias na referida sala para garantir a aprendizagem de um deficiente visual.

A garantia da mobilidade independente no espaço educacional está muito associada ao direito de liberdade de ir e vir, conforme estabelecido no art. 5º, XV da Constituição Federal de 1988. No entanto, é comum encontrar escolas que deixam de observar tal norma constitucional, ao se comportarem de maneira omissiva frente à necessidade de locomoção das pessoas com alguma deficiência.

Os depoentes falaram que a escola não possuía rampas de acesso, piso tátil, sinalização, elevador e banheiros adaptados para pessoas com deficiência visual, o que impossibilitava a utilização segura e autônoma de certos espaços da escola. Assim, é válido destacar as considerações sobre acessibilidade feitas informam a dificuldade da mobilidade entre os blocos do *Campus Crato*.

Mas para mim no começo foi difícil, mas quando você faz um mapa mental, você conhece todo o espaço, depois fica mais acessível. Também teve um tempo que teve uma reforma daquelas barreiras. Eles tiraram todas as pedras comuns e botaram aqueles paralelepípedos, neste período também tive uma dificuldade, foi quando eu comecei a usar bengala. Eu e Valentim passamos a usar a bengala porque tinha muito obstáculo (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 16 jun. 2018).

Para eles, andar no espaço com muitos obstáculos é perigoso, principalmente para aqueles que tem um comprometimento da visão, e necessitavam contornar barreiras físicas para transitar no ambiente escolar formado por dois blocos e divididos por uma rodovia estadual. Os ex-estudantes precisavam ir para aulas práticas e não havia transporte interno, para ajudá-los no traslado, mas mesmo com esse entrave seguiram fundamentados em continuar seus estudos e a sua formação técnica.

Nesse sentido, a ex-estudante em sua fala enfatiza a dificuldade de atravessar de um lado para outro da escola e a ajuda de colegas. Além disso, destaca que a gestão administrativa realizou algumas reformas com o intuito de eliminar barreiras.

O traslado dentro da escola que era uma parte em cima no Bloco 1 e outra embaixo no Bloco 2 do Campus, no começo foi um pouco complicado e com muita dificuldade, para mim que tenho baixa visão e tinha que estar todo o tempo cautelosa, e às vezes os meninos, os colegas esperavam a gente para atravessar a pista, outras vezes era só utilizar a audição mesmo, aquela pista perigosa e era assim. Quando achava um anjo de Deus que dava carona. [...]Eles colocaram rampas em alguns lugares porque não tinham, mas quando a gente saiu também não tinha rampa no restaurante, mas eu solicitei pelo menos o corrimão. O acesso para sala de aula era tranquilo, não tem como mudar tudo para ficar tudo perfeito. O Engenheiro chegou quando a gente estava no segundo ano, a gente conversava bastante com ele sobre acessibilidade, mas no terceiro ano veio uma pessoa de outra instituição que entendia de acessibilidade, para ajudá-lo. Eles andaram com professor brailista a escola todinha, olharam essa parte arquitetônica e fecharam para que em 90 dias tivesse o resultado. De qualquer forma foi uma conquista que tivemos no IFCE – Campus Crato (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 16 jun. 2018).

Nesse contexto, observa-se que o IFCE – *Campus Crato* eliminou parte de suas barreiras arquitetônicas ao fazer algumas adaptações em alguns ambientes, tornando-os mais acessíveis, como as salas de aula, a biblioteca, e os corredores, colocando rampas e corrimãos, para possibilitar o acesso à pessoas com deficiência.

No entanto, importa registrar que inclusão escolar de pessoas com deficiência é mais que uma mera presença de rampas em alguns espaços, barras de segurança, reservas de vagas em estacionamentos, é necessário que se pense em equiparação de oportunidades, ou seja, em construções de ambiente que busquem acolher o estudante com necessidades educacionais específicas, conforme estabelece a lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 Art. 3º, e de acordo com as seis diferentes dimensões de acessibilidade defendida por Sasaki (2010), com destaque para acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica.

Assim, ressaltamos que a acessibilidade no espaço educativo também depende da consciência inclusiva de todos que fazem parte da escola, derrubando os obstáculos físicos não de forma paliativa, mas de forma planejada e consciente, criando condições de livre acesso em todos os ambientes, livre acesso aos conteúdos ministrados em sala de aula através de uma adaptação curricular.

Dessa forma, corroborando com o entendimento sobre as barreiras que impedem ou dificultam a inclusão, a entrevistada Bárbara disse que:

O que dificulta muito é que as pessoas pensam que a questão é arquitetônica e não é. A questão é o ser humano. Eles aqui dificultam e colocam as barreiras onde não existe, onde uma simples conversa, uma simples atitude resolve muita coisa, eles acham que colocar pista, colocar rampa, não sei o que, essas coisas de arquitetura mesmo (BÁRBARA, trecho da entrevista concedida em 16 jun. 2018).

Diante do exposto, constata-se que o IFCE Campus Crato, buscou construir uma estrutura física adequada para receber os estudantes entrevistados, que as adaptações arquitetônicas ocorreram, mas de forma tímida, e a partir das provocações desses estudantes, na luta por melhores condições de estudo.

As adaptações significaram certa conquista quanto ao cumprimento das determinações legais e reivindicações dos estudantes. Porém, é possível considerar para garantir a acessibilidade em suas múltiplas dimensões requer prioritariamente a eliminação da barreira atitudinal por parte da escola que tem em seu rol de matrícula alunos com deficiência, tendo em vista que só a legislação por si só não tem o poder de assegurar a inclusão, que segundo a concepção dos entrevistados não existe uma fórmula pronta e acabada para que a escola acolha o aluno com e sem deficiência de forma plena, tendo em vista a diversidade humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os esforços empreendidos neste trabalho se revelaram numa oportunidade de dar voz a dois estudantes com deficiência visual, egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, e tornar conhecido seu processo de escolarização através das suas histórias de vida, marcadas por uma vasta e rica experiência e, ao mesmo tempo, compreender o fenômeno da inclusão desses alunos durante a passagem no IFCE – *Campus Crato*.

Para compreender como se constituiu o processo de inclusão no ensino profissionalizante desses dois estudantes com deficiência visual, um com cegueira e outro com baixa visão, egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE – *Campus Crato*, registramos as lembranças acadêmicas dos dois estudantes, descrevemos suas percepções a respeito da educação profissionalizante na perspectiva da educação inclusiva. Também analisamos a incipiente ação da legislação que consubstancia a inclusão e sua aplicabilidade das diretrizes inclusivas no IFCE – *Campus Crato* a partir da perspectiva destes estudantes.

Além disso, buscamos verificar as estratégias que contribuíram para o acesso, permanência, ensino-aprendizagem e conclusão Curso Técnico em Agropecuária. Por último, examinamos os aspectos estruturais relacionados à acessibilidade física e arquitetônica do referido *Campus Crato* segundo os relatos dos dois estudantes com deficiência visual.

Assim, diante do estudo realizado compreendemos que os participantes desta pesquisa se formaram em múltiplos espaços e tempos. Foi possível constatar através das narrativas que a inclusão de uma pessoa com deficiência na escola regular não acontece de maneira breve e lépida, ou com base em grandes acontecimentos, mas ela surge de forma processual através das experiências de luta que carrega cada história escolar.

Essas histórias, por sua vez, têm início na primeira instância social chamada de família, considerada como uma entidade que oferece o suporte para as experiências que serão desenvolvidas no contexto da aprendizagem escolar, seja numa instituição de ensino de natureza especializada ou regular.

Dessa forma, a escolarização do estudante com deficiência visual não pode ser entendida de maneira isolada, posto que a mesma é processo que se apresenta desde o ambiente familiar, perpassando por espaços escolares diversos, muitas vezes de forma fragmentada até chegar na área de formação profissional, que no caso deste estudo, alcançou uma formação técnica agrícola.

Nesse processo de formação os estudantes sofreram transformações pedagógicas, passando por mudanças físicas - espacial pela alteração na percepção deste espaço, na mudança de postura e consequente movimentação noutros contextos setoriais da escola. No entanto, durante a trajetória escolar, a instituição de ensino também passa por alterações, sobretudo quando se deparam com alunos com necessidades educacionais, mas críticos e conscientes do seu papel de cidadão.

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

Nessa caminhada, para entender como se constitui o processo de escolarização desses estudantes buscamos conhecer suas origens, a infância, o contexto familiar, a descoberta do diagnóstico do comprometimento da visão, o período de isolamento pós-diagnóstico,

enfrentamento das dificuldades com relação a deficiência, o retorno aos espaços educativos e as passagens pelas diferentes escolas (especial e comum).

No percurso educacional no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no IFCE – *Campus* Crato, registramos que o ingresso dos estudantes nessa instituição de ensino profissionalizante se deu através do processo seletivo, no qual ambos tiveram atendimento “diferenciado” pela disponibilização de recurso de apoio, garantindo as mesmas oportunidades que os demais candidatos ditos “normais” passaram. Os referidos estudantes concorreram às vagas de ampla concorrência, pois o *Campus* ainda não tinha política de reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Nesse quesito de acesso à escolarização profissionalizante a legislação foi estritamente obedecida pelo *Campus* Crato. Todavia, matricular ou inserir o estudante com deficiência visual não significou, para eles, que a escola foi inclusiva, pois para isso foi necessário que os educandos buscassem tomar parte desse espaço e participassem de forma plena de todas as suas atividades da escola.

Por outro lado, no que se refere à permanência dos educandos com necessidades educacionais específicas relacionadas à deficiência visual, a legislação nacional, internacional, bem como as políticas públicas, efetivamente foram incipientes no IFCE – *Campus* Crato, sendo necessário a provocação crítica dos próprios estudantes para sua aplicabilidade.

Ainda sobre a permanência, percebemos outras formas de agir dos educandos, mais centrada na busca pelo conhecimento. Com isso, traçando estratégias criativas, orientando tanto professores, agentes escolares e colegas de jornada escolar. Ressaltamos que essa luta pelo direito a escolarização, aprendizagem dos conteúdos de cada disciplina, acessibilidade, foi intensa na trajetória dos estudantes.

Assim, foi possível perceber momentos de angústias, indagações, decepções, rejeição, incômodos, inseguranças e exclusão/inclusão que geraram o movimento de transformação na realidade que estavam inseridos, bem como os conduziram à conclusão exitosa do curso profissionalizante na área agrícola integrado ao Ensino Médio.

No entanto, isso se tornou possível porque os estudantes com base em suas experiências acreditavam que a educação inclusiva era mais que um imperativo do Estado, ela se faz através de uma construção coletiva, marcada pela luta diária, com avanços e retrocessos, mas na luta. Por essa razão, não desistiram de estudar, levando adiante o sonho de concluir o Ensino Médio e ter uma formação profissional agrícola.

Os relatos nos apontaram a forma como os saberes dos estudantes com deficiência visual foram construídos, e a importância dos agentes educacionais conhecerem a história dos seus estudantes para traçar estratégias de aprendizagens. Além da importância do professor mediador interagindo com o professor regente das disciplinas de base e as profissionalizantes.

As percepções dos alunos com cegueira e baixa visão diante do desafio de estudarem na instituição de ensino profissionalizante e de tempo integral nos mostrou que eles enfrentaram dificuldades pedagógicas, barreiras arquitetônicas, falta de suporte na formulação de material didático, falta de professor de apoio como mediador durante as aulas nos dois turnos (manhã e tarde), a inexistência da sala de recursos especializados, bem como a falta de atendimento individualizado, para traçar estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem dos dois alunos na sua trajetória escolar.

Porém, por outro lado, também foi possível encontrar professores sensibilizados com a luta dos estudantes pela inclusão, que buscaram minimizar os impasses de acesso ao conteúdo de suas disciplinas, através de estratégias pedagógicas que valorizavam e incluíam os estudantes deficientes.

Nesse sentido, por meio deste estudo também se constatou que a escola foi se preparando, dentro de uma perspectiva inclusiva de ensino e aprendizagem, para alunos com deficiência visual. Assim, ela foi se mostrando mais aberta para fazer as adaptações necessárias. E que, ao longo dos três anos, alguns espaços foram sendo modificados para melhorar a mobilidade dos alunos com deficiência. No entanto, a maior barreira encontrada ao longo da trajetória no IFCE – *Campus Crato*, foram as barreiras de natureza atitudinal, sendo consideradas pelos entrevistados um obstáculo nas relações interativas dentro da escola.

Durante a pesquisa, percebemos que, apesar das políticas de expansão da rede federal de ensino e a consequente ampliação das vagas que contemplam o estudante com deficiência, (na época que os estudantes entraram no *Campus Crato*, marcado pelo período de transição da Escola Agrotécnica Federal para uma das unidades do IFCE), as ações docentes em face das necessidades educacionais apresentadas por esses alunos foram se construindo com avanços e recuos. Elas se desenvolveram por meio de algumas estratégias contando com esforço individual dos alunos deficientes, das suas famílias, e de alguns professores, principalmente do professor mediador (brailista).

No decorrer da jornada dessa pesquisa foi possível perceber que as trajetórias de vida dos dois estudantes com deficiência visual representaram um caminho de formação na área da educação na perspectiva inclusiva para IFCE – *Campus Crato*, com certa abertura a possíveis mudanças de paradigmas excludentes. Assim, a presença desses dois no cotidiano dessa instituição, bem como os encontros por meio das suas reivindicações corroboraram para ressignificar e repensar as práticas educativas, levando em consideração as necessidades educacionais específicas de cada aluno em particular.

Na concepção dos alunos, apesar de “falhas” na infraestrutura do *Campus Crato*, na formação técnico profissional, a inclusão não ocorreu, e sim o início do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva. Para eles o IFCE – *Campus Crato* tem um grande potencial para oferecer a educação de qualidade, garantir o acesso, a permanência e saída com êxito de todos os estudantes, em especial, os deficientes.

Todavia, para que haja a inclusão dos estudantes, o *Campus* ainda necessita:

- a) Aparelhar-se, oferecendo ao corpo docente curso de formação continuada nessa área, recursos tecnológicos e alternativas pedagógicas, e desenvolva efetiva colaboração entre professores regentes e os professores de apoio;
- b) Considerar o estudante com deficiência como ser social e histórico;
- c) Desenvolver uma grande articulação com as escolas de educação especial/escolas regulares, de modo colaborativo;
- d) Aplicar a lei e consolidar as políticas públicas de modo que toda instituição de ensino esteja envolvida em um único propósito: oferecer educação de qualidade a todos os estudantes, independentemente de sua diferença.
- e) Oferecer condições de trabalho com recursos material e humano, e que as atividades desse núcleo façam parte da jornada de trabalho da instituição, para que suas ações efetivamente alcancem os estudantes com necessidades educacionais específicas, bem como todo *Campus*.

Por fim, apesar dos estudantes com deficiência visual, suas limitações sensoriais, não os impediram de lutar pelo direito à educação, assegurado constitucionalmente, (re)significando vivências transformadoras no âmbito do IFCE – *Campus Crato*. Desse modo, o propósito é que essa pesquisa colabore com construção de saberes na área da educação inclusiva na região do Cariri, sobretudo na área da educação de pessoas com deficiência

visual. Além disso, colabore para embasar novas ações inclusivas no contexto local e contribua para construção de uma instituição de ensino profissionalizante, pautada na solidariedade e respeito às trajetórias de vida de todos os alunos, considerando, principalmente, as necessidades educacionais específicas de cada aluno em particular.

7 REFERÊNCIAS

A CONVENÇÃO sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Coord. Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

AMIRALIAN, M. L. T. M. Sou cego ou enxergo? As questões da Baixa Visão. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a03.pdf>. Acesso em 18 de out. 2018.

_____ (org.). **Deficiência visual**: perspectiva na contemporaneidade. Vetor: São Paulo, 2009.

_____. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-histórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito. In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. UEL, Londrina, PR, de 05 a 07 nov. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-001.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de direito financeiro e tributário**. 9. ed. São Paulo: Celso Bastos Editora, 2002.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Rev. Educação Pública**, Rio de Janeiro, ed. n.9, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006, p.183-191.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida [...]. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília DF, **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 – 30 dez. 2008, p. 1. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/6011535/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-30-12-2008>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial [da] União**, seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/95334396/dou-secao-1-07-07-2015-pg-2?ref=previous_button. Acesso em: 5 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação [Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º]. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 5 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social [...]. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. [Publicado originalmente no **Diário Oficial [da] União**, seção 1, p. 1, de 23 dez. 1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota técnica nº 6 /2011/MEC/SEESP/GAB. Brasília, DF: MEC, 11 mar. 2011. In: _____. MEC. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 5 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007. Brasília, DF, [2008]. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial. Acesso em: 5 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008**. Define que as redes estaduais de atenção à pessoa com deficiência visual sejam compostas por ações na atenção básica e serviços de reabilitação visual. Brasília, DF: Saúde legis, Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva(Orgs). 2ª ed. ver. e atualize. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado [...]. [Revogado pelo Decreto nº 7.611/2011]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 25 set. 2017.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. 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.

CAMARGO, Antônio L. Chaves. **Culpabilidade e Reprovação Penal**. São Paulo: Sugestões Literárias, 1994.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez., 2007. Dossiê Aprendizagem e Ação Docente. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659/1346>. Acesso em 18 out. 2018.

CARTILHA do Censo 2010: Pessoas com deficiência. Texto de Luiza Maria Borges Oliveira. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNPD. Brasília, DF: SDH-PR/SNPD, 2012. 32 p. Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso em 01 maio 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

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, n. 3, p. 441-458, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/v17n3a07.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual, essa nossa desconhecida**. 12. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CONDE, João Menescal Conde. **O que é a cegueira e a baixa visão**. Rio de Janeiro, RJ, Instituto Benjamin Constant, [201?]. Texto online. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf. Acesso em: 30 jul. 2017.

DOS SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação: culturais, políticas e práticas**. Cortez, 2008.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em Silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23.ed. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 29.ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e Mudança**. 12. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G. *et al.* (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil**. 2004.172f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

GASPARETTO, M.; NOBRE, M. Avaliação do funcionamento da visão residual: educação e reabilitação. In: MASINI, E. F. S (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007, p. 39-59.

GIACOMINI, Lilia; SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M.D. (Org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUF, 2011. p.75-92.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais do Município do Rio de Janeiro. In: ANACHE, Alexandra Ayach; OSÓRIO, Antônio Carlos do N. **Da Educação Especial à educação na diversidade – escolarização, práticas e processos**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2010, p. 89-106.

_____; _____. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2011.

_____; _____. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2011.

_____; _____. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, UFSM, Santa Maria,

RS, v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009. DOI: 10.5902/1984686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/268/128>. Acesso em: 2 fev. 2018.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Ed. Renovar, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

IBGE. Censo 2010. Ceará. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2010 [2018]. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pesquisa/23/23612?detalhes=true>. Acesso em 25 jun. 2017.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

LIMA, E. C., NASSIF, M. C. M. FELIPPE, M. C. G. C. **Convivendo com a baixa visão da criação à pessoa idosa**. São Paulo, SP: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2007.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção Temas e Educação)

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

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

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

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In*: ENSAIOS pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82- 86, 2005.

MASINI, E. F. S. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. A Inclusão escolar do aluno com deficiência visual. *In*: SAMPAIO, M.W. et al. (Org.). **Baixa visão e cegueira**: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica, Guanabara Koogan, 2010. p. 427- 448.

MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília: Corde, 1994. Revista.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MICHELLI, Cláudia Regina Pinto. **Teoria e prática da neuropsicopedagogia**. Indaial: Uniasselvi, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 9-29.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História e memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 2007.

NUNES, L. R. O. P.; GLAT, R.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E. G. **Pesquisa em educação especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

ORMELEZI, Eliana Maria. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico**. 2000, p.21. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2000.

PAIM, Catia Maria Cruz. **Integração Escolar do Aluno com Cegueira: Da Interação à Ação**. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2002.

PIÑERO, Dolores Maria Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DÍAZ, Francisco Rodriguez. O Sistema Braile. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Org): **Deficiente Visual. Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Ed. Santos, 2003. p. 177-246.

PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Editora EduERJ, 2011. (Série Pesquisa em Educação)

_____. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. Rev. Proj. História, São Paulo, v. 15, p. 13-49, jul./dez. 1997 [Texto de abr. 1997]. Edição Ética e História Oral. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/786/showToc>. Acesso em: 30 out. 2017.

RABÊLLO, Roberto Sanches. Análise de uma experiência de teatro – educação no Instituto de Cegos da Bahia: Possibilidades de utilização da linguagem por um grupo de adolescentes. Tese (Doutorado em educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RAPOSO, Patrícia N., CARVALHO, Erenice N. S. A pessoa com Deficiência Visual na Escola. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (Orgs.). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**. 2. ed. rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. pp. 157-174. 284 p.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. In: BRASIL. **Inclusão: revista da educação especial**. Brasília, DF: MEC/SEEP, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008.

ROSS, Paulo Ricardo. A Categoria do trabalho como pressuposto histórico-social do homem não-visual. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, UFPR, Curitiba, 1993.

SÁ, D. E.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado**. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência visual. Brasília, DF: SEESP/SEED/ MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 15 jul. 2017.

SAMPAIO, Maria do Carmo Souza. **Percepção dos Professores sobre a Educação de Pessoas com Deficiência Visual: estudo de caso no IFCE, campus Crato**. 2010. 85f. Monografia (Especialização em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

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

SANTOS, Mônica P. dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. Revista Faculdade de Educação da UFF, n.7, maio de 2003.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

_____. **Inclusão: o paradigma do século 21**. **Revista Inclusão**, Brasília, ano I, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a distância da UFSC, 2000, p.20.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. *In*: DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional**: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 45-94.

SILVA, L. G.S. **Inclusão**: uma questão de visão. O aluno cego na escola comum. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2008.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da Diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, ES, 7-10 jun. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

8 APÊNDICE

Apêndice A - Roteiro Para Entrevista Com Os Estudantes

ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA COM OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Aluno (a):

Curso:

Ano/Período/Turma:

Data de nascimento: / /

Sexo: () Mas. () Fem.

Data de realização da entrevista: / /2018 Local: Tipo de deficiência:

Ingressou por cota ?() Sim () Não

1. Fale sobre sua deficiência, como ela foi detectada e vivenciada por sua família (seu nascimento, histórico familiar, quando e como foi detectada, como transcorreu sua primeira infância, principais dificuldades no dia-a-dia, etc).

2. Existe algum diagnóstico fechado sobre sua deficiência? Que tratamentos, exames ou acompanhamentos médicos você realizou? Teve alguma intercorrência médica, cirúrgica ou terapêutica ao longo da infância e adolescência? Toma alguma medicação ou faz algum acompanhamento médico atualmente? Faz (fez) alguma terapia?

3. Fale sobre sua trajetória/vida escolar (idade em que ingressou na escola, tipo de escola, relação com os professores e colegas, quais as dificuldades encontradas ao longo do ensino fundamental, como era seu desempenho, etc.).

4. Existiu algum outro acompanhamento pedagógico, em centro especializado ou instituição especial?

5. Por que resolveu estudar no IFCE – *campus* Crato?

6. No IFCE, algum material ou atividade foi adaptado para facilitar sua aprendizagem? Ela foi adequada a sua necessidade específica? Você recebeu alguma atenção diferenciada dos professores ou da instituição?

7. Como avalia ao IFCE – *campus* Crato no que se refere ao atendimento de estudante com deficiência? E quanto à acessibilidade arquitetônica? Você acha que os professores estavam preparados para lhe ensinar como estudante com deficiência visual?

9. E o IFCE está preparado para receber um aluno(a) como você?
10. Quais as estratégias pedagógicas utilizadas e quais dificuldades encontradas por você no IFCE?
11. O que você sugere para facilitar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no IFCE – *campus* Crato?
12. Para ter facilitado sua permanência e aprendizagem no IFCE o que deveria ter mudado ou ser implantado?
13. Você percebeu o interesse da escola em se tornar inclusiva?
14. Como é a sua vida social (família, amizades, festas, atividade física, diversões favoritas, estudo)?
15. Quais são as suas perspectivas de futuro acadêmico e profissional? O que você espera do futuro?

PS: Roteiro para realização de entrevista que será gravada.

9 ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Trajetórias da Inclusão e caminhos de Formação: Percurso Escolar de Dois Estudantes com Deficiência Visual no Curso Técnico em Agropecuária do IFCE *Campus* Crato.

Pesquisadora responsável: Cleonice Almeida da Silva
Professor orientador: Dr. José Ricardo da Silva Ramos

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento. Ressalto que o termo e a transcrição da entrevista serão impressos em Braille para que os participantes da pesquisa maiores de idade e com deficiência visual possam compreender.

Justificativa e objetivos:

O intuito é contribuir com a Educação Inclusiva de estudantes com deficiência visual no âmbito do IFCE *Campus* Crato, bem como para região do Cariri cearense, mediante o trabalho com a história de vida de dois estudantes egressos do Curso Técnico em Agropecuária, através da análise de percurso escolar e seus caminhos de formação profissionalizante, no referido Curso.

Os objetivos são: Registrar as lembranças acadêmicas de dois estudantes com deficiência visual, egressos do Curso Técnico em Agropecuária e descrever suas percepções a respeito da educação profissionalizante na perspectiva da educação inclusiva; Analisar a legislação que consubstancia a inclusão e sua aplicabilidade no IFCE – *campus* Crato a partir da perspectiva destes estudantes; Verificar as estratégias que contribuíram para o acesso, permanência, ensino-aprendizagem e conclusão dos estudantes com deficiência visual do Curso Técnico em Agropecuária; Examinar os aspectos estruturais relacionados à acessibilidade física e arquitetônica do IFCE- *Campus* Crato segundo os relatos dos dois estudantes com deficiência visual.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: participar de entrevista narrativa com roteiro elaborado pela pesquisadora, que será apresentado no primeiro encontro, o tempo estimado para cada encontro será de aproximadamente 50 minutos, sendo um total de 05 (cinco) encontros para realização das entrevistas

narrativas, sendo 04 (quatro) encontros na residência dos participantes, e 01 (um) encontro no IFCE *Campus Crato*, no período da tarde, consoante à agenda e dentro da rotina dos entrevistados. Neste encontro, o traslado dos participantes e seus acompanhantes será feito por meio de veículo próprio da pesquisadora, ou custeado pela mesma através do ressarcimento de despesas decorrentes desta pesquisa em caso de eventual necessidade.

Ressaltando que as atividades relacionadas à pesquisa poderão ser gravadas (por meio de gravador de áudio) ou imagens (vídeos) e fotografadas.

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo caso ele apresente riscos adicionais ou qualquer situação que impossibilite de seguir as orientações do pesquisador, dentre outros.

Esta pesquisa oferece o ínfimo dano ou risco, podendo se enquadrar num grau mínimo, pois a probabilidade e a magnitude do dano que pode ser previsto não são maiores do que aqueles vivenciados no cotidiano. Entre os riscos de grau mínimo que devem ser considerados estão aqueles de ordem psicológica como o desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, alterações no humor provocadas pela evocação de memórias, bem como cansaço ou aborrecimento ao responder questionários do roteiro da entrevista.

Os supracitados riscos serão minimizados ou sanados com a reelaboração das questões do roteiro da entrevista, bem como alteração das datas da mesma de acordo com consentimento dos entrevistados.

Benefícios:

Entre os benefícios da pesquisa encontra-se em refletir a respeito de como fugir e/ou contribuir para uma prática não segregacionista e preconceituosa, que costumam fazer parte dos espaços educacionais, que se configura imperativo no presente, tanto para profissionais ligados a educação como à agentes de pesquisas de cunho teóricas sobre esse setor da educação, partindo da narrativa daqueles que são invisibilizados e conseqüentemente solapados em seu direito a educação. Além disso, esse trabalho poderá embasar futuras ações inclusivas da gestão pedagógica e administrativa do nosso *Campus*, bem como de toda região do Cariri cearense.

Acompanhamento e assistência:

Durante e após a pesquisa você terá acompanhamento e assistência nas necessidades que envolvam as atividades. Caso necessite você terá apoio ao que concerne intervenção médica, pedagógica, nutricional, psicológica, fisioterápica, fonoaudiológica ou outra especialidade.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

As despesas com traslado e alimentação dos participantes e acompanhantes para realização da entrevista no IFCE *Campus* Crato serão custeadas pela pesquisadora, e em caso de necessidade haverá o devido ressarcimento aos participantes e seus acompanhantes das despesas decorrentes da participação na pesquisa, sendo que sua cobertura será efetivada por meio de provimento de material prévio, conforme o disposto no item II.18 da Resolução Nº 466/12 do CNS. Outrossim, você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Cleonice Almeida da Silva, endereço profissional CE 292, KM 15 Gisélia Pinheiro, Crato – CE, 63115-500, setor Pedagógico, email: cleoalmeida.adv@gmail.com. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs as 17:00hs na Reitoria do IFCE - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome	do(a)	participante:
<hr/>		
Contato		telefônico(opcional):
<hr/>		
e-mail		(opcional):
<hr/>		

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido

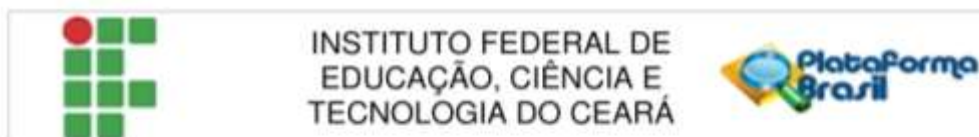
uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome do(a) pesquisador(a):

[Assinatura do(a) pesquisador(a)]

Data: ____/____/____.

Anexo B – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Trajetórias da Inclusão e Caminhos de Formação: Percurso Escolar de dois Estudantes com Deficiência Visual no Curso Técnico em Agropecuária do IFCE Campus Crato.

Pesquisador: CLEONICE ALMEIDA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88799618.7.0000.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA

Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.702.332

Apresentação do Projeto:

No projeto, a pesquisadora busca compreender a educação numa perspectiva inclusiva, e para isso irá fazer pesquisas na literatura, inclusive em leis, e tomar o depoimento de dois alunos egressos do curso técnico integrado em agropecuária do IFCE campus Crato, que relatarão suas experiências durante o curso.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo principal:

Compreender como se constituiu o processo de inclusão no ensino profissionalizante de dois estudantes com deficiência visual, egressos do curso técnico em agropecuária do IFCE – campus Crato, a partir das narrativas de suas experiências durante os três anos que permaneceram no referido campus.

Objetivos secundários:

-Registrar as lembranças acadêmicas de dois estudantes com deficiência visual, egressos do curso técnico em agropecuária, e descrever suas percepções a respeito da educação profissionalizante na perspectiva da educação inclusiva;

-Analisar a legislação que consubstancia a inclusão e sua aplicabilidade no IFCE – campus Crato, a partir da perspectiva destes estudantes;

-Verificar as estratégias que contribuíram para o acesso, permanência, ensino/aprendizagem e

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 80.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 2.702.332

conclusão dos estudantes com deficiência visual do curso técnico em agropecuária;

-Examinar os aspectos estruturais relacionados à acessibilidade física e arquitetônica do IFCE - campus Crato, segundo os relatos dos dois estudantes com deficiência visual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora faz uma boa apresentação dos riscos (assim como das medidas para minimizá-los) e benefícios da pesquisa, deixando-os claros no projeto e nos demais termos do protocolo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa mostra-se bastante relevante, tanto para estudantes com deficiência visual quanto para a instituição e sua política de educação inclusiva.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram devidamente apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa não apresenta pendências ou inadequações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar ao CEP, relatório ao final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1077902.pdf	28/05/2018 23:48:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.pdf	28/05/2018 23:43:50	CLEONICE ALMEIDA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/05/2018 23:41:53	CLEONICE ALMEIDA DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	28/05/2018 22:51:06	CLEONICE ALMEIDA DA SILVA	Aceito
Outros	declaracaoresultado.pdf	01/05/2018 22:17:05	CLEONICE ALMEIDA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	foilhadestodo.PDF	02/04/2018 16:22:47	CLEONICE ALMEIDA DA SILVA	Aceito
Outros	Termodepositoriofiel.PDF	28/02/2018 15:33:19	CLEONICE ALMEIDA DA SILVA	Aceito
Declaração do	Declaracaopatrocinator.PDF	26/02/2018	CLEONICE	Aceito

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

UF: CE

Telefone: (85)3401-2332

CEP: 60.410-426

Município: FORTALEZA

E-mail: cep@ifce.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ



Continuação do Parecer: 2.702.332

Patrocinador	Declaracaopatrocinator.PDF	09:41:11	DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodeinfraestrutura.PDF	26/02/2018 09:37:53	CLEONICE ALMEIDA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodepesquisador.PDF	26/02/2018 09:36:26	CLEONICE ALMEIDA DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.PDF	26/02/2018 09:32:25	CLEONICE ALMEIDA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 08 de Junho de 2018

Assinado por:
Arnilson Moreira Chaves Lima
(Coordenador)

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703
Bairro: Jardim América **CEP:** 60.410-426
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3401-2332 **E-mail:** cep@ifce.edu.br

Página 03 de 03