

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Adriana de Castro Roma**

**A Trajetória de Formação e Atuação  
Profissional de Professores com Deficiência  
Visual**

**Taubaté – SP**

**2020**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Adriana de Castro Roma**

**A Trajetória de Formação e Atuação  
Profissional de Professores com Deficiência  
Visual**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientador: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos

**Taubaté – SP**

**2020**

**ADRIANA DE CASTRO ROMA**

**A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE  
PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

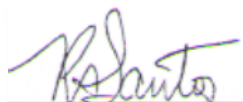
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Taubaté.  
Área de Concentração: Inclusão e Diversidade Sociocultural.  
Orientador: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos

Data: 11/09/2020

Resultado: Aprovada

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. (a) Dr. (a) Roseli Albino dos Santos - Universidade de Taubaté



Prof. (a) Dr. (a) Alessandro Messias Moreira - Centro Universitário do Sul de Minas



Alessandro Messias Moreira

Prof. (a) Dr. (a) Mariana Aranha de Souza - Universidade de Taubaté



**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBI  
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI  
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

R756t Roma, Adriana de Castro

A trajetória de formação e atuação profissional de professores com deficiência visual / Adriana de Castro Roma. -- 2020.

168 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos, Departamento de Pedagogia.

1. Professores com deficiência. 2. Educação inclusiva.  
3. Pessoas com deficiência visual. 4. Formação de professores.  
I. Título.

CDD – 370.71

Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem. O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido.

(Rubem Alves)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por nunca me desamparar nas horas difíceis e por ter me proporcionado momentos de reflexão e sabedoria para lutar pelos meus sonhos.

À Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos, por todo apoio e paciência que teve comigo, guiando-me pelos caminhos da inclusão, assunto sobre o qual até então eu tinha pouco conhecimento. Profissionais como a Senhora fazem toda a diferença.

Aos professores Alessandro Messias Moreira e Mariana Aranha de Souza que compuseram minha banca de qualificação e defesa, pelas reflexões oferecidas que em muito contribuíram com a pesquisa.

Ao meu amigo Rogério, que me inspirou a escrever sobre o tema.

A minha madrinha Ana Lúcia, minha companheira de estudos, viagens, lágrimas e alegrias, nesses dois anos e meio de estudo. Somos vencedoras.

Aos queridos colegas do mestrado, turma de 2018, pelas risadas, bate-papos e parcerias. Como vocês dizem, “entramos bons e saímos ótimos”.

À Simone, do Comitê de Ética e Pesquisa da Unitaui, pelo suporte oferecido e pela delicadeza com que me ajudou.

À minha querida amiga Érica Joslin, diretora da Faculdade de Educação de Guaratinguetá, FACEG, por acreditar em meu potencial e me proporcionar uma carreira acadêmica na área da pedagogia.

À todas minhas alunas e alunos do curso de pedagogia da FACEG, vocês me impulsionam a ser melhor e a buscar novos conhecimentos.

Aos meus alunos do 5º ano da rede municipal de ensino do Município de Guaratinguetá, obrigada por tantos ensinamentos e por me permitirem ser parte da história de vocês.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Educação, pelos aportes teóricos, por proporcionarem importantes momentos de reflexão e pelo compartilhamento de conhecimentos e práticas.

Aos meus amados e queridos pais, Eurico e Neusa, pelo constante incentivo e por acreditarem em mim quando eu mesma tive dúvidas.

Aos meus estimados sobrinhos Maria Carolina, Pérola, Lucille e Leonardo. Que vocês possam ver a inclusão tornar-se efetiva e as pessoas serem tratadas como iguais, independentemente de suas diferenças.

## RESUMO

Objetivou-se nesta dissertação investigar a trajetória acadêmica e profissional de professores com deficiência visual que atuam nas redes de ensino de cidades do vale do Paraíba paulista. O estudo teve como método básico a pesquisa qualitativa, sendo os sujeitos quatro docentes com deficiência visual. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, com quatorze perguntas previamente formuladas. Todas as entrevistas foram transcritas manualmente. Procurou-se analisar o conteúdo da fala dos professores com deficiência visual em seu contexto de vida. A apresentação e a análise dos resultados foram realizadas por Categorias, e os eixos temáticos que as constituem seguem agrupados conforme a categoria que representam. Os resultados apontam que, apesar de existirem leis que garantam a inclusão da pessoa com deficiência e que haja espaço para discussões sobre o tema na sociedade, ainda não existe um cenário de inclusão efetiva, com acessibilidade, sem barreiras atitudinais e com completa inserção de deficientes no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Inclusão. Formação Docente.



## LISTA DE SIGLAS

ADV-VALE	Associação dos Deficientes Visuais de Taubaté e do vale do Paraíba paulista
A.E.E.	Atendimento Educacional Especializado.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens.
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura).
Univille	Universidade da Região de Joinville

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** – Número de Docentes da Educação Especial em Classes Comuns, por Tipo de Deficiência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município – 2019..... 16

**Tabela 2** – Docentes atuando na educação especial em classes exclusivas- 2019 .....16

**Tabela 3:** Matrículas de Alunos com Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa da IES – 2015.....20

**Tabela 4:** Matrículas de Alunos com Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa da IES – 2018.....20

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - CAPES - Teses e Dissertações.....	30
<b>Quadro 2</b> - SciElo - Artigos Científicos: descritor - deficiência visual .....	34
<b>Quadro 3</b> - SciElo – Artigos Científicos: descritor - Inclusão.....	48
<b>Quadro 4</b> - Eixos Temáticos e Categorias (expandido) .....	152
<b>Quadro 6</b> - Eixos Temáticos e Categorias.....	84
<b>Quadro 7</b> – Caracterização dos Sujeitos.....	86

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
1.1. Problema.....	20
1.2. Objetivos.....	22
1.2.1. Objetivo Geral.....	22
1.2.2. Objetivos Específicos.....	22
1.3. Delimitações de Estudo.....	22
1.4. Relevância do Estudo/ Justificativa.....	23
1.5. Organização do Projeto.....	27
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	29
2.1 Trabalhos Acadêmicos sobre Inclusão e Deficiência Visual.....	29
2.2 Trajetória escolar e profissional de pessoas com deficiência visual: o que indicam as Teses e Dissertações.....	30
2.3. A Trajetória escolar e profissional de pessoas cegas: o que indicam os Artigos Acadêmicos.....	33
2.4. A Deficiência Visual e a Inclusão.....	55
2.5. A Inclusão de Alunos com Deficiência Visual no Ensino Superior: desafios e possibilidades.....	58
2.6. Formação Docente em Tempos de Inclusão.....	63
2.7. Mercado de trabalho e Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual.....	68
3. METODOLOGIA.....	79
3.1. Tipo de Pesquisa.....	79
3.2. População.....	79
3.3. Instrumentos.....	80
3.3.1. Entrevista semiestruturada.....	80
3.4. Procedimentos para Coleta de Dados.....	80
3.5. Procedimento para Análise de Dados.....	82
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	86
4.1. Caracterização dos Sujeitos.....	86
4.2. Categorias.....	87
4.2.1. Trajetória Escolar: inclusão é direito de TODOS?.....	87
4.2.2. Trajetória de formação profissional: enfrentando barreiras.....	95
4.2.3. Trajetória de atuação profissional: as alegrias e descobertas da docência.....	105
4.2.4. In (ex) clusão social e família: é normal ser diferente?.....	112

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	121
REFERÊNCIAS .....	125
ANEXOS .....	136
ANEXO I- OFÍCIO .....	137
ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	138
ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....	139
APÊNDICES .....	142
APÊNDICE I- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	143
APÊNDICE II – Breve história das celebridades com deficiência visual escolhidas para representar os entrevistados .....	144
APÊNDICE III – EIXO TEMÁTICO E CATEGORIAS .....	152

## INTRODUÇÃO

Sou professora há 11 anos. Durante o exercício de minha profissão tive o privilégio de conviver com muitos alunos, adultos e crianças. Em 2009 lecionei no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAI, e em um dos meus cursos havia uma aluna que tinha perdido a visão depois de uma quimioterapia para redução de um tumor cerebral. Era uma aluna marcante, pois não perdia uma aula, mostrando-se sempre interessada, vencendo obstáculos e ensinando que a vida pode ser considerada por outro ângulo.

Ela me ensinou que a limitação visual não é uma condição que impede o aprendizado e que, com as adaptações pedagógicas necessárias, o objetivo de se alcançar o conhecimento é passível de ser atingido. Devo salientar que naquela época eu ainda não tinha formação pedagógica, era apenas bacharel em Direito. Sendo assim, ajudava minha aluna de um modo que eu considerava ser o melhor. Faltava-me formação e, apesar de procurar informações na internet e também em outros meios, como eu poderia garantir sua aprendizagem? Confesso que aprendi muito mais do que ensinei.

No começo de 2018 conheci um estudante com baixa visão, mestrando da USP em Engenharia de Sistemas. Ele perdeu mais de 80% da visão aos 24 anos, depois de um diagnóstico tardio de uma doença autoimune. Ficamos amigos, e ele entendia que, apesar das leis de inclusão existentes, as dificuldades para ingressar novamente no mercado de trabalho impediam que conseguisse ter uma vida laboral produtiva, principalmente na área que almejava, a da educação, na qual as barreiras encontradas ainda são várias, e o preconceito, maior ainda.

Diante do exposto acima, e também por atuar na área educacional, senti necessidade de pesquisar mais profundamente a questão dos professores com deficiência visual, pois muito se fala sobre alunos cegos, mas são poucos trabalhos sobre a questão da deficiência visual do profissional de educação.

No Brasil existem mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa), de 2010. Desse total 582 mil são cegas e 6 milhões têm baixa visão. Outros 29 milhões declararam possuir alguma dificuldade permanente para enxergar, ainda que usando óculos ou lentes.

A deficiência visual abrange, desde a baixa visão, até a cegueira. De acordo com o Decreto-lei nº. 5.296/04:

Art. 5º [...] c) 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 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

A perda total da visão, a cegueira, pode ser congênita ou adquirida. Na primeira, acontece a perda entre o nascimento e o quinto ano de vida, fase na qual as estruturas mentais da criança estão em formação e sua memória visual está em processo de constituição. Quem perde a visão nessa fase desconhece o que são cores, imagens, luz, entre outros estímulos (BRUNO, 2001). Ao contrário, quem perde a visão quando já constituiu memória visual é capaz de guardar a compreensão do significado desses itens ao longo de toda a vida.

Essa explicação é relevante, para melhor compreensão dos dados apresentados nas Tabelas 1, 2 e 3.

Outros dados importantes são os referentes às Sinopses Estatísticas da Educação Básica do ano de 2019, do INEP (2019), que informam que no Brasil há 1.708 professores com baixa visão e 128 professores cegos. Informam também que, no estado de São Paulo, atuando na educação especial, em classe comum, ensino regular e/ou educação de jovens e adultos, há 75 professores com baixa visão e 24 com cegueira.

Ainda de acordo com os dados do INEP do ano de 2019, podemos observar na tabela 1, abaixo, 24 professores com cegueira total e 75 professores com baixa visão atuando em classes comuns no estado de São Paulo.

**Tabela 1** – Número de Docentes da Educação Especial em Classes Comuns, por Tipo de Deficiência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2019

<b>DOCENTES</b>										
Educação Especial - Classes Comuns										
<b>2.48 – Número de Docentes da Educação Especial em Classes Comuns, por Tipo de Deficiência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2019</b>										
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Código do Município	Número de Docentes da Educação Especial em Classes Comuns						
				Total <sup>1-7</sup>	Tipo de deficiência <sup>8</sup>					
					Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	Deficiência Física
<b>Brasil</b>				<b>4.023</b>	<b>128</b>	<b>1.708</b>	<b>143</b>	<b>495</b>	<b>1</b>	<b>1.560</b>
<b>Sudeste</b>	<b>São Paulo</b>			<b>224</b>	<b>24</b>	<b>75</b>	<b>25</b>	<b>67</b>	<b>-</b>	<b>35</b>

Fonte: INEP: - Censo Escolar da Educação Básica 2019

Já na tabela 2, observa-se que, de acordo com os resultados do INEP, em 2019, na região Sudoeste, especificamente no estado de São Paulo, havia 4 professores com baixa visão e 2 com cegueira atuando em escolas, em salas regulares, especiais ou na EJA, ou seja, uma diminuição do número de professores em comparação com a tabela 1.

**Tabela 2** – Docentes atuando na educação especial em classes exclusivas- 2019

<b>DOCENTES</b>										
Educação Especial - Classes Exclusivas										
<b>2.54 – Número de Docentes da Educação Especial em Classes Exclusivas, por Tipo de Deficiência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2019</b>										
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Número de Docentes da Educação Especial em Classes Exclusivas							
			Total <sup>1-7</sup>	Tipo de deficiência <sup>8</sup>						
				Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira		
<b>Sudeste</b>	<b>São Paulo</b>		<b>24</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>5</b>		

Fonte: INEP: - Censo Escolar da Educação Básica 2019



Na tabela 2, observa-se que o número de docentes que atuam em classe exclusiva no estado de São Paulo ainda é muito baixo, considerando-se o total de pessoas com deficiência, no país. Vale ressaltar que as pessoas com deficiência, ao concluírem o ensino médio, vêm ingressando no ensino superior. Tal fato tem aumentado consideravelmente o número de matrículas dessas pessoas nas instituições, segundo dados do INEP, referentes às Sinopses Estatísticas da Educação Superior (2019).

No Brasil são 43.633 universitários com algum ou múltiplas deficiências, dentre eles temos 2.537 cegos e 12.751 com baixa visão, números que demonstram que o acesso aos cursos de graduação tem acontecido com maior frequência. Isso significa que esses deficientes visuais estão em busca de qualificação profissional e de conhecimento na área almejada, desmistificando de vez a retórica que considerava os cegos dependentes e incapazes. (LORIMER, 2000, p. 68).

Historicamente, a sociedade reservou às pessoas com deficiência um lugar marcado pela discriminação e segregação, onde geralmente prevalece um jogo contraditório: são consideradas normais quando lhes são atribuídas características especiais legitimadas pela configuração da diversidade humana, e são consideradas anormais por não atenderem às exigências dos padrões culturais relacionados à forma de organização social vigente (MOTTA, 2004, p. 24).

Em meados dos séculos XV e XVI, com o avanço das ciências, a filosofia humanística chega ao auge. Nesse período, a deficiência visual passa a ser compreendida como patologia. Surgem as primeiras preocupações educacionais relativas às pessoas cegas, que se estenderam aos séculos seguintes.

A preocupação com a educação de pessoas cegas surgiu no século XVI, com Girolamo Cardano, um médico italiano que testou a possibilidade de aprendizado de leitura por meio do tato. Peter Pontanus, Fleming (cego) e o padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a educação das pessoas cegas (BRUNO, 2001).

A partir do século XVIII, o entendimento a respeito da deficiência visual tornou-se mais aprofundado, surgindo os primeiros conhecimentos anatomo-

fisiológicos para compreensão científica do funcionamento do olho e do cérebro. Os séculos XVIII e XIX marcaram mudanças e avanços, na história das pessoas com deficiência visual. Um desse avanços ocorreu quando Vigotski, em seu estudo na área de defectologia, termo usado para estudar as crianças cegas, surdas e anormais, concluiu que as deficiências afetavam antes as relações sociais das crianças, e não suas interações diretas com o ambiente.

Vigotski rompe com a compreensão, denominada por ele biológica ingênua, de que a superação/compensação da deficiência ocorre apenas do ponto de vista biológico, ou seja, o órgão enfermo tem suas funções desempenhadas por um órgão sadio, e este, por sua vez, tem funções e desenvolvimentos elevados.

[...] como ocorre no caso da falta ou da enfermidade de um dos órgãos pares, por exemplo, os rins ou os pulmões, o outro órgão não se desenvolve, amplia suas capacidades e ocupa o lugar do enfermo, assumindo uma parte de suas funções (VIGOTSKI, 1997, p. 76).

A cegueira, de acordo com o entendimento de Vigotski (1997), cria novas forças, “[...] altera as direções normais das funções e, por isso, não pode ser vista somente como um defeito, mas também como uma fonte de capacidades, novas possibilidades”. (VIGOTSKI, 1997, p. 73).

De acordo com Vigotski (1997, p. 745-75):

Na cegueira se via, antes de tudo, uma enorme infelicidade, pela qual se sentia um medo supersticioso e um grande respeito. Junto com a consideração do cego como um ser inválido, indefeso e abandonado, surge uma afirmação geral de que, nos cegos, se desenvolvem as forças místicas superiores da alma, que a eles é acessível o conhecimento espiritual e a visão no lugar dos olhos perdidos. Até na atualidade muitas pessoas ainda falam acerca da tendência dos cegos para a "luz espiritual"; pelo visto, nisto há uma parte de verdade, embora distorcida pelo medo e pela incompreensão do intelecto pensante com ideais religiosos.

Para Vigotski (1997), o tato excepcional dos cegos explica-se como resultado da utilização, por muito tempo, desse sentido para fins diferentes daqueles que têm as pessoas “normais”. O fato de uma pessoa cega, por exemplo, conseguir ler com o tato é resultado das circunstâncias. A compensação do defeito não ocorre de forma automática, mas por meio de caminhos alternativos que são treinados para alcançar um determinado objetivo.

Assim, as pessoas cegas são levadas, pela necessidade, a desenvolver o tato para que possam realizar a leitura, já que não dispõem da visão.

Explicando melhor, Vigotski indica que um cego tem mais sensibilidade nas mãos porque, em suas relações sociais, usa mais o tato. O desenvolvimento do cérebro, por exemplo, é o mesmo para aqueles que enxergam e para os que não enxergam. Dessa forma a educação de pessoas com deficiência visual deve ser a mesma que aquela destinada às pessoas sem deficiência, e não segregada em escolas especiais. A única diferença seria o oferecimento de caminhos alternativos e de métodos didático-pedagógicos diferenciados, por exemplo, o Sistema Braille.

Segundo Vigotski (1997, p. 62)

[...] a tarefa da educação, da criança cega, consiste em introduzir a criança na vida e criar a compensação de sua insuficiência física através da introdução da criança no mundo social através da conquista da plena validade social.

Essa “tarefa” será efetivada por meio da mediação semiótica e social. A primeira consiste no uso da palavra como superação dos limites impostos pela cegueira, e a segunda indica as possibilidades de apropriação da experiência social.

A garantia do acesso à educação em salas de ensino regular e com profissionais habilitados e capacitados é uma das maiores formas de inclusão que a sociedade e o Poder Público podem oferecer visto que no Brasil o movimento de inclusão vem tendo um crescimento exponencial, e isso reflete também na legislação. A Declaração de Salamanca (1997), uma resolução da ONU que trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais e dá orientação para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais, foi um documento importante, nesse processo.

Em âmbito nacional existem leis que resguardam os direitos das pessoas com deficiência, como o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto 2009 (BRASIL,2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, e também a lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que trata da inclusão da pessoa com deficiência, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que passou a vigorar em janeiro de 2016 (BRASIL,2016). Essa Lei

dispões sobre o acesso a garantias e direitos por essas pessoas em todas as áreas

No entanto, é possível afirmar que, apesar de existirem legislações que resguardam os direitos das pessoas com deficiência, ainda há barreiras que precisam ser superadas, quanto a real efetivação da inclusão na sociedade brasileira.

### 1.1 Problema

O Censo da Educação Superior traz a informação de que no ano de 2015 havia 1.922 alunos com cegueira e 9.224 alunos com baixa visão matriculados em instituições superiores de ensino.

**Tabela 3:** Matrículas de Alunos com Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa da IES – 2015.

<b>Censo da Educação Superior 2015</b>								
<b>1.9 - Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2015</b>								
Unidade da Federação / Categoria Administrativa	<b>Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial</b>							
	Nº de Alunos	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	
<b>Brasil</b>	<b>39.927</b>	<b>38.837</b>	<b>1.922</b>	<b>9.224</b>	<b>1.649</b>	<b>5.354</b>	<b>107</b>	
Pública	15.752	16.016	759	4.203	444	1.658	43	
Federal	12.889	12.990	556	2.892	362	1.395	40	
Estadual	2.560	2.719	193	1.395	55	240	7	
Municipal	303	307	10	124	21	23	1	
Privada	22.175	22.821	1.163	5.021	1.205	3.696	79	

Fonte: INEP – CENSO da Educação Superior- 2015

Comparando com os dados estatísticos do Censo da Educação Superior de 2015, em quatro anos, ou seja, até 2018, é possível notar um crescimento nesse número de alunos, conforme evidencia a Tabela 4.

**Tabela 4:** Matrículas de Alunos com Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa da IES – 2018.

<b>Censo da Educação Superior 2018</b>								
<b>1.9 - Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2018</b>								

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial						
	Nº de Alunos	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira
<b>Brasil</b>	<b>43.633</b>	<b>45.966</b>	<b>2.537</b>	<b>12.751</b>	<b>2.235</b>	<b>5.978</b>	<b>132</b>
Pública	16.585	17.039	959	5.422	735	2.187	66
Federal	12.422	12.758	628	3.766	585	1.737	59
Estadual	3.962	4.078	318	1.606	135	409	7
Municipal	201	203	13	50	15	41	-
Privada	27.048	28.927	1.578	7.329	1.500	3.791	66

Fonte: INEP: - Censo Escolar da Educação Superior 2018

Analisando as Tabelas 3 e 4, observa-se um aumento de 334 alunos cegos e de 2132 alunos com baixa visão, o que permite o entendimento de que cada vez mais os alunos com deficiência visual se fazem presentes nos bancos acadêmicos. Embora esse número revele que a inclusão está mais presente na sociedade há necessidade de que seja mais articulada, no sentido de estratégias e métodos sejam adotados, para atendimento a esses alunos com deficiência.

Diante dessas informações, percebe-se que profissionais com diferentes deficiências concluirão o ensino superior nos próximos anos e precisam encontrar um mercado de trabalho adaptado para recebê-los.

O presente estudo foi norteado por um conjunto de questões:

**Como se constituiu a trajetória escolar de pessoas cegas que escolheram a carreira docente? Como essas pessoas se posicionam em relação a sua trajetória escolar? O que as impulsionou a escolher a carreira docente? Como concebem a inserção no mercado de trabalho e como se colocam, em relação a ela? Quais são as implicações da deficiência visual na trajetória escolar e profissional?**

A cegueira pode ser uma condição limitadora, quando as condições sociais, econômicas e de inclusão não são atendidas; porém, indivíduos reais percorrem diferentes caminhos sociais, mesmo partilhando da mesma condição biológica. Neste estudo, proponho uma discussão sobre como ocorreu a trajetória escolar e de formação dos professores com deficiência visual, desde a escolha profissional até a efetivação da carreira como docente, os motivos que os direcionaram para a docência e como enfrentam as barreiras sociais e profissionais.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Investigar a trajetória escolar, a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho de pessoas com deficiência visual que escolheram a carreira docente como profissão.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar o percurso de escolarização e formação profissional, da educação básica ao ensino superior, de professores com deficiência visual;
- Analisar os motivos da escolha profissional e identificar aspectos significativos da trajetória de formação para a docência; e
- Verificar o percurso da formação profissional, inserção e atuação no mercado de trabalho.

## **1.3 Delimitações do Estudo**

De acordo com o último Censo do Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE), no Brasil havia, em 2010, 45.606.048 pessoas com deficiência, o que representava 23,9% da população. Desse total, 6.585.308 pessoas apresentavam deficiência visual: 582.624 tinham cegueira, e 6.056.684, baixa visão.

Já na área da educação, conforme demonstrado nas Figuras 3 e 4, o número de alunos cegos e com baixa visão que ingressaram no Ensino Superior teve um discreto aumento, o que evidencia maior participação dessas pessoas na vida acadêmica.

Explorando a temática, tive contato com a ONG ADV-VALE - Associação dos Deficientes Visuais de uma cidade do interior do estado de São Paulo e do vale do Paraíba paulista. Fundada em 9 de dezembro de 2000, é uma associação civil, estatutária, sem fins econômicos, que visa à inclusão e

integração das pessoas com deficiência visual na sociedade. Por meio de parcerias, ela desenvolve ações voltadas para educação, esporte, empregabilidade, melhoria de qualidade de vida, saúde, entre outros. Atualmente conta com cem associados cegos ou com visão subnormal<sup>1</sup>, dentre os quais dez fizeram licenciatura, e atualmente apenas alguns atuam na área educacional.

Esses sujeitos residem na região do vale do Paraíba paulista.

#### **1.4 Relevâncias do Estudo / Justificativa**

A inclusão é um movimento mundial de luta pela garantia de direitos das pessoas com deficiência. Tem como objetivo também a equiparação dos tratamentos dispensados aos deficientes, para que possam efetivamente participar da vida em sociedade e atuar no mercado de trabalho.

Mas o que de fato é a inclusão? O termo precisa ser utilizado quando se busca qualidade para todas as pessoas que tenham ou não deficiência. Segundo Souza (2002), a inclusão não é um ato espontâneo; pede uma intenção e uma intervenção, portanto tem um caráter intencional. Requer planejamento de metas e de conteúdos, e deve ter estrutura e formalização. Caso seja realizada de forma isolada, traz resultados parciais.

Desde a década de 40, e mais intensamente, a partir da década de 90, iniciaram-se movimentos mundiais de luta pelos direitos humanos, nos quais se abordavam fortemente as ideias de que todos deveriam ter acesso à escola e de que ela deveria fazer a inclusão das crianças com deficiência.

No Brasil, durante a década de 90 essa tendência se fortaleceu, em virtude da adoção de um modelo democrático de educação e da formulação de leis que fundamentaram a inclusão e exigiram que todas essas ideias fossem postas em prática. Isso acarretou exigência de mudança dos sistemas educacionais então vigentes. Buscou-se justamente romper com um modelo

---

<sup>1</sup> Conforme afirma Masini (1993, p.61), educacionalmente é possível dividir os deficientes visuais em dois grupos: cegos e pessoas com visão subnormal. Cego é aquele que dispõe de 20/200 de visão de melhor olho, o que corresponde a 6 metros do que uma pessoa de visão normal pode ver a 60 metros após correção; visão subnormal, aquele que dispõe de 20/70 de visão nas mesmas condições.

educacional cuja lógica excludente ignorava as diferenças dos alunos e não previa nenhuma medida educacional para ajudá-los a se inserirem na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Três declarações internacionais, formuladas por organismos pertencentes à ONU, representaram importantes marcos legais para a educação inclusiva.

A primeira delas é a Declaração Universal de Direitos Humanos, promulgada pela ONU em 1948, que estabelecia direitos à liberdade, à igualdade e à dignidade para todo ser humano, a despeito da raça, sexo, origem nacional, social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição. Um desses direitos básicos é o direito à educação (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948).

Com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Essa declaração foi redigida no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, após uma conferência mundial que reuniu vários representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento e organizações não governamentais, sob os cuidados da Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura). Ficou reforçado nessa Declaração a necessidade de reunir esforços na luta pelo acesso às necessidades básicas de aprendizagem de todos os cidadãos. Essa declaração resultou na elaboração de um plano de ação com o objetivo de proporcionar educação básica para todos (UNESCO, 1990).

Um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, conhecido como Declaração de Salamanca, datada de 1994, na qual o Brasil estabeleceu compromisso, ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais ao incluir todas as crianças que não conseguiam se beneficiar da escola. Dessa forma, o conceito de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir, além das crianças com deficiências, aquelas que experimentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, que repetem continuamente os anos escolares, que são forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, moram distante de quaisquer escolas, vivem em condições de extrema pobreza, estão desnutridas, vítimas de guerra ou conflitos armados, que sofrem de abusos contínuos, físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola.

Segundo Bueno (2008, p. 54):

Se por um lado, desde a Declaração, a ênfase se volta para a adoção de políticas e práticas educacionais que permitam a inclusão da maior



diversidade possível de alunos, por outro, não se pode deixar de lado o fato de que ela é derivada da preocupação da chamada “escola para todos”, cujo marco maior foi a Declaração de Jointem, que teve por finalidade precípua estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que crianças de todo o mundo pudessem ter satisfeitas as necessidades “básicas de aprendizagem”.

Em 1961, a legislação brasileira estabeleceu compromisso com a educação especial. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) já trazia uma organização quanto a instituições particulares de caráter assistencial e algumas classes especiais públicas. No entanto, esse caráter assistencialista não atendia às reais necessidade de uma educação inclusiva para todos; ainda estava pautada em paradigmas que posteriormente haveriam de ser ajustados.

A LDB de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases) trata de Educação Especial em dois artigos. No artigo 88, propõe o atendimento ao deficiente dentro do possível na educação regular. Já no artigo 89, garante apoio financeiro às instituições particulares consideradas suficientes segundo critérios dos Conselhos Nacionais de Educação, CNE. Ainda na LDB de 1961, as crianças eram referenciadas no texto como “excepcionais”, um termo que não é mais utilizado. Em determinado trecho, estabelece que “[...] a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade” (BRASIL, 1961)

A segunda LBD, lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que substituiu a anterior, foi criada na época da ditadura militar. Em seu texto afirma que os alunos com deficiência física ou mental, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular da matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial (BRASIL, 1971). Essas normas ainda estavam atreladas ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e não promoviam a inclusão, pois determinavam a escola especial para crianças deficientes e não as incluía no espaço escolar comum a todos.

Por volta da década de 80 surge a integração educativa, defendendo que o ensino a crianças e jovens com dificuldades especiais deveria ser feito, o máximo possível, dentro de uma escola regular. Segundo Cardoso (2004), essa nova concepção não nega que os alunos tenham problemas no seu desenvolvimento, mas a ênfase se faz no sentido de oferecer a eles a mediação.

A finalidade é analisar o potencial da aprendizagem, dentro de um sistema regular de ensino e ao mesmo tempo oferecer recursos necessários para uma satisfatória evolução.

[...] a educação passa nesse final de século XX e início do século XXI, por grandes transformações, crises e mudanças. É dentro desse contexto histórico que se intensifica o processo de exclusão e que o termo excepcional passa a ser utilizado. (CARDOSO, 2004 p.21.)

A Carta Magna de 1988 afirma que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Os artigos 205 e 206 afirmam “[...] a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e também a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Segundo Carvalho (2005, p. 11):

A inclusão educacional tem ocupado significativo espaço de reflexões em todo o mundo, particularmente a partir da década de 90. Deve ser entendida como princípio (um valor) e como processo contínuo e permanente. Não deve ser concebida como um preceito administrativo, dado a priori, que leva a estabelecer datas, a partir das quais as escolas passam a ter o estado de inclusivas, em obediência à hierarquia do poder ou a pressões ideológicas.

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, que substitui o antigo paradigma da integração, extremamente ultrapassado e conservador, teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca, de 1994. Essa Declaração, um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, é considerada inovadora porque, juntamente com a Convenção de Direitos da Criança (1988) e a Declaração sobre Educação para Todos (1990), propiciou a colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos”.

Ainda tratando de legislação inclusiva no Brasil, é importante salientar a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Anteriormente a ela, entendia-se que a deficiência era uma condição da pessoa. Atualmente é entendida como uma situação dos espaços, sejam eles físicos ou sociais, que não estão prontos para

recebê-las. “Não se conseguirá alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva numa sociedade excludente” (BUENO, 2008, p.55).

Na área educacional, o raciocínio diante do movimento da inclusão foi o mesmo: é preciso enxergar a educação como “inclusiva”, não como “especial”. Isso significa que as metodologias, espaços e materiais e profissionais devem ser capazes de atender a todos, independentemente de condições físicas ou intelectuais, e não serem estabelecidos espaços separadamente para as pessoas com deficiência.

Mantoan (2005, p. 27) assim considera o que seja inclusão:

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceções.

Trabalhando na área da educação, percebo que o assunto é de extrema relevância e que merece ser tratado de maneira séria, inclusive porque em nossas salas de aula recebemos todos os anos alunos com deficiência, que precisam encontrar um ambiente que lhes proporcione o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Minha proposta, portanto, é compreender, em meio a tantos significativos acontecimentos visando à inclusão, como os professores com deficiência visual percorreram seu trajeto, tanto o acadêmico quanto o profissional, inserido (ou não) nos processos de inclusão e integração social, e como conquistaram seu lugar, como cidadãos e trabalhadores, numa sociedade em constante transformação.

## **1.5 Organização do Projeto**

Este relato de pesquisa está organizado em cinco seções. Na primeira delas apresenta-se o contexto do qual foi gerado o tema, a abordagem do problema, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, a delimitação do estudo, sua justificativa e relevância.

Na segunda seção, a Revisão da literatura e a fundamentação teórica, com apontamentos históricos sobre a inclusão no Brasil, com base nas obras de

autores como Bueno (2000, 2003), Jannuzzi (2012), Mazzotta (2002), Benazzi (2015), entre outros. O conceito de formação docente tem como referência os estudos de Nóvoa (1995), Imbernón (2011), Roldão (2011) e Tardif (2014). Também é feita uma abordagem sobre a questão da inclusão no mercado de trabalho, enfatizando o professor com deficiência visual, com referencial nas obras de Goffman (1982), Figueira (2008), Sasaki (1999).

Estão descritos, na seção 3: tipo de pesquisa, lócus da pesquisa, a população amostra, os instrumentos de pesquisa, procedimentos da coleta de dados e os procedimentos para análise, objetivando apresentar explicações sobre a metodologia aplicada.

A discussão sobre os dados coletados, fundamentada na revisão de literatura e na caracterização dos sujeitos e dos eixos de análise, está apresentada na seção 4.

As considerações finais constituem a seção 5.

Na sequência, a listagem das referências bibliográficas.

Finalizando, os anexos e os apêndices, os instrumentos elaborados que deram subsídios à realização da pesquisa.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Trabalhos acadêmicos sobre Inclusão e Deficiência Visual.

Considerando que a produção de conhecimento é um processo de caráter coletivo, do qual fazem parte saberes construídos anteriormente, foi realizado um levantamento bibliográfico, na tentativa de apresentar os recentes trabalhos científicos sobre professores com deficiência visual atuando ou não na área da docência.

Com o intuito de identificar quais estudos abordam a questão dos professores com deficiência visual, foi feita uma pesquisa no *site* do Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e também no site da SciELO.

Junto ao site da CAPES foi realizado um levantamento de teses e dissertações recentes, com um recorte temporal de 2013 a 2018, utilizando como descritor “inclusão do professor com deficiência visual”. Foram encontrados 936 arquivos, dos quais 867 foram excluídos, após análise do título, por não fazerem referência aos aspectos relacionados à educação. Em seguida, foram analisados os resumos dos 69 estudos restantes, observando-se que nenhum deles fazia referência ao professor com deficiência visual. Tratavam somente de alunos com deficiência. Os estudos estavam relacionados às práticas na sala de A.E.E. e à inclusão na educação infantil, com ênfase no autismo.

Em uma segunda análise, foram pesquisadas teses e dissertações no mesmo período (2013 a 2018), também no banco de dados da CAPES, utilizando o descritor “deficiência visual”. Foram encontrados 1642 arquivos e, após análise dos títulos, constatou-se que somente quatro documentos estavam relacionados à questão da deficiência visual relacionados a educação.

**Quadro 1. CAPES - Teses e Dissertações**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Universidade</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>
Contribuições das trajetórias de formação docente para a inclusão do aluno com deficiência visual	Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino	Universidade Estácio de Sá	2014	Dissertação de Mestrado
Por que não sou professor? O que dizem os egressos com deficiência dos cursos de licenciatura da Univille sobre seus percursos na formação inicial e no mundo do trabalho	Cássio de Souza Giabardo	Universidade da Região de Joinville – Univille	2016	Dissertação de Mestrado
Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual	Douglas Christian Ferrari de Melo	Universidade Federal do Espírito Santo	2016	Tese de Doutorado
Mulheres cegas: o processo de inserção e permanência no corpo docente do instituto Benjamin Constant	Marcia de Lourdes Carvalho de Oliveira	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2018	Dissertação de Mestrado

Fonte: [catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses)

## 2.2. Trajetória de pessoas com deficiência visual: o que indicam as teses e dissertações

São apresentados aqui quatro trabalhos, teses e dissertações de mestrado do período de 2013 a 2018, encontrados no site da CAPES.

Na primeira dissertação de mestrado, a autora Marcelino (2014) analisa as contribuições da trajetória de formação dos professores na construção de estratégias pedagógicas inclusivas, diante dos desafios da inclusão dos alunos com Deficiência Visual. Ela diz que é por meio da educação que realidades são transformadas, por meio do acolhimento, dos valores e conteúdos ensinados, pelo exemplo de conduta do adulto, ou pelo cuidado e acompanhamento em cada etapa do desenvolvimento do aluno.

Sobre os conceitos que são referências para a profissão de educador e para a educação inclusiva, percebe-se o valor que os professores atribuem à profissão, mesmo tendo consciência de que a sociedade atual não a reconhece como sendo importante e merecedora de mais investimentos.

Na segunda dissertação de mestrado, Giabardo (2016) relata que investigou os percursos na formação inicial e no mundo do trabalho que conduziram ao distanciamento do exercício profissional docente dos egressos com deficiência dos cursos de licenciatura da Univille. Salientou que o ingresso da população com deficiência tem ocorrido de modo tímido, no ensino superior. Explica que isso se deve principalmente ao acesso restrito dessa população na educação básica, anteriormente às importantes reformas educacionais na área de inclusão. Com o tempo, esse movimento permitiu que mais pessoas com deficiência conquistassem a formação educacional básica, o que lhes facilitou o ingresso no ensino superior, com o objetivo de buscar formação profissional e, conseqüentemente, o exercício da profissão.

Isso só demonstra o quanto é importante uma educação básica que tenha políticas públicas voltadas a atender as necessidades de alunos de inclusão, para que possam ter uma educação adequada, que lhe dará condições de desenvolver suas capacidades e aptidões.

O terceiro trabalho é a tese de doutorado de Melo (2016), que teve por objetivo analisar a implementação das políticas públicas na área da Educação Especial para pessoas com deficiência visual nas redes municipais de Vila Velha, Cariacica, Serra e Vitória (ES), no período 2008 - 2013. O texto discute a pertinência dos direitos sociais e das políticas públicas e defende a educação como direito. Quanto à presença desse direito na legislação e quanto à implementação de políticas públicas, o autor as considera como etapas de um processo constituído de lutas. Ele pondera que, apesar de haver uma política pública de cunho federal, as políticas públicas ocorrem de diferentes maneiras nos estados e municípios, em decorrência de suas realidades socioeconômicas e históricas. Sobre a política pública direcionada à área, constatou, em primeiro lugar, a inexistência de uma política de atendimento ao aluno com deficiência visual nas legislações dos municípios pesquisados. Em quase todos os casos, restringiu-se à aplicação de testes de acuidade visual e à oferta de livros didáticos. Em outro momento, o pesquisador refere a precariedade dos setores

de educação especial nos municípios pesquisados e também a falta de preparo do profissional da educação, que não sabe educar essas pessoas com deficiência, O que desperta atenção, nessa tese, é o fato de o autor ter baixa visão e relatar que, quando era pequeno, não sofreu nenhum tipo de preconceito na escola e nem no seio familiar, mas, em contrapartida, também não obteve apoio necessário para adequações que poderiam ter sido feitas para ajudá-lo em seu desenvolvimento pedagógico. Esse histórico, no entanto, não o levou a desistir de se tornar professor, e hoje, doutor em educação.

O quarto e último trabalho é a dissertação de mestrado de Oliveira (2018), que teve como objetivo conhecer como ocorreu o processo de inserção e permanência de professoras cegas lotadas no departamento de educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Instituto Benjamin Constant. A autora adotou como metodologia a análise documental e a entrevista semiestruturada na perspectiva da História Oral, pois pretendia privilegiar a realização de entrevistas, para conhecer e estudar as trajetórias de vida e as trajetórias profissionais dos participantes. Essa pesquisa sobre professoras cegas, realizada por uma professora vidente do Instituto Benjamin Constant a fez compreender que, embora em distintos momentos históricos, a pessoa com deficiência visual tenha sido vista como incapacitada, estigmatizada pela sociedade, sua trajetória representa um contraponto a essa concepção. Isso porque, era notória a força de vontade das participantes para trabalhar, demonstrando dessa forma que a condição visual não era impedimento, nem para trabalho, nem para estudo. Outro ponto de relevância diz respeito à defesa veemente dos professores participantes sobre o ensino do Sistema Braille para a pessoa cega, não só como método de aprendizagem e ferramenta de alfabetização, mas também como possibilidade de autonomia e empoderamento da pessoa cega, uma identidade da pessoa deficiente visual. Essa visão de autonomia e empoderamento aparece na questão do ingresso das professoras participantes no IBC, via concurso público, possibilitado pelo conhecimento e apropriação do Sistema Braille. Todas as entrevistadas almejavam trabalhar no Instituto, por entenderem ser a instituição um local de realização e ascensão profissional, valorização pessoal e da docência, portanto, um lugar certo para a pessoa com deficiência visual. O Instituto atende alunos com deficiência visual, cego ou com baixa visão – tendo associadas ou não outras deficiências, e alunos



surdocegos. A autora percebeu que tal fato suscitava preocupação por parte das docentes, uma vez que acreditam que o novo modelo de atendimento compromete o processo de inclusão dos alunos. Nesse sentido, a pesquisa entrevistou docentes de uma escola especializada que, de certa forma, anunciam questões que também se apresentam nas escolas regulares – a efetiva inclusão do aluno. A autora aponta a importância de oportunidades a serem dadas a essas professoras e considera que a escolha de lecionar em uma instituição que atende pessoas com deficiência, de certa forma lhe assegurava um ambiente propício e adequado e também segurança social.

### **2.3. A trajetória escolar e profissional de pessoas cegas: o que indicam os Artigos Acadêmicos**

Dando continuidade à pesquisa, foi realizada uma busca, no *site* da SciElo, por artigos sobre a temática da pessoa com deficiência visual que abordassem também a questão da inclusão, com recorte temporal de 2011 a 2019. Foram utilizados os descritores deficiência visual, professores com deficiência visual e inclusão.

Com o descritor deficiência visual foram encontrados 54 artigos, mas somente 8 atendem ao tema solicitado.

**Quadro 2.** SciElo - Artigos Científicos- descritor deficiência visual

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Local de publicação</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>
Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior	Costa, Carolina Severino Lopes da; Fernandes, Woquiton Lima	Revista Brasileira de educação especial.	2015	Artigo Científico
Universitários Cegos: A visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores	Santos, Roseli Albino dos; Mendonça, Suelene Regina	Revista e-Curriculum PUC Pontifícia Universidade Católica	2015	Artigo científico
Perspectivas históricas da educação do cego	Puga, Leonardo Fortunato	Universidade de São Paulo	2016	Artigo Científico
Desafios dos alunos com deficiência visual no Ensino superior: um relato de experiência	Alexandrino, Eduardo G., Souza, Daiane, Bianchi, Adriane B.	Centro Universitário de Maringá UniCesumar	2016	Artigo Científico
O Professor com Deficiência Visual no ensino da História e Geografia: questões em torno da sua adaptação e sucesso profissional	Domingos, Elisabete	Revista de Educação Geográfica. Universidade do Porto	2017	Artigo Científico
A participação dos estudantes com deficiência visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias femininas das deficiências	Gesser, Marivete Nuernberg, Adriano Henrique	Educar em Revista	2017	Artigo científico
Pessoas com deficiência e a construção de estratégias comunitárias para promover a participação no mundo do trabalho	Aoki, Marta, Silva, Raíssa Souto, Ana Cristina, <i>et al.</i>	Revista Brasileira de Educação especial	2018	Artigo científico
A Educação dos cegos no Brasil no século XIX: revisitando a história	Leão, Gabriel Bertozzi de O. Souza Sofiato, Cássia G.	Revista Brasileira de Educação Especial	2019	Artigo Científico

Fonte: <http://www.scielo.org/php/index.php?lang=es>

O primeiro artigo, dos autores Woquiton Fernandes e Carolina Costa (2015), analisa a percepção de sete estudantes com deficiência visual e sem deficiência, chamados de tutores, sobre a atividade de tutoria de pares. Os tutores, videntes, fazem um trabalho remunerado na instituição de ensino e têm como função o papel de auxiliar, adaptar materiais e esclarecer dúvidas, ou seja, ajudar em sala de aula, fornecer suporte e nivelar o acesso do aluno tutorado com deficiência visual ao conhecimento. Já o tutorado tem a concepção sobre a relação entre o professor regente e o tutor de que quase todos os alunos acreditam que os professores regentes têm conhecimento sobre a existência do tutor, e três dos alunos entrevistados destacam que o relacionamento entre o professor e o tutor se dá apenas pelo envio de material para adaptação, e que não há planejamento conjunto. Um outro dado importante da pesquisa mostrou que os tutorados dizem que, se não tivessem a tutoria, tentariam a ajuda de colegas de classe; outros afirmam que haveria mais dificuldade para realizar o curso e, ainda, um aluno afirmou que desistiria de estudar.

Os tutores desempenham um papel fundamental na inclusão escolar desses alunos e também trabalham com diferentes situações. Um aluno com baixa-visão é diferente de um cego, e isso também interfere nas características específicas da demanda por auxílio que cada tipo de deficiência exige. Ficou evidente que os tutores de alunos cegos, em sua maioria, preocupam-se em realizar o atendimento extraclasse, revisando o conteúdo e esclarecendo dúvidas. Em contrapartida, os tutores de alunos com baixa visão foram associados com maior frequência a demanda por adaptação de material, e esse tipo de atendimento extraclasse foi considerado desnecessário.

Houve uma diferença na tutoria avaliada pelos estudantes com deficiência visual, ou seja, alguns a avaliaram de forma positiva, e outros, de forma negativa, mas todos a consideraram de alguma maneira importante para o seu processo de escolarização. Aqueles que avaliaram de modo negativo conseguiram distinguir a proposta da tutoria da experiência pessoal insatisfatória vivida naquele momento. Essa constatação é muito positiva, pois traduz essa estratégia pedagógica como uma alternativa viável para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual.

Nesse sentido, os autores descrevem que a inclusão escolar pode trazer benefícios incontestáveis para o desenvolvimento da pessoa com deficiência,

desde que sejam realizadas adequações e adaptações na dinâmica escolar e nas propostas pedagógicas, a fim de atender às necessidades educacionais. Estudos sobre teorias e práticas que contribuam para uma educação inclusiva e de maior qualidade passaram a ser o desafio dos pesquisadores e profissionais da área.

No segundo artigo, Santos e Mendonça (2015) tiveram por objetivo analisar como os alunos com deficiência visual, matriculados no curso de Pedagogia de uma Universidade do vale do Paraíba paulista, percebiam a organização do espaço escolar e as condições de ensino oferecidas pela universidade, bem como analisar a atuação e as expectativas dos professores nesse processo de ensino. Os sujeitos da pesquisa foram três alunos com deficiência visual e oito professores.

As autoras salientam que a inclusão de alunos com deficiência nos diferentes níveis de ensino deve ser fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, o que requer profundas transformações na concepção pedagógica e na formação de docentes e gestores escolares, para que se possa romper com práticas educacionais que vêm, ao longo da história, reafirmando a diferença entre o ensino comum e o ensino especial, além de reiterar a incapacidade de aprender dessas pessoas. Nesse sentido, as ações que pretendem abordar a inclusão das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino devem investigar as formas de atendimento educacional, sobretudo pelo estudo das práticas e das manifestações dos professores e alunos.

De acordo com o estudo apresentado pelas professoras:

Os dados divulgados pelo INEP/MEC (2009) mostram que houve um aumento de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na educação básica entre os anos de 2003 a 2008. Em 2008, dos 695.699 alunos com necessidades educacionais especiais, 375.775 estavam matriculados nos sistemas comuns de ensino, enquanto 319.924 estavam matriculados em estabelecimentos exclusivamente especializados e em classes especiais do ensino regular (SANTOS, MENDONÇA, 215, p. 2).

Esses dados também refletiram no aumento de matrículas em cursos de educação superior, e a tendência é que nos anos vindouros seja ainda maior. A preocupação antigamente era preparar os professores da educação básica para

lidarem com alunos com deficiência. Hoje, essa preocupação também se reflete nos professores da educação acadêmica.

O professor é uma peça fundamental na mudança e aperfeiçoamento da escola, e bastam somente os fundamentos legais para a efetivação da educação inclusiva; é preciso que a mudança de mentalidade comece desde sua formação como docente e se estenda durante sua atuação em sala de aula.

Do outro lado temos os alunos com deficiência, ainda estigmatizados por conceitos de incapacidade e incompetência que durante tantos anos perpetraram na vida dessas pessoas e que ainda parecem enraizados nas práticas sociais e educacionais vigentes.

Os três alunos entrevistados, do curso de pedagogia, foram unânimes na questão da acessibilidade do prédio do curso em que estudavam, que não oferecia acessibilidade, desrespeitando dessa forma as legislações sobre esse aspecto. Além disso, outros temas de grande relevância foram suscitados pelos alunos entrevistados. Um deles, inclusive, diz que, além da reforma do espaço acadêmico, deve haver também uma adaptação física das mentes das pessoas, ou seja, isso implica e compromete o desenvolvimento dos indivíduos que estão se importando com o desenvolvimento pleno do aluno com deficiência.

Outro aspecto ligado à educação desses alunos é a falta do material em braille, o que faz com que o sucesso no curso dependa quase que exclusivamente das habilidades de cada aluno com deficiência visual. Como contrapartida, a Universidade oferece serviço de apoio a esses alunos, e estagiários bolsistas realizam atividades de leitura, transcrição e gravação de textos, além de auxiliá-los em outras atividades acadêmicas.

No entanto, o que tem ocorrido na prática é que a demora em designar um estagiário no início do ano letivo traz inúmeros prejuízos de adaptação, pois a entrega do material adaptado também fica prejudicada, devido a essa lentidão inicial, o que pode muitas vezes dar a impressão de uma falsa inclusão desses alunos com deficiência.

Outra questão foi levantada, a da falta de preparo dos professores de ensino superior para lidar com alunos com deficiência, o que traz reflexos na qualidade do ensino que é oferecido a eles. Os próprios professores entrevistados concordaram com essa afirmação, o que delimita uma crença de que somente professores capacitados com cursos de educação especial

estariam preparados para lidar com esses alunos. Na realidade não ocorre, pois nem sempre esses professores precisam ter habilidades específicas para lidar com situações de aprendizagem em sala de aula, mas precisam ajudar o aluno a aprender de forma efetiva, e para isso, podem buscar junto ao aluno as melhores ferramentas para que ele atinja o objetivo da aprendizagem.

De acordo com o elucidado no parágrafo acima, as autoras ponderam:

Infelizmente, na nossa realidade educacional, a inclusão escolar de alunos com deficiência em todos os níveis ainda é um grande desafio. Os professores se deparam com alunos com deficiência, sem ter o mínimo de conhecimento sobre suas reais necessidades e que tipo de trabalho pedagógico deverão desenvolver. Alguns tentam, muitas vezes, fazer o papel de especialista e imaginar possíveis diagnósticos e soluções pedagógicas para as dificuldades apresentadas pelos alunos; alguns atribuem ao aluno a responsabilidade total pelo sucesso ou insucesso no ensino superior; outros os tratam como incapazes ou super-heróis, isentando-se de sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, MENDONÇA, 2015, p. 17).

Diante do exposto fica entendido que a educação inclusiva não se faz somente por meio de dispositivos legais; há necessidade de uma reorganização em todos os sistemas de ensino, para que seja oferecida uma boa qualidade de ensino a todos, independentemente de deficiências. Nesse mesmo sentido, a formação dos professores comprometidos também é necessária, para que uma estrutura sólida seja oferecida para o crescimento de todos como cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

No terceiro artigo, do autor Leonardo Puga (2016), são discutidas as perspectivas históricas da educação do cego. Se no passado a experiência da cegueira era sinônimo de exclusão, inferioridade, marginalidade e miséria, na modernidade essa concepção ganha nova vertente, devido às perspectivas libertadoras. Isso não significa o fim do preconceito e dos estigmas, mas a constatação de uma reforma, fruto de demandas sociais que surgiram especialmente após as duas grandes guerras mundiais.

Segundo Puga (2001, p. 283):

Há desta maneira uma cegueira física, marcada pelo não ver e suas consequências—o andar hesitante, o tatear incerto, o guia que acompanha o deficiente, a bengala, o abandonado que sobrevive como pedinte — os quais denotam uma imagem do deficiente visual que perdura até hoje em produções culturais tais como livros e obras de

artes, mas que incide diretamente no pensamento humano formando uma imagem metafórica do cego que o liga as sombras, a incapacidade, a limitação, ao sofrimento, a privação.

Esse pensamento do deficiente visual como coitado e inválido perpetuou durante muito tempo. O autor faz uma análise temporal, perpassando todas as épocas históricas da sociedade mundial e observa que ainda hoje existe como verdade na memória de pessoas essa figura do ceguinho incapacitado e inabilitado para uma vida produtiva e independente. São raízes históricas que ainda permeiam a sociedade atual e que o movimento crescente de inclusão vem trabalhando para desmistificar.

No quarto artigo, os autores Alexandrino e Souza (2016) estudam as dificuldades que uma ex-aluna com deficiência visual grave vivenciou durante a graduação em uma instituição de ensino superior pública. O estudo justificou-se pela necessidade de compreensão dos sentimentos vivenciados por estudantes com deficiência visual, quando acadêmicos, e visa contribuir como fundamentação e elaboração de políticas inclusivas eficazes que venham a garantir direitos de acesso, de permanência e de sucesso acadêmico e profissional.

A entrevistada, com 31 anos, professora de história de uma cidade pequena do Paraná, conta que nasceu com glaucoma, uma patologia oftalmológica que causa o aumento de pressão intraocular, endurecendo o globo e comprimindo o nervo óptico. As lesões causadas por essa enfermidade são progressivas e irreversíveis, e mesmo a medicina tendo evoluído com tratamento, com o decorrer do tempo pode ocorrer a cegueira, que foi o que aconteceu com a entrevistada.

Isso interferiu na sua infância, pois constantemente a família procurava por tratamentos, o que fazia com que viajassem muito, em busca de melhores hospitais e também de sua formação educacional, pois foi na escola que sofreu o primeiro processo discriminatório atribuído a sua condição física. Um dos episódios mais marcantes foi o de ter permanecido na mesma série por dois anos seguidos, já que na instituição em que ela estudava não havia apoio pedagógico.

Segundo o relato, parece que o ensino básico não estava preparado para receber alunos com deficiência visual. O meio determina o efeito de uma deficiência sobre a vida cotidiana das pessoas. A pessoa fica relegada à incapacidade, dependência e isolamento quando lhe são negados seus direitos e oportunidades, fato bem indicado pela

participante quando ressalta que a própria escola pública acreditava não estar preparada para recebe-la como aluna. Sobre o isolamento devido à deficiência visual, a falta de incentivo e a falta de experiências significativas pode provocar dificuldades de interação e convivência podendo comprometer a formação cognitiva (ALEXANDRINO, SOUZA et al, 2016, p. 3).

A entrevistada continuou relatando que uma das piores experiências aconteceu aos 19 anos, quando sofreu grande perda visual, restando-lhe somente 10% da visão. Segundo os médicos, ela deveria se preparar para o inevitável, a perda completa da visão, ou seja, a cegueira. Isso a deixou fragilizada e por um tempo sem expectativas quanto ao futuro, mas o luto da perda da visão foi superado, com o apoio da família e dos amigos.

Posteriormente ela voltou a estudar, fez o curso de braille e de informática e foi a primeira de sua família a ingressar em uma universidade pública estadual. Ela relata ainda que o primeiro ano foi de muita dificuldade, pois, ao que tudo indica, ela foi a primeira aluna com deficiência visual em estado já avançado a estudar naquela instituição. Almejava os mesmos direitos e deveres dos outros colegas, mas a instituição de ensino teve dificuldades para se adaptar as suas necessidades.

Os autores da pesquisa relatam que são muitas as dificuldades que um aluno com deficiência visual pode encontrar durante a trajetória acadêmica. Dentre elas, falta de materiais de estudo e avaliação adequada (braille), acessibilidade no prédio da instituição, comunicação entre os docentes e funcionários da universidade para resolução dos problemas, e compreensão e medidas da gestão para melhorar o atendimento educacional do aluno.

Observou-se, no relato da ex-estudante, que o diagnóstico dos recursos disponíveis e a capacitação docente configuram-se como os principais fundamentos para garantir acesso, permanência e desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual em instituições do ensino superior.

Uma das sugestões dadas pelos autores é que as instituições de educação ampliem as discussões sobre o currículo e produção do conhecimento. Sugere também que elas criem setores responsáveis para avaliar a acessibilidade do espaço físico e conselhos de acompanhamento do aluno matriculado, e que ofereçam cursos de capacitação contínua para os docentes



e para a equipe técnica sobre didática e interpretação da legislação vigente sobre Educação Inclusiva.

No quinto artigo aborda a questão da educação inclusiva, relatando experiências entre professores com deficiência visual e alunos sem deficiência. Investigou se essa deficiência constitui ou não um obstáculo ao exercício da profissão docente, embora ocorra o reconhecimento da existência de dificuldades em relação à concretização de algumas tarefas.

Segundo a autora:

Ser professor é o resultado de um processo evolutivo, construído diariamente ao longo de uma carreira que começa desde que optamos pela profissão docente, até, quem sabe, ao final de uma vida preenchida de experiências (boas e más) que nos fazem crescer como pessoa digna da responsabilidade de ensinar e educar alguém (DOMINGOS, 2017, p. 38).

Nesse sentido, a pergunta feita é: Será que um professor “normal” é muito diferente de um professor com deficiência?

Inúmeros são os estudos encontrados sobre as experiências pedagógicas vivenciadas entre professores ‘normais’ e alunos com deficiência frequentando o ensino regular, sob a bandeira da escola inclusiva. Porém, o inverso não aconteceu. Ainda são escassos os estudos que possam dar suporte para os professores com deficiência e sua relação com os alunos que não a possuem, como demonstram os trabalhos aqui citado no corpo do texto.

Sendo assim, a pesquisadora fez um estudo no sentido de verificar, de acordo com a visão dos alunos, como era o desempenho dos professores deficientes visuais em sala de aula. Algumas respostas foram negativas, no sentido de que esses professores tinham mais dificuldade para impor regras de disciplina e comportamento em sala de aula, pois, como os entrevistados relataram, o docente não conseguia ver o que os alunos faziam em sala de aula ou se faziam atividades que não eram da matéria. Já os alunos disseram que consideram esses professores tão capacitados como os que não têm deficiência visual, e que os que são deficientes utilizam estratégias para aplicar o conhecimento.

Outro ponto tratado na pesquisa é que os alunos acham que o professor com deficiência visual, embora seja capaz de lecionar as suas aulas, tem dificuldades em algumas tarefas que a função docente exige, como é o caso do

controle de alunos em sala de aula, a supervisão dos seus trabalhos, a vigilância e a correção dos testes e outros trabalhos por eles realizados.

Também foi relatado pelos alunos entrevistados que, apesar de existirem algumas tarefas mais difíceis para o professor cego, a transmissão de conteúdos e conhecimentos, a seleção dos melhores recursos e estratégias para ensinar, o acompanhamento dado nas tarefas pedidas, nada disso os distingue dos professores ditos 'normais'.

A participação dos estudantes com deficiência visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias femininas das deficiências é o título do sexto artigo. Os autores, Gesser e Nuernberg, tiveram como objetivo propor fundamentos teórico-metodológicos voltados à inclusão de pessoas com deficiência física e visual no ensino superior. Em um primeiro momento, foram apresentados os principais problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência física e visual para o acesso e permanência na universidade. Em seguida, alguns elementos facilitadores para a entrada e a permanência do estudante na universidade. Por fim, buscou apresentar as contribuições de teorias feministas da deficiência para a promoção da educação inclusiva no ensino superior.

As pessoas que apresentam lesões e impedimentos corporais se defrontam cotidianamente com muitas barreiras que obstaculizam a participação social na universidade e nos demais espaços sociais. Considerando as diferentes variações corporais caracterizadas como deficiência física, serão apresentadas diversas barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência (GESSER, NUERNBERG, 2017, p. 154).

Um ponto importante sobre a questão da acessibilidade foi levantado pelos autores: para se dizer uma Universidade com acessibilidade, não basta apenas que retire as barreiras arquitetônicas que possam existir no local de estudo; é preciso que observe a relação do sujeito com a cidade, ou seja, a acessibilidade deve ser desde o caminho da residência do aluno até a sala de aula. A construção de uma cidade inclusiva se faz necessária, porque antes de a pessoa ser aluna, ela é cidadã.

De acordo com Gesser e Nuernberg (2017), no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, algumas condições relacionadas à deficiência física prejudicam as capacidades de comunicação e anotação de informações. Dessa forma, o aluno estará em desvantagem em relação aos demais colegas da turma,

no que se refere a tomar nota das informações e também na realização das atividades de avaliação, caso elas exijam tais capacidades. Para tanto, é papel da universidade prover o suporte adequado, em outras palavras, ajudas técnicas e tecnologias assistivas.

Hoje em dia, boa parte de concursos vestibulares fornecem provas em braille ou disponibilizam computadores com programas que leem a tela, mas isso não quer dizer que as tecnologias e os recursos de realização das provas atendem às necessidades dos estudantes. É muito comum os candidatos que usam braille terem dificuldade para entender fórmulas, tabelas e gráficos, quando transpostas nessa simbologia, ou simplesmente não acessarem a informação visual pela ausência de recursos tecnológicos compatíveis ou de suporte em audiodescrição adequado. Nesse caso, as estratégias de acesso e registro do conhecimento do estudante devem ser sempre respeitadas, como deve também existir um rigor técnico no trabalho de transposição das provas em braille. Essas devem passar por revisores capacitados.

De acordo com a pesquisa, todos os recursos existentes que facilitem a independência do aluno e sua efetiva aprendizagem no curso escolhido devem ser disponibilizados pela instituição de ensino. Além disso, a instituição deve contar com professores capacitados, que flexibilizem a metodologia, garantindo dessa forma o acesso à informação. Ao planejar as aulas, o professor não pode se eximir da responsabilidade de introduzir critérios de acessibilidade como parte de seu trabalho docente.

Um desafio comumente encontrado é constituído pelas barreiras atitudinais, que nada mais são do que as atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmas que estão presentes, não só na universidade, mas na totalidade da educação, definindo limites e possibilidades e mediando a constituição das subjetividades. Trata-se de uma cultura historicamente arraigada, mas que neste momento vem sendo desmitificada, por meio de conscientização, da legislação e de movimentos de pessoas com deficiência que lutam pela consolidação da inclusão.

O ponto de vista feminista da deficiência importantes contribuições para a construção de universidades mais inclusivas, em referência à diversidade humana. Atualmente são tratadas questões importantes, como o cuidado com o aluno com deficiência, o princípio da interdependência como transversal a todas

as relações e a ampliação da capacidade de agência dos estudantes, no que se refere a todo o processo educativo. Inclusive, os autores da pesquisa citam Kittay, uma autora norte-americana que tem contribuído para pensar o cuidado a pessoas com deficiência:

[...] apontando-o como uma questão de justiça social. Além disso, faz uma crítica a noção de independência como um ideal a ser alcançado nas sociedades modernas e destaca a dependência como um princípio inerente à condição humana, enfatizando o caráter relacional desta condição. Ou seja, ao longo de nossas vidas, seja por ser muito jovem, idoso, doente ou deficiente, precisaremos de cuidados dos outros (GESSER, NUERNBERG, 2017, p. 162).

Outra questão importante para pensar a inclusão dos alunos com deficiência na universidade e em sua relação com o cuidado diz respeito à necessidade de o cuidador ter indispensável capacidade de atenção para perceber as necessidades do outro enquanto cuida dele. Para isso, é preciso conhecer as necessidades alheias, conhecimento que vem dos outros. Dessa forma, não há uma maneira simples de generalizar e deduzir, a partir da própria experiência, o que o outro necessita. Para conhecer as necessidades, é preciso estar atento a elas.

O sétimo artigo, dos autores Aoki, Dilva *et al.*, “Pessoas com deficiência e a construção de estratégias comunitárias para promover a participação no mercado de trabalho”, retrata um estudo retrospectivo sobre estratégias comunitárias para inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) no trabalho, realizadas por projeto de extensão universitária em parceria com a Unidade Básica de Saúde, entre 2012 e 2016. Dentre os 22 participantes, 10 iniciaram atividade remunerada, 6 estavam desempregados e 6 não iniciaram atividade remunerada nem tinham experiência prévia. Tinham em média 29 anos de idade e, majoritariamente, apresentavam deficiência intelectual, pouca escolaridade ou experiência de trabalho.

As pessoas com deficiência (PcD) vêm historicamente reivindicando espaços de participação social, principalmente por meio do acesso à educação e trabalho. Essas reivindicações inserem-se nas lutas sociais mais amplas que tiveram lugar na sociedade brasileira durante o período de redemocratização, tendo como marco de formalização a Constituição de 1988 (AOKI, SILVA *et al.*, 2018, p. 517).

A importância do trabalho na vida do cidadão e do papel de trabalhador na constituição da identidade é praticamente o mesmo: Trabalhar significa cumprir com obrigações e afazeres, mas o local de trabalho é um espaço privilegiado para estabelecimento de uma diversidade de relações interpessoais, particularmente realizadas em grupo, que transcendem as relações familiares e configuram a chegada à idade adulta.

As pessoas com deficiência reivindicam, historicamente, espaços de participação social, principalmente por meio do acesso à educação e ao trabalho. Apesar de já existirem leis que assegurem esses direitos, essas pessoas encontram barreiras físicas e atitudinais para a efetivação desses direitos

Essas barreiras podem ser compreendidas ao se considerar a coexistência de distintos modelos de compreensão da deficiência, em especial o modelo biomédico, em que a deficiência é um problema orgânico ou mental do sujeito, que deve ser curado e reparado, e o modelo social, que compreende a deficiência como construção social em que as desigualdades vivenciadas pelas PcD só se manifestam em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida (DINIZ, 2013, p. 54).

A inclusão no trabalho é mais do que a mera contratação, pois requer o enfrentamento das barreiras físicas, atitudinais, econômicas e culturais que mantêm as pessoas com deficiência em uma situação de desvantagem, de forma a construir percursos de elaboração do lugar social de trabalhador em um mercado de trabalho excludente por definição.

Nesse sentido, a questão do envolvimento da família no processo de inclusão no trabalho foi fator fundamental levantado pelos pesquisadores, por ajuda na hora de uma entrevista de emprego ou por indicação de vagas que seriam adequadas aos familiares com deficiência. O papel da família, em muitos casos, foi fundamental para o sucesso laborativo.

Os autores Leão e Sofiato (2019), no oitavo artigo, trazem uma narrativa histórica temporal da educação da pessoa com deficiência visual no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, com base em vários documentos que contam a história daquele Instituto, tanto na parte administrativa como na educacional.

A pesquisa desenvolvida, ao trazer documentos e reflexões até então inéditas, sobre a primeira instituição escolar destinada às pessoas com deficiência no Brasil, com seu nível de detalhamento acerca da proposta pedagógica e configuração ampla da educação de cegos nos anos de 1800, confere ao campo uma perspectiva inovadora, uma vez que foi

explicitado um mosaico de possibilidades para o entendimento de como as questões relativas à instrução e formação foram estabelecidas para estudantes cegos do período. Mosaico este que construiu os alicerces pedagógicos e organizacionais para as posteriores instituições de educação especial brasileiras fundadas no decorrer dos séculos XIX e XX (LEÃO; SOFIATO, 2019, p. 296).

O artigo cita três importantes nomes, José Álvares de Azevedo, Xavier Sigaud e D. Pedro II, que foram fundadores e diretores do Imperial Instituto dos meninos Cegos, fundado no ano de 1854, na cidade do Rio de Janeiro. O Instituto tinha como objetivo oferecer educação a crianças que tinham entre 8 e 12 anos. Ali recebiam instrução intelectual, musical e tecnológica (como a afinação de pianos). O objetivo era dar aos “meninos” cegos, ou como eles chamavam, “brasileiros privados da vista”, uma educação que os pusesse “ao abrigo da miséria” e lhes desse “meios de melhorar sua existência”.

Constituído em um regime de internato e utilizando o sistema braille, era um curso de oito anos, que poderia ser prorrogado por mais dois, para aqueles alunos que não se achassem suficientemente habilitados. Na época, o tempo de duração dos cursos de educação elementar em escolas normais era de três a cinco anos.

A educação musical era ressaltada no Instituto, pois havia a convicção de que cegos tinham um dom natural para a música, em virtude do maior e melhor uso que faziam da audição, como uma compensação da perda visual. Além da música, com o passar dos anos foram oferecidos cursos de encadernação e também de trabalhos manuais, como o tricô e o crochê para as meninas, cada sexo tinha uma função que deveria ser respeitada.

Segundo o Relatório de 31 de março de 1884 (IIMC, 1884, fl. s/n), escrito por Benjamin Constant ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, no fim do século XIX, o curso profissional era composto por: teoria da música para alunos e alunas; instrumento de sopro, de cordas e de percussão, afinação de pianos, artes tipográficas e encadernação para os meninos; e diversos trabalhos de agulha para as meninas (LEÃO, SOFIATO, 2019, p. 290).

Funcionando como um internato, as crianças acordavam às cinco da manhã e iam dormir às dez da noite. Podiam receber a visita de pais ou responsáveis às quintas-feiras e aos domingos. O rígido sistema que era imposto tinha justificativa na crença de que, quanto mais ocupada as crianças cegas estivessem, mais prazer sentiriam, pois esse era seu recreio. Assim, a pessoa cega não poderia ter outras distrações, como se isso fosse proibido.

O material didático utilizado no Instituto vinha todo da França, do Instituto dos meninos cegos de Paris: tábuas de zinco para cálculo, “alfabetos em pontos” (braille) e em caracteres romanos, livros e cartilhas em braille, mapas em relevo, máquinas de escrever, entre outros.

Já a quantidade de alunos no Instituto era reduzida, tanto pelas poucas vagas oferecidas, quanto pelas barreiras sociais, geográficas e burocráticas que eram impostas.

Conforme o Relatório dos dados estatísticos até hoje fornecidos a este Instituto, dos meninos cegos existentes, e carecidos de instrução, de 1857 (IIMC, 1857, fl. 40), havia um número de 299 cegos contabilizados e enviados ao instituto pelas províncias do Pará, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e no município neutro do Rio de Janeiro (LEÃO, SOFIATO, 2019, p. 294).

Para que as pessoas com deficiência visual pudessem estudar no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, havia uma série de condições. O número de matrículas não poderia exceder a 30, nos três primeiros anos. Para até 10 alunos matriculados, o ensino seria gratuito, se fossem reconhecidamente pobres. Os que não fossem reconhecidos pobres deveriam pagar uma pensão anual cujo valor era decidido pelo Governo. Além disso, uma quantia em dinheiro deveria ser dada no ato da matrícula, para garantia de sustento, cuidado e curativos. Eram admitidas somente crianças que tivessem de seis a quatorze anos de idade e que não sofressem de enfermidade contagiosa. A separação por sexo também era feita em todos os momentos, meninos e meninas tinham horários diferenciados nas refeições, recreações, aulas e passeios.

O Instituto, apesar de apresentar um currículo que seguia o modelo da época, era mais uma instituição de caridade do que um espaço escolar de formação de cidadãos, e acabava por manter seus internos por mais tempo que o próprio Asilo dos Meninos Desvalidos. Essa conotação vinha, não só da própria deficiência, mas também pelo fato de a maioria dos alunos ser de classe menos favorecida, o que afastava os filhos cegos dos mais abastados de serem matriculados na instituição.

O artigo relata a forma como as crianças cegas daquela época tinham acesso ao conhecimento, à educação. A deficiência já tinha uma conotação de inferioridade, e o aspecto asilar do Instituto em uma época em que poucos tinham acesso a uma educação de qualidade, tornava mais distante a chance de

aquelas crianças se inserirem no mercado de trabalho, como forma de terem uma vida independente e produtiva.

Dando continuidade às pesquisas no site da SciELO, foi utilizado um segundo descritor “professor com deficiência visual”. A busca não levou a nenhum artigo, e, mesmo com uma pesquisa avançada, esse descritor não retornou resultados.

Já o descritor “inclusão” resultou em 616 artigos, dos quais somente 6 atendiam ao assunto pretendido (ver Quadro 3).

**Quadro 3:** Artigos científicos localizados na base de dados SciELO, com utilização do descritor *inclusão*

<b>Título</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Publicação</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>
Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química	Regiani, Anelise Maria; Mól, Gerson de Souza	Revista Ciência e Educação	2013	Artigo Científico
Cegueira congênita na construção da realidade psicossocial em contexto escolar	Figueiredo, Fernando Jorge Costa	Caderno de Pesquisa	2013	Artigo Científico
Educação, Inclusão e Trabalho: um debate necessário	Passerino, Liliana Maria; Pereira, Ana Cristina Cypriano	Educação e Realidade	2014	Artigo Científico
Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura	Cruz, Gilmar de Carvalho; Glat, Rosana	Educar em Revista	2014	Artigo Científico
A inclusão de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior	Oliveira, Ronaldo Queiroz de Freitas; Daniel Antunes <i>et al.</i>	Revista Brasileira de Educação Especial	2016	Artigo Científico
Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações	Müller, Janete Inês Mianes, Felipe Leão	Revista Brasileira de Educação e pedagogia	2016	Artigo Científico

- Fonte: Base de dados SciELO.

No primeiro trabalho, os autores Regiani e Mol (2013) desenvolveram seus estudos reflexivos a partir do ingresso de uma aluna cega no curso de licenciatura em Química de uma universidade pública. Foi desenvolvida uma



reflexão sobre a inclusão de alunos deficientes visuais em cursos superiores de Química. Os docentes desse curso responderam a um questionário no qual expressaram temores e ideias sobre inclusão e iniciativas em sala de aula.

Verificou-se que a educação inclusiva no nível superior requer a reconstrução do sistema de ensino, com superação de várias barreiras pedagógicas. No estudo, a maioria dos docentes apontou a carência de materiais didáticos e o despreparo para a interação com as necessidades específicas como causa principal da dificuldade na formação da discente cega. Apesar disso, a presença e a convivência dessa aluna com os colegas contribuem para a formação de professores mais capacitados para lidar com as diferenças, por vivenciarem o processo de inclusão e, dessa forma, acreditarem que isso é possível e viável.

[...]além de políticas públicas voltadas para o Ensino Superior, são necessárias ações compartilhadas capazes de orientar e qualificar os educadores na formação de sujeitos, valorizando a diversidade e fazendo valer o sentido da inclusão enquanto processo de reconhecimento e respeito das diferentes identidades, aproveitando-as para beneficiar a todos (REGIANI; MÓL, 2013, p. 125).

Muito se discute sobre a capacitação do professor para atender às reais necessidades dos alunos com deficiência, no ensino básico, médio ou superior, e o que se tem visto é que muitas vezes, no caso do ensino superior, esses docentes recebem pouca ou nenhuma orientação. Aprendem a fazer (ou não) a inclusão somente quando se deparam com esses alunos em suas salas de aula, o que reflete um dos pontos de entrave para a efetiva inclusão: o despreparo de profissionais da educação.

A trajetória dessa estudante de química, na época com 29 anos, é relatada ao longo do artigo, por meio de entrevistas, e constata-se que, desde o ensino básico até o ingresso na universidade os obstáculos que enfrentou foram muitos. O primeiro deles foi concluir os estudos na rede regular de ensino; ela relata que se sentia desestimulada, pois a maioria de seus professores trabalhava como se ela não estivesse em sala de aula, o que a fez abandonar os estudos na sexta série. A entrevistada ficou reclusa por um período de dez anos, e o interesse em voltar a estudar surgiu quando sua irmã ingressou no curso superior de letras. Então, então retomou seus estudos no EJA (educação de jovens e adultos) concomitantemente com aulas de reforço em uma instituição que ajudava

peças cegas. O que definiu sua escolha pelo curso de química foi o entusiasmo de uma professora dessa instituição, que adaptava os materiais de ensino de química para ela.

Sua aprovação no vestibular trouxe também novos desafios para a instituição de ensino superior. Após o seu ingresso, a instituição realizou uma reunião com os docentes do curso, que só então tomaram conhecimento da existência da aluna com deficiência, e alguns questionaram: “Por que um cego quer fazer química?” Num primeiro momento, tal questionamento reflete um conhecimento equivocado dos acadêmicos em relação às habilidades e potenciais da aluna. Em decorrência dessa postura negativa, a instituição superior buscou suporte, por meio de palestras, de reuniões especializadas, que atingiram o objetivo proposto. Depois foi feito um curso em grafia braille, dando ênfase na grafia braille de química. Muitos discentes participaram, mas poucos docentes se interessaram.

De acordo com a pesquisa, todos os docentes têm qualificação para lecionar, são especialistas, mestres e doutores, mas, dos entrevistados, apenas um já tinha tido um aluno com deficiência. Um fato triste, mas interessante foi que, de todos os professores entrevistados, cinco desconheciam a presença da aluna com deficiência visual, e três declararam que ficaram sabendo por meio da coordenação. A maioria disse também desconhecer o NAI (Núcleo de Apoio à Inclusão), que existe dentro da Universidade.

Para que aconteça a compreensão das necessidades educacionais de cada indivíduo, é importante o esforço institucional de formação e preparo de docentes e servidores. Para além das políticas públicas e determinações do Ministério da Educação, esta é uma tarefa conjunta da comunidade acadêmica, envolvendo todos os seus atores (professores, alunos, servidores e corpo diretivo) (REGIANI; MÓL, 2013, p. 132).

A situação vivenciada pelos envolvidos no curso de Química mostrou que, apesar das dificuldades, a aluna cega conseguiu acompanhar o curso, fazendo com que muitos mudassem sua opinião sobre a possibilidade de uma pessoa cega poder se tornar uma profissional da área.

A presença e convivência com os colegas no curso superior contribuiu para a formação de professores mais capacitados para lidar com as diferenças, por vivenciarem um processo de inclusão e, dessa forma, acreditarem cada vez mais que isso é possível e viável. Por isso, a inclusão é boa, não só para os

“incluídos”, mas também para toda a comunidade que participa e vivencia o processo.

No segundo artigo, o autor Figueiredo (2013) objetivou: caracterizar as representações mentais que as crianças cegas congênitas constroem acerca da sua integração social no ensino básico da escola regular, e caracterizar as representações mentais que os alunos visuais constroem acerca da integração social das crianças cegas no mesmo contexto. O enquadramento teórico procurou relacionar o desenvolvimento social e a cegueira, explorando o papel a ser desempenhado pelos cuidadores adultos e pelos pares no desenvolvimento social das crianças cegas, nomeadamente em contexto escolar. Metodologicamente, optou-se por um design de estudos de casos múltiplos, recorrendo a entrevistas, conversas informais e questionário sociométrico. Os resultados sugerem que a cegueira não se constitui como o único fator responsável pela posição sociométrica dos seus portadores, não obstante os caminhos para a integração social escolar se revelarem ainda pouco amadurecidos.

No terceiro artigo as autoras Passerino e Pereira (2014, p.831) ponderam que:

A inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes âmbitos – escolar, social e laboral, tem sido objeto de discussão, mas aparentemente poucos avanços foram contabilizados no Brasil. Nas diferentes dimensões da inclusão, novos desafios são pautados por velhos obstáculos e estigmas. A inclusão em níveis diferentes da educação básica formal revela-se como uma realidade ainda distante.

Nesse sentido, a medida que se caminha para novos desafios, velhos obstáculos devem ser enfrentados. Diferentes políticas públicas e também a própria formação do professor tem se preocupado com a questão de uma boa qualificação dos educadores no que se refere a inclusão, principalmente na educação básica, visto que a educação é um dos princípios fundamentais do desenvolvimento social de uma nação. No entanto, setores da vertente educacional não podem ser deixados de lado, como o ensino médio, educação profissionalizante e a educação de nível superior.

Muitas vezes é no ensino profissionalizante que a pessoa com deficiência consegue uma formação profissional que lhe possibilita adequar-se ao mercado

de trabalho e, por conseguinte, sentir-se produtiva, capaz, valorizada e com autonomia.

[...] o trabalho um dos eixos fundamentais do contexto de vida de um indivíduo adulto, e que a inclusão em tal âmbito deve superar a questão de cotas e repensar o processo produtivo e a inserção das pessoas em tal processo de forma mais ampla (PASSERINO e PEREIRA, 2014, p. 834).

Uma reflexão assertiva a respeito do acima citado é que, apesar de o trabalho ser considerado como uma forma de mudar o papel da pessoa com deficiência na sociedade, muitas vezes o mercado de trabalho não está pronto para inseri-lo. Em vários ambientes laborais há obstáculos, físicos ou sociais, que impedem a inserção de pessoas com deficiência.

É inegável que há, ainda que pouco expressivo, um aumento no número de alunos com deficiência no ensino superior, devido a diversos fatores, como políticas de inclusão e movimentos de inserções sociais e organizações não governamentais, as chamadas ONGs.

Tempos atrás não havia necessidade de muitas qualificações para se conseguir um emprego, mas esse cenário mudou, daí a importância da relação estudo/qualificação profissional. A falta de oportunidade para concluir os estudos, no caso de pessoas com deficiência, tem se mostrado, nas pesquisas, como um dificultador da inserção dessas pessoas na categoria economicamente ativa, pois a modernização da produção exige trabalhadores capacitados.

Nesse aspecto, o Brasil tem adotado algumas medidas. O PRONATEC, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, foi criado pelo Governo Federal em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológicos, abrangendo também as pessoas com deficiência. Nesse sentido, é preciso pensar sobre a formação dos professores que atuarão em sala de aula com alunos com deficiência, pois a visão educacional do ensino profissional precisa ser muito mais ampla do que apenas uma formação tecnicista visando ao emprego. Precisa ser pensada amplamente, incluindo gestores e profissionais de recursos humanos, entre outros, de modo que a sociedade seja educada para a inclusão.

Até hoje, uma das únicas medidas efetivas que incluem esses profissionais é a questão das cotas, criadas pela Organização Internacional do

Trabalho - OIT, ou seja, não há formação de recursos humanos ou incentivo a alternativas tecnológicas que se preocupem em adaptar os postos de trabalho aos trabalhadores. Tem-se a ideia de que a pessoa com deficiência é que deve se adaptar à empresa, e não o contrário. Há uma lacuna muito grande nessa questão, que poderia ser eliminada se existissem esforços por parte dos empregadores em oferecer tecnologias assistivas para o melhor desempenho de seus funcionários com deficiência.

A solução assistiva passa então a compensar a impossibilidade de realizar determinada tarefa, por exemplo, combinando tecnologias e sistemas sociais a partir de uma visão ampla da tecnologia, como proposta por Pereira (2011) e Passerino (2010), que consideram a interligação de elementos como ambiente, infraestrutura e recursos de mobilidade, infraestrutura e recursos de comunicação, dispositivos individuais projetados para compensar limitações funcionais e a inteligência do ambiente social (PASSERINO E PÉREIRA, 2014, p. 841).

Diferentes elementos devem ser considerados nessa reflexão. Há necessidade de uma visão interdisciplinar do contexto, considerando três perspectivas diferentes: questões tecnológicas, ou seja, o uso de tecnologias assistivas no ambiente de trabalho, questões socioeconômicas e de políticas públicas e questões sociais e individuais que englobam o desenvolvimento humano.

No quarto artigo, os autores Muller e Mianes (2016) apresentam narrativas de pessoas que possuem deficiência, em especial a cegueira e a surdez. Primeiramente, apresentam suas ponderações sobre a escola inclusiva:

Atualmente, vêm sendo trilhados os caminhos da inclusão desses alunos, preferencialmente nas escolas comuns, e da constituição de direitos sociais que diminuam as barreiras linguísticas, arquitetônicas e atitudinais. Nesse sentido, entendemos que as atuais políticas públicas, que regulamentam e implementam a inclusão escolar em nosso País, buscam instituir e promover supostas condições de igualdade para todos, em um cenário em que se assentam a benevolência, a solidariedade, a tolerância e o respeito à diversidade, e não à diferença. (MULLER e MIANES, 2016, p. 389).

O fato de estar em uma escola não é garantia inquestionável de que a inclusão está sendo feita devidamente, pois em tradicionais cenários escolares ainda persiste a questão da in/exclusão. Nesse sentido, os autores tiveram como objetivo debater sobre a questão das pessoas surdas ou cegas serem alvo de poucas pesquisas sobre sua inclusão escolar, raramente são convidados a

participar das discussões sobre implementação de políticas de educação inclusiva, principalmente no âmbito dos sistemas de ensino.

No entanto, é importante entender que não basta incluir ou estar incluído em algum lugar, mas perceber que mudanças culturais são necessárias, a começar pelo olhar direcionado e pelos modos de representação dos outros. Trata-se de uma luta constante nas relações estabelecidas dentro dos espaços criados para conviver, ensinar e trabalhar.

Dentre as narrativas, a história de uma pessoa cega que, ainda na infância, ao perder a visão, deparou-se com a falta de preparo de uma escola católica em continuar a recebê-la como aluna. As freiras somente se desculparam, pelo “lapso” de a funcionária da secretaria ter se esquecido de matricular a criança e ter matriculado outra em seu lugar. E assim a história se repetiu em outras escolas, que sempre encontravam uma desculpa para não aceitá-la.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), desde 2001, determina que todas as escolas comuns estão obrigadas a aceitar a matrícula de pessoas com deficiência. Se houver recusa de instituições de ensino, as famílias podem e devem recorrer à justiça. O argumento usado normalmente é que as escolas não estão preparadas para lidar com as especificidades desses alunos.

Essa não aceitação dos discentes com deficiência nas escolas comuns tem causas diversas: o desconhecimento em como lidar com esses alunos, o alegado incremento de custos diante de suas necessidades, o despreparo dos profissionais e, principalmente, o incômodo causado pela presença do diferente em ambientes em que a normalidade esteve inquestionável durante tanto tempo. As diretrizes contemporâneas apontam que a inclusão das minorias sociais pode ser um caminho sem volta, ainda que traga consigo alguns conflitos e fissuras (MULLER e MIANES, 2016, p. 393).

A Lei nº 13.146/2015, em seu art. 28, preceitua que todas as instituições de ensino devem garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência, ou seja, tanto na categoria administrativa pública quanto na privada, as escolas têm obrigação legal de prover todas as condições para a aprendizagem e a socialização dos alunos com deficiência. Em seu art. 31, determina que não podem ser cobrados quaisquer valores adicionais desses discentes para sua matrícula nas escolas comuns, prática que vinha sendo utilizada por diversas instituições.

Existem movimentos de resistência a essa possibilidade de acesso a pessoas com deficiência às escolas comuns, e um dos argumentos utilizados é o alto custo. Mesmo que a criança permaneça na escola regular, não há garantia de que esteja sendo oferecido a ela uma educação de qualidade, como demonstra uma das narrativas apresentadas na pesquisa: uma aluna relata que, apesar de estudar em um colégio particular, a mãe foi chamada diversas vezes pela professora, que dizia ser muito difícil ensinar a menina, que tinha deficiência visual, pois ela era desatenta e teimosa. A diretora da instituição disse que ia dar um jeito e que uma das maiores dificuldades era a escassez de material para pessoas com deficiência visual. A narradora relata que precisava complementar os estudos com aulas particulares, mas que mesmo assim o material utilizado precisava ser encomendado, e tinha um alto custo.

É importante esclarecer que os autores não defendem a ideia de ter crianças somente em escolas regulares, pois acreditam que é necessário respeitar a questão da linguagem que lhes é peculiar, mas a formação dos professores que trabalham com essas crianças deveria ser diferenciada, incluindo Libras em sua formação acadêmica.

Aceitar a matrícula de um indivíduo considerado diferente, ainda mais em tempos de democratização dos acessos, requer que se consiga, de fato, atender às diferenças, possibilitando uma educação de qualidade. Isso demanda olhar para as singularidades, oportunizar a acessibilidade de materiais, favorecendo a interação social e a aprendizagem

#### 2.4. A deficiência visual e a inclusão.

A historicidade da cegueira e seus diferentes significados estão inseridos na história da humanidade e sempre foram marcados por sentimentos de rejeição, preconceito, intolerância, religiosidade e desconhecimento. Em todos os tempos existiram indivíduos com algum tipo de limitação física, sensorial ou cognitiva.

Anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto à própria humanidade (SILVA, 1987, p. 21).

Conforme ressalta Benazzi (2015), parte da Antiguidade e até o início da Idade Moderna caracteriza-se como um período mítico, no que se refere à cegueira, uma vez que se acreditava que era uma desgraça.

No passado, a deficiência visual era tratada como um grande problema para a família. A sobrevivência de uma pessoa cega na sociedade era possível somente por meio da caridade alheia. Segundo o autor Bill (2017), tal fato, com o passar do tempo, tornou-se um vício e estabeleceu-se um pacto, no sentido de a esmola ser uma atitude de comiseração. Nesse sentido, a pessoa com deficiência despojava-se de orgulho e independência, sentimentos que poderiam lhe proporcionar uma vida melhor, para que pudesse cultivar autonomia e dignidade. Entretanto, vale ressaltar que nos dias atuais muitas pessoas consideram que as pessoas com deficiência visual são pessoas incapazes de ter uma vida independente, produtiva, e, quando o conseguem, são chamadas de seres superdotados.

De acordo com Farias (2005) a edição da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), divulgada em 1993, declara que deficiência seria “[...] qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Representa a exteriorização de um estado patológico e, em princípio, reflete distúrbios no nível do órgão”.

Já deficiência visual é classificada como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. Pode ocorrer variação da acuidade visual, e assim classificam-se dois grupos de deficiência: a cegueira, na qual existe a perda por inteiro da visão ou pouca capacidade de enxergar, e conseqüentemente para desfrutar da leitura e escrita o indivíduo necessitará do Sistema Braille; e, a baixa visão ou visão subnormal, que é assim chamada quando, mesmo após tratamento ou correção, acontece o comprometimento do funcionamento visual dos olhos. Os que apresentam baixa visão usufruem de leituras por meio de textos com aplicações ou por meio de recursos óticos especiais.

Segundo Sá, Campos e Silva (2007), a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o



nascimento, também chamada de cegueira congênita, ou posteriormente a ele, conhecida como adquirida em decorrência de causas orgânicas ou acidentais.

A palavra *visão* tem um sentido positivo na sociedade, por exemplo, visão empresarial, empreendedora. Já a palavra *cega* ganhou uma conotação negativa, como por exemplo: a faca sem corte é uma faca cega, a pessoa cega de amor é aquela descontrolada que não consegue perceber os erros de caráter ou até mesmo de atitudes, em um relacionamento abusivo.

Dessa maneira, conforme a visão de Silva (1987), a cegueira passou a ser considerada um castigo divino, desgraça ou maldição. A imagem secular do “ceguinho” serviu para despertar ou aumentar nas pessoas o sentido de piedade, dessa forma subestimando a evolução da pessoa com deficiência. Muitas vezes, por falta de conhecimento também foi negado ao cego os ensinamentos de seus direitos e deveres. Eles dependiam de alguém para se locomover fora de casa e por vezes pessoas eram contratadas para guiá-los.

Entre os sentidos sensoriais, a visão, certamente, é um dos mais importantes, pois é por meio dela que se recebe uma grande gama de informações e estímulos. Portanto, a falta de visão pode acarretar várias limitações ao indivíduo.

Uma das formas de quebrar preconceitos é promover a inclusão social, o processo pelo qual a sociedade e a pessoa com deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente, uma sociedade para todos.

Segundo o autor Leny Mrech (1998):

A inclusão (na sociedade, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde etc.) significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida” (MRECH, 1998, p. 38).

Uma sociedade inclusiva tem compromisso com as minorias, e não apenas com as pessoas deficientes. Como filosofia, incluir é a crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento.

Como ideologia, a inclusão vem para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados. Indivíduos marginalizados terão a oportunidade de mostrar seus talentos (SASSAKI, 1999, p. 168).

No que se refere à legislação brasileira de inclusão, até a década de 1980 o Brasil possuía uma vertente de assistencialismo, ratificando a visão e a prática com as quais geralmente vinham sendo tratadas as questões envolvendo as pessoas com deficiência. As políticas centravam-se, no caso dos deficientes visuais, na organização do ensino, na instalação de classes em braille e na adaptação social e reabilitação. Sendo assim, cabia à pessoa adaptar-se ao meio, e não o contrário. Conforme pontuam Brumer, *et al.* (2004), atualmente tanto as leis como a política nacional visam à integração das pessoas com deficiência, com base em iniciativas internacionais, organizadas pelos Movimentos de Direitos Humanos, pela ONU, entre outros. Dessa forma, a inclusão é entendida no sentido amplo, e entremeia várias esferas: culturais, socioeconômicas e políticas. O objetivo é fazer com que todos sejam tratados igualmente, quanto às suas condições físicas ou intelectuais.

Conforme descrevem Mollosi, *et al.* (2015), a inclusão é uma reforma social, educacional e política que busca garantir os direitos das pessoas com deficiência, bem como sua representação na sociedade. A concepção de sociedade inclusiva respalda-se na doutrina de que qualquer corpo social necessita de uma composição heterogênea, o que faz da diversidade uma característica intrínseca a qualquer sociedade.

Fazer a inclusão é muito mais do que oferecer a oportunidade de pessoas com deficiência terem os mesmos direitos e garantias, é oportunizar que eles façam parte efetivamente da sociedade e se sintam pertencentes a ela. É oferecer recursos de acessibilidade que lhes permitam exercer sua plena cidadania e também autonomia.

## **2.5. A inclusão de alunos com deficiência visual no Ensino Superior: desafios e possibilidades**

O Art. 27 da lei 13.146, 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, afirma que todas as pessoas com deficiência devem ter o direito à educação assegurado em todos os níveis de aprendizagem, inclusive no Ensino Superior.

De acordo com os dados do INEP (2018), o Brasil tem 8.450.755 estudantes matriculados em curso superior público e privado, presencial e a distância, e 43.

633 deles possuem alguma ou múltiplas deficiências. Com cegueira são 2537, e com baixa visão, 12571.

Alguns autores, como Simionato (2006), discutem que esse número de estudantes com deficiência que frequentam o ensino superior ainda é pequeno, pois provavelmente a inclusão nesse espaço está longe de se tornar o ideal.

[...] pouco se sabe sobre as situações e os recursos que favorecem ou dificultam a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior; quais as condições que propiciam a inclusão tanto na perspectiva educacional como social; como se sentem os alunos deficientes no âmbito do ensino superior no que diz respeito às relações interpessoais e às condições materiais encontradas frente às especificidades de suas deficiências; como percebem o processo de inclusão-exclusão na vida cotidiana e as suas repercussões na formação educacional (SIMIONATO, 2006, p. 25-26).

Torna-se evidente, portanto, que são poucas as Instituições de Ensino Superior no Brasil que têm condições de receber estudantes com deficiência nos cursos de graduação. Os números do INEP demonstram que aumenta a cada ano o número de pessoas com deficiência no ES, e ainda pouco se sabe sobre como promover, para além do acesso, a garantia do sucesso da sua formação acadêmica, objetivando dessa forma a inclusão efetiva desses estudantes.

Uma das primeiras medidas legais adotadas pelas IES, com vistas a atender às necessidades das pessoas com deficiência foi o Aviso Circular nº 277/96. De autoria do MEC e direcionado aos Reitores das IES, solicitava a execução adequada de uma política educacional dirigida às pessoas com necessidades especiais, de modo a garantir seu acesso à educação superior.

Segundo Pilatti; Meneghel, *et al.* (2009, p. 292), o aviso recomendava, em três momentos, ajustes no processo de seleção.

Primeiro - a elaboração do edital, deve trazer clareza sobre os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, assim também como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular. Segundo - no momento dos exames vestibulares, salas especiais deverão ser providenciadas se adequando a cada tipo de deficiência, assim também como a facilitação obtenção de respostas pelos vestibulandos. Terceira - no momento da correção das provas, será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos, além de encaminhar sugestões quanto à garantia de acesso destes estudantes.

Outro importante documento é o Decreto nº 3.298/99, que estabelece em seu artigo 27:

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas conforme as características da deficiência". Já o parágrafo 1º diz: "as disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior (BRASIL, 1999).

Nesse decreto são estabelecidas as condições em relação ao espaço físico, ou seja, adaptações de edificações, mobiliários, equipamentos urbanos e espaços, aos recursos materiais adaptados a cada deficiência (ex.: máquina braille, eliminação de barreiras arquitetônicas, softwares específicos, entre outros) e aos recursos humanos (ex.: intérprete de língua de sinais/língua portuguesa).

Alguns anos mais tarde, a Resolução CNE/CP nº1/2002 estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as IES devem ter em sua organização curricular a formação docente voltada para o estudo da diversidade, abrangendo conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência. Outras medidas legais que asseguram a inclusão nas instituições de ensino superior são: a Lei n. 10.098/ 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, chamado de Programa Incluir, que propõe ações e recursos para garantir o acesso pleno de pessoas deficientes às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); a Lei nº 10.436/02, Lei de Libras, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar sua difusão e uso e, concomitantemente, a inclusão da disciplina de Libras como parte do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos.

**Art. 40** O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PVN, conforme legislação vigente (LEI 10.436/02).

Apesar desses avanços, um comparativo com a legislação que rege a educação fundamental e média revela que as IES ainda não possuem uma legislação muito significativa, que promova de fato a efetivação da inclusão. Não se esquecer, no entanto, que cabe às instituições, como parte da sociedade que são, cumprir os acordos internacionais e as políticas governamentais que estabeleçam a inclusão de fato e de direito aos discentes que apresentam necessidades educacionais especiais, assegurando lhes participação efetiva na sociedade.

Nesse sentido, os autores Favero, Panjota e Mantoan (2007, p. 35) destacam:

É indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando práticas de ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a todos os alunos, além de recursos de ensino e equipamentos especializados, que atendam às necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, mas sem discriminações.

As demandas relacionadas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Superior ampliaram-se, no decorrer dos anos. O Ministério da Educação e Cultura, diante dessa nova realidade, em parceria com as Secretarias de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP), por meio do Edital nº 4/2008 buscou propostas junto às IES, para implantação do Programa Incluir. Esse programa tinha objetivos definidos quanto a:

1.1. Implantar a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior; 1.2. Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES); 1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior 1.4. Promover a eliminação de e barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações (BRASIL, 2008, p. 39).

Nessa proposta, percebe-se a necessidade de ações para a promoção da inclusão nesse nível de ensino, para a acessibilidade desses alunos ao conhecimento, garantindo sua permanência e caracterizando o compromisso das IES com a inclusão.

Na tentativa de consolidar propostas inclusivas, em 2011 Decreto nº 7.612 (BRASIL,2011) estabeleceu as garantias da continuidade dos estudos aos alunos com deficiência, com todos os recursos de que necessitassem, didáticos e pedagógicos, independentemente do nível, etapa ou modalidade de ensino em que se encontrassem.

Dessa maneira pode-se dizer que a inclusão na educação superior, assim como foi na educação básica, é um processo que ainda está em construção, passível de ser concretizado na medida em que todos se envolvam e estejam dispostos a construir uma instituição realmente inclusiva, conforme pontua Sasaki (1999, p. 65).

Sociedade inclusiva é aquela que acredita no valor da diversidade humana, contempla as diferenças individuais, efetua mudanças fundamentais nas práticas administrativas, implementa adaptações no ambiente físico, adapta procedimentos e instrumentos de trabalho, treina todos os recursos humanos na questão da inclusão etc.

Os desafios que se impõem hoje às IES são grandes, pois há necessidade de uma articulação na democratização do acesso a um nível de ensino que exige processo seletivo e, ao mesmo tempo, a garantia da qualidade do ensino superior a todos os alunos, inclusive aos que apresentam condições sensoriais, físicas, intelectuais, comportamentais e motoras diferenciadas que, de alguma forma, afetam o seu processo de ensino e de aprendizagem.

Vale salientar que, assim como há professores despreparados para educar as crianças com deficiência no ensino fundamental e médio, nas instituições de ensino superior não é diferente. De nada adianta falar em inclusão se não houver uma preparação dos professores universitários para receberem esses alunos de forma inclusiva, oferecendo-lhes oportunidades de conhecimento iguais às que são oferecidas aos alunos típicos.

## 2.6. Formação Docente em tempos de inclusão

O questionamento sobre a formação de professores surgiu no século XIX, após transformações ocorridas na sociedade em decorrência da Revolução Francesa. Nesse momento foi colocada em voga a questão da instrução popular e, no decorrer século foram sendo instituídas em vários países da Europa as

chamadas Escolas Normais, instituições que eram encarregadas de preparar professores.

Essa questão se intensificou depois da Proclamação da República, como parte do projeto de construção do país. Nesse sentido houve necessidade maior de professores, que ainda nas décadas de 60 e 70 apresentava um alto número de analfabetos, conforme conceitua Mazzotta (2011)

Segundo o autor Mazzotta (2011), devido ao acelerado processo de industrialização e ao crescimento das demandas do mercado de trabalho era necessário alfabetizar os iletrados, e a solução encontrada para suprir essa demanda foi a expansão de escolas públicas, o que aumentou consideravelmente a necessidade de professores.

Isso fez com que o Brasil concedesse autorizações especiais para o exercício da docência e também fizesse a complementação de formações de origens diversas; mas, tanto os cursos normais como os diversos cursos de licenciatura surgidos nesse período seguiram os modelos instituídos entre o final do século XIX e o início do século XX, improvisações que ainda hoje afetam de maneira negativa a formação de professores no país.

Segundo Nóvoa (1995, p. 24), A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente.

Essa nova formação estimula a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. O autor afirma que estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Mas afinal, o que é ser professor?

É muito mais do que transmitir conteúdos, é uma profissão que exige esforço, preparo, conhecimentos teóricos e práticos. Ser professor requer pesquisa, preparo, dedicação, paciência, compromisso e comprometimento.

O educador Rubem Alves (1994, p.4) dizia que ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.... Dessa forma, nós educadores, temos um papel de extrema

importância na vida de nossos alunos, pois com toda certeza marcaremos de forma positiva (ou negativa) a vida de cada um que passar em nossas salas de aula. Nosso compromisso é com o futuro, como se plantássemos sementes que durante toda uma vida florescerão e renderão frutos que contribuirão com a construção de uma sociedade mais igualitária e consciente de seu papel na sociedade.

Nesse sentido, de acordo com Nóvoa (1995, p. 25):

A formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Partindo desse ponto, Tardif (2014) apresenta suas considerações, ao abordar os saberes profissionais do professor. Segundo esse autor, o saber docente é composto por saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, e “[...] o valor social, cultural e epistemológico desses saberes reside em sua capacidade de renovação constante” (TARDIF, 2014, p. 39), visto que as tarefas cognitivas desempenhadas pelos professores são consideradas essenciais pela comunidade científica.

O saber dos professores está relacionado com a pessoa, e sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com sua relação com alunos e com os demais atores escolares. Dessa forma, Tardif (2014) situa o saber do professor a partir de seis fios condutores.

O primeiro respeito ao saber e ao trabalho, ou seja, o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula. As relações mediadas pelo trabalho fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

O segundo é a diversidade do saber, o que leva à compreensão de que o saber dos professores é plural, composto por vários elementos, heterogêneo, e envolve, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante variados, normalmente de natureza diferenciada.

Já o terceiro é a temporalidade do saber, que reconhece o saber dos professores como temporal, pois o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.



O quarto é chamado de experiência de trabalho, ou seja, enquanto fundamento do saber, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais, que são certas disposições adquiridas na realidade da prática docente.

O quinto diz respeito a saberes humanos, expressa a ideia de trabalho interativo, ou seja, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana.

Por fim, o sexto e último, saberes e formação profissional, é decorrente dos anteriores. Expressa a necessidade de repensar a formação para a docência, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho no dia a dia.

A relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos que já existem, pois integra diferentes saberes, sendo assim considerado um saber plural, formado por conhecimentos disciplinares, curriculares e experienciais.

Tardif (2014, p.38) ainda classifica os saberes em: docentes, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes da formação profissional, são entendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Já os saberes disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina, são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente. Os saberes curriculares dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Por fim, saberes experienciais são aqueles que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes, o que é condição indispensável para a prática.

Segundo os autores Marcelo e Vaillant (2013), a construção da identidade do professor tem início no período em que ele é estudante, e solidifica-se depois, na formação inicial, e estende-se durante todo o exercício profissional.

Vale ressaltar que a formação docente e profissional é uma construção que se faz durante uma vida toda. É adquirida durante um contexto de carreira, pois o professor é, antes de tudo, segundo Tardif (2014), alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esses saber aos outros.

Dessa forma, é importante salientar, com base nos apontamentos de Imbernón (2011), que o contexto em que o professor trabalha tornou-se diversificado e, por vezes, complexo. Atualmente a profissão não é simplesmente transmissão de conhecimento acadêmico; ela vai muito além, assume outras funções, como luta contra a exclusão social, participação, relações com a comunidade, e isso exige do professor uma formação inicial e permanente que se pautem em boas práticas e em constante busca pelo saber.

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem a conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

De acordo com Roldão (2011) a identidade dos professores encontra-se em um processo de avanços e recuos: a docência precisa firmar-se plenamente como uma atividade profissional e ter um reconhecimento social. É necessário desmistificar que a escolha da carreira seja feita somente por vocação.

A carreira deve ser escolhida primeiramente como uma forma de contribuição para a melhoria da sociedade. O professor passa em torno de três a quatro anos em uma universidade, obtendo conhecimentos teóricos e práticos, depois, durante toda sua vida laboral obtém novos conhecimentos, por meio de estudos e cursos de capacitação, os quais deverão lhe oferecer ferramentas para lidar com as situações mais adversas, em sala de aula.

Cabe ressaltar que, com o contínuo movimento de inclusão, hoje matéria obrigatória nas grades curriculares das universidades, os professores que decidirem seguir essa vertente precisam de um aprofundamento constante do assunto.

Essa vivência do professor se traduz em seu trabalho como docente, em que ele é também objeto de estudo, pois sua prática pedagógica delinea todo o seu contexto escolar. Nesse sentido, salienta Freitas (2006):

A formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialistas, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional (FREITAS, 2006, p. 307).

Nessa dinâmica social o professor tem papel fundamental, uma vez que, junto com seus alunos, protagoniza a possibilidade de mudanças sociais, principalmente em uma sociedade plural e ao mesmo tempo extremamente desigual.

Boto (2005, p. 786) afirma:

Existe a demanda particular por direitos de minorias, consideradas excluídas ou, no mínimo, prejudicadas no tecido social: mulheres, negros, índios, homossexuais, imigrantes, crianças, idosos e pessoas com deficiências

Questões como essa trazem à tona as concepções da inclusão social, servem para a melhor compreensão da realidade educacional e social e, com isso, suscitam a possibilidade de mudanças efetivas por meio do diálogo para o reconhecimento, compreensão e respeito de modos diversos de ser e estar na escola e na sociedade.

O professor com deficiência visual passa por todos esses processos de construção de identidade profissional, e não deve ser tratado como um professor com menos valor ou incapaz, devido ao fato de sua limitação visual. Esse pensamento (de que, por não enxergar, ele não consegue controlar uma sala de aula ou cumprir com suas obrigações escolares) cai por terra a partir do momento em que são feitas adequações necessárias ao pleno desenvolvimento de sua capacidade laborativa.

Nesse sentido, Poker, Valentim e Garla (2018, p. 128) trazem o seguinte pensamento:

Diferentemente da educação básica, que tem como objetivo assegurar a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, conforme indica o art. 43 da LDB (Lei no 9.394, 1996), uma das finalidades da educação superior é formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos à inserção em setores profissionais. Tal especificidade precisa ser considerada na implementação da inclusão, pois demanda transformações complexas na estrutura e no funcionamento da universidade e conseqüentemente na forma de pensar e de agir dos seus professores.

A ideia de inclusão e inserção social deve ocorrer desde cedo, ainda no ensino fundamental, e estender-se no ensino superior, pois ainda nas

universidades os futuros professores com deficiência visual precisam se sentir seguros. Precisam encontrar docentes que os ajudem a fazer essa transição de estudante para profissional. Essa capacitação é necessária para que o futuro profissional tenha meios teóricos e práticos para exercer sua profissão com dignidade.

## 2.7. Mercado de trabalho e Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual

Época triste a nossa... mais fácil quebrar um átomo que um preconceito (Albert Einstein).

Ao longo da história é possível encontrar registros de exclusão social de pessoas com deficiência. Desde a Grécia Antiga e Idade Média, até início do século XX, existem relatos de que a discriminação sempre aconteceu. Os fatos históricos indicam que pessoas com deficiência eram abandonadas à própria sorte e totalmente segregadas pela sociedade.

Na Grécia, por exemplo, era permitido ao pai matar o filho que tivesse alguma deficiência, conforme a Lei das XII tábuas. “É permitido ao pai matar o filho disforme, mediante o julgamento de cinco vizinhos”. Em outra fase relativa ao tratamento recebido pelas pessoas com deficiência, estas eram segregadas em hospitais, casas de saúde, permanecendo longe dos olhos da sociedade (LORENTZ, 2011, p. 90).

De acordo com Jung *et al.* (2009), após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) surgiram as primeiras atividades coordenadas reconhecidas como reabilitação. Dessa forma, as instituições deixam de ser vistas como assistencialistas e começam a preparar a pessoa com deficiência para ser incluída no mercado de trabalho.

O último Censo Demográfico, realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, aponta que 45,6 milhões de pessoas declararam ter pelo menos um tipo de deficiência, visual, auditiva, motora ou mental/intelectual. No entanto, no mercado de trabalho elas representam apenas 0,9% do total de carteiras assinadas.

O percentual da população feminina com pelo menos uma das deficiências investigadas foi de 26,5%, correspondendo a 25.800.681 mulheres. Esse percentual é superior ao da população masculina com

pelo menos uma deficiência, que foi de 21,2%, correspondendo a 19.805.367 homens (IBGE- Censo Demográfico, 2010).

De acordo com os dados de 2016, do Ministério do Trabalho, cerca de 418,5 mil pessoas com deficiência estavam empregadas no Brasil. Esse número é 3,8% maior do que o registrado no ano de 2015. A expectativa era que esse contingente viesse a crescer, nos anos seguintes. No entanto, quem tem alguma deficiência ainda encontra muitas barreiras para conseguir trabalhar. De certa forma, a pessoa com deficiência tem uma trajetória marcada por segregação e menos valia, pois culturalmente muitos os consideram menos capazes, sem ou aptidão para exercer uma atividade com desempenho equivalente ao de uma pessoa sem a deficiência.

Na atualidade, o estigma da incapacidade ainda persegue as pessoas com deficiência. Conforme Goffman (1982), o indivíduo estigmatizado é sinônimo de “banido socialmente”, ou seja, deve ficar à margem. As pessoas com deficiência ainda representam um grupo minoritário, categoria diferenciada que ganha visibilidade e que é discriminada por seus atributos, condições ou características que diferem daquelas dos indivíduos considerados “normais”. Diante de pessoas diferentes, a sociedade reage com mal-estar, constrangimento, discriminação e preconceitos, ou simplesmente as ignora.

As deficiências sempre existiram e continuarão a fazer parte de boa parcela da população; no entanto, à medida que políticas públicas forem implementadas afirmativamente, as ações discriminatórias tenderão a diminuir. Dessa forma, as pessoas com deficiência sentem-se respaldadas legislativamente e passam a ser capazes de causar impactos positivos na inclusão em sociedade.

No contexto do mercado de trabalho de acordo com Lorentz (2018) a maioria das conquistas no campo dos direitos adquiridos ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que estabeleceu igualdade de direitos e dignidade para todas as pessoas. Após essa conquista, outras surgiram, especificamente no âmbito das pessoas com deficiência, como a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975), a Declaração Mundial da Educação para Todos/UNESCO (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala/ONU (1999).

Essas declarações trouxeram as primeiras orientações sobre a inclusão da pessoa com deficiência, sob a ótica de que sua participação na sociedade de forma igualitária deve ser feita cotidianamente, na família, na escola e no trabalho.

Durante muitos anos, no Brasil, as pessoas com deficiência eram assistidas pela caridade. Assim, as ações assistencialistas eram o único meio de subsistência dessa parcela da população. A Constituição de 1967 ainda não garantia o direito de igualdade a todos os cidadãos, o que viria a acontecer anos mais tarde.

Em 1981, foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) a responsabilidade dos governos por garantir direitos iguais às pessoas com deficiência num marco democrático de reajustes sociais, estruturas e políticos para contrair o tema na esfera dos direitos humanos (FIGUEIRA, 2008, p. 36).

Nesse sentido, antes da Constituição Cidadã (1988), as ações voltadas às pessoas com necessidades especiais eram de caráter educacional e assistencial.

Antes da Constituição Federal de 1988 as políticas e as ações de proteção e cuidado às pessoas com deficiência situavam-se na esfera do assistencialismo, práticas caritativas e cuidados familiares, quando não eram tratadas no âmbito do abandono e do enclausuramento (FIGUEIRA, 2008, p. 40).

No Brasil, predomina o sistema assistencialista, em relação às pessoas com deficiência, e uma legislação voltada para o amplo atendimento a elas era inexistente. Esse cenário precisava ser alterado de forma a incluir a todos sem distinção, e o legislador tinha em mãos uma eficaz ferramenta: a construção de leis de efetiva eficácia no sentido de garantir direitos à igualdade e à construção de uma sociedade mais cidadã, participativa e democrática.

No dia 1º de junho de 1983 foi realizada em Genebra a Convenção 159 da OIT, Organização Internacional do Trabalho. Essa convenção determinou que todos os países membros deveriam considerar a finalidade da reabilitação profissional, permitindo que a pessoa com deficiência obtivesse e conservasse um emprego, com oportunidade de progressão e promoção, para sua inserção ou reinserção na sociedade.

Na OIT está prevista a preparação para o trabalho como um dos meios indispensáveis à integração do deficiente na vida social. Essa convenção foi ratificada por meio do Decreto nº 129, de 18 de maio de 1991, passando a ser lei no Brasil, a partir dessa data.

A Convenção nº 159/83, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), foi ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 51, de 28 de agosto de 1989, o que lhe outorgou força de lei. Assumiu, por isso, importância primordial. Representa a posição mais atual da OIT. Seu princípio basilar estriba-se na garantia de um emprego adequado e na possibilidade de integração ou reintegração das pessoas com deficiência na sociedade (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO-BRASIL, 2007, p. 11).

Para tanto, a pessoa com deficiência precisa preparar-se adequadamente para ingressar e competir no mercado de trabalho. Simultaneamente, deve ocorrer a preparação da sociedade para receber esse trabalhador, oferecendo-lhes oportunidades reais de participação. Isso porque as pessoas, de uma maneira geral, buscam condições que lhes permitam viver com independência, e o acesso ao mercado de trabalho é um ponto decisório para essa conquista.

A Convenção da OIT salienta que todo Estado que ratificar a Convenção deve formular e aplicar uma Política Nacional sobre readaptação profissional e emprego de pessoas com deficiência, garantindo que as medidas, efetivamente, beneficiem todos que se encontrem nessa condição. Essa política deve ser baseada em alguns princípios, como o da igualdade de oportunidades entre os trabalhadores com deficiência e os demais trabalhadores.

Segundo as normas da OIT, o ambiente de trabalho deve proporcionar à a pessoa com deficiência a possibilidade de realizar-se profissionalmente. Deve ser acessível e colaborar para a efetivação da dignidade da pessoa, que quer sentir-se incluída por meio das políticas de não discriminação e readaptação previstas nos textos internacionais.

As pessoas com deficiência devem dispor de serviços de orientação, formação, colocação ou recolocação de empregos. Esses serviços devem ser adaptados às suas reais necessidades. Os empregos devem ser igualmente promovidos, tanto na zona urbana quanto na rural.

A Carta Magna de 1988, no seu Artigo 5º, dispõe sobre a igualdade que deve existir entre todos cidadãos brasileiros:

Art. 5º - Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

Ainda no mesmo artigo, o direito ao trabalho é assegurado a todos os cidadãos, conforme preconiza o inciso XIII “[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer” (BRASIL, 1988).

A CF/88 dispõe que todas as pessoas, independentemente de sexo, raça, condição social ou física, deve ter garantido o livre exercício de sua atividade laborativa, e isso se constitui uma cláusula pétrea, ou seja, um artigo de lei que não pode ser alterado.

Mesmo diante do dispositivo legal, existe uma contradição, ou seja, a existência da desigualdade, causada pela limitação (própria da deficiência), associada ao preconceito, o qual gera a exclusão social. Por isso, a necessidade das cotas ou de outros incentivos que visem à inclusão do deficiente no mercado de trabalho.

Intermediando o acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, por ser raro encontrar quadros capacitados, várias organizações privadas e sem fins lucrativos têm atuado no processo de recrutamento e seleção e, às vezes, até mesmo no treinamento das pessoas com deficiência e na reposição desses funcionários por outros também com deficiência (SHIMONO, 2008, p. 56).

Ao longo dos anos, várias expressões nacionais e estrangeiras surgiram, como: "indivíduos de capacidade limitada", "minorados", "impedidos", "descapacitados", "excepcionais", "minusválidos", "disable person", "handicapped person", "unusual person", "special person", "inválido", além do termo “deficiente’ (GONÇALVES, 1962, p. 221).

De todas as expressões acima citadas, "excepcional" foi a adotada na Emenda Constitucional de 1969, usada até 1978, com ideia mais ligada à deficiência mental. O termo "deficiente", utilizado de 1978 até antes da Constituição Federal de 1988, é mais incisivo, pois se refere diretamente à deficiência do indivíduo (ARAÚJO, 2011, p. 66).



Por influência do Movimento Internacional de Pessoas com Deficiência, a Constituição de 1988 incorporou a expressão “pessoa portadora de deficiência”, aplicada na maioria da legislação.

Essa nomenclatura buscou resguardar a dignidade humana, fundamento da República Federativa do Brasil (art. 2º), pois o uso de palavras incorretas e suas correlações dadas a essas pessoas são o reflexo das imagens que fazemos destas, além de que os termos “deficiente”, “desviante”, “diferente” e “anormal” geram estigmas; traduzem valores morais, culturais e éticos da sociedade (ARAÚJO, 2011, p. 69).

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), dispõe que todas as Pessoas com Deficiência terão os mesmos direitos constitucionais de igualdade da pessoa humana.

Um outro importante documento foi celebrado na Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras da Deficiência, também chamada de Convenção da Guatemala, realizada em 28 de maio de 1999. Essa convenção reafirma que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas. Esses direitos, inclusive o de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2007).

A partir desses movimentos despontaram-se importantes ganhos na inclusão das pessoas com deficiência em diversos contextos da sociedade: educação, lazer e acessibilidade, bem como no trabalho. Desse momento em diante, o mercado de trabalho passa a abrir espaço para aqueles que antes eram discriminados como incapazes.

O conceito de trabalho consolidou-se por volta do século XVIII, junto com a noção unificada de riqueza. Para Marx (1944), o homem só pode existir trabalhando. O trabalho é a essência do homem, faz parte de sua subjetividade. Ainda segundo Marx, o homem é um ser que pensa, fala, se desenvolve, transforma a si próprio, ao outro e a sua natureza. Para ele, ao nascer o homem não pode ser considerado uma folha de papel em branco, pelo contrário, é um ser que constitui relações, portador de potencial próprio, mas que muda no percurso da história.

A inserção de pessoas com deficiência – PcD no mercado de trabalho é bastante recente no Brasil, pois ao longo da história essa parcela da população

viveu segregada. Segundo Sasaki (2005), no século XX é possível distinguir três paradigmas de inserção social de PcD, os quais sinalizam avanços de percepção que influenciam as práticas de inserção profissional: 1) na década de 70 predominava a exclusão social em vários âmbitos da sociedade; 2) nos anos 80 sobressaiu o paradigma da integração, cujo objetivo principal era a necessidade da mudança das PcD para se adequarem à sociedade; e, 3) a partir dos anos 90, ganhou espaço o paradigma da inclusão social, com base no princípio de que a sociedade deve estar apta a atender e a conviver com as pessoas com deficiência.

O paradigma da inclusão surge como tentativa de aprimoramento do tratamento social da pessoa com deficiência. Seu princípio está na ideia de que “[...] todos os seres humanos têm idêntico valor e que cada um deles é o autor da sua própria trajetória em busca de sua felicidade pessoal. Todos somos diferentes e a diferença deve ser elemento de coesão social” (CRUZ, 2009, p. 112).

O trabalho, uma das formas de garantir a dignidade das pessoas, é um recurso passível de ser utilizado também pelas pessoas com deficiência. O direito ao trabalho é um direito social a ser protegido pelo Estado, que deve realizar políticas públicas, como as de busca do pleno emprego para que o trabalhador com deficiência possa exercitar a sua autonomia e usufruir de outros direitos que não só os relacionados ao trabalho (FONSECA, 2006, p. 48).

De acordo com Carolina Pombo (2018, p. 11), as pessoas com deficiência ainda encontram discriminações nas relações de trabalho:

Mesmo com a imposição da Lei n. 8.213/91, as empresas questionam a sua obrigação de ter em seu quadro de funcionários uma pessoa com deficiência, que não tenha o mesmo rendimento das pessoas sem deficiência. Todavia, é necessário que se garanta à pessoa com deficiência o acesso ao trabalho, assegurando a sua interação com os demais funcionários, ainda que isso vá de encontro com a liberdade de contratar e a livre iniciativa.

A partir de 1991 a Lei n. 8.213/91, que trata dos Planos de Benefícios da Previdência Social, em seu artigo 93 dispõe que todas as empresas acima de 100 funcionários devem destinar de 2% a 5% das suas vagas para a inclusão de pessoas com deficiência. No entanto, essa Lei só começou a causar

preocupação às empresas após o Decreto n. 3.298/99, que dispõe sobre formas de integração da pessoa com deficiência.

A Lei nº 8.213/91 determina que as empresas com mais de cem (100) empregados contratem pessoas com deficiência seguindo as seguintes cotas:

- de 100 a 200 empregados, 2%;
- de 201 a 500 empregados, 3%;
- de 501 a 1.000, 4%; e
- acima de 1.000 funcionários, 5%.

Ainda de acordo com esse decreto em seu artigo 36, §§ 2º e 3º, a pessoa com deficiência habilitada é:

Aquela que concluiu curso de educação profissional de nível básico, técnico ou tecnológico, ou curso superior, com certificação ou diplomação expedida por instituição pública ou privada, legalmente credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente, ou aquela com certificado de conclusão de processo de habilitação ou reabilitação profissional fornecido pelo INSS. Considera-se, também, pessoa portadora de deficiência habilitada àquela que, não tendo se submetido a processo de habilitação ou reabilitação, esteja capacitada para o exercício da função. (BRASIL, 1999)

Entende-se por reabilitada a pessoa que passou por processo orientado a possibilitar que adquira, a partir da identificação de suas potencialidades colaborativas, o nível suficiente de desenvolvimento profissional para reingresso no mercado de trabalho e participação na vida comunitária (Decreto nº 3.298/99, art. 31).

Antes disso, a fiscalização do Ministério Público do Trabalho era tímida, com pouca atuação no descumprimento da Lei, o que fazia com que as empresas não cumprissem suas disposições:

Os motivos do descumprimento da norma são diversos, desde impossibilidade de adequação da empresa com acessibilidade necessária para a pessoa com deficiência, bem como a falta de qualificação desta parte da população. Infelizmente, pesquisas indicam que há uma relação entre pobreza e deficiência, o que dificulta ainda mais o acesso de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, tendo em vista a baixa escolaridade dessas (POMBO, 2018, p. 80).

É de suma importância que o indivíduo com deficiência visual, assim como todos os outros que apresentam algum tipo de deficiência, tenha a oportunidade de participar de programas de empregabilidade que lhe deem possibilidades de

obtenção de conhecimentos e saberes sobre as profissões e funções existentes no mercado de trabalho, pois, bem orientado ele estará apto a concorrer a uma vaga de emprego de acordo com suas competências.

No entanto, a mesma lei que obriga as empresas a contratarem profissionais com deficiência não lhes garante oportunidades de formação profissional satisfatória. Fica evidente, portanto, a ausência de políticas públicas de qualidade voltadas para essa questão.

Conforme descreve Pastore (2000), o sistema de cota-contribuição parte do princípio de que a sociedade e as empresas têm a responsabilidade de criar condições favoráveis para os cidadãos que, por causa congênita, doença ou acidente, tem limitações para construir suas vidas com base no trabalho. No entanto, quando isso é total ou parcialmente impossível, as empresas ficam obrigadas a recolher certa importância para uma instituição específica, como compensação à parcela da cota legal não preenchida.

Objetivando uma sociedade inclusiva de maneira crescente, o processo legislativo brasileiro criou o sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência, quando elas concorrerem às vagas oferecidas por meio de concursos públicos. A Lei n. 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, determina que serão reservados até 20% das vagas para pessoas com deficiência. Isso significa que, quando o administrador público lançar um edital para preenchimento de vagas na Administração Pública, até 20% dessas vagas serão reservadas para as pessoas com deficiência.

A inclusão é um processo bilateral. Por um lado, a sociedade executa transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários, meios de transporte etc.) e nos procedimentos humanos (atitudes, normas, etc.). Por outro lado, cada pessoa com deficiência vai adquirindo competências e habilidades para viver com o nível máximo de autonomia e independência (SASSAKI, 1999, p. 39)

No ano de 2015 foi dado um grande passo na luta pelos direitos das pessoas com necessidades especiais, no que se refere a inserção no mercado de trabalho. O Estatuto da Pessoa com Deficiência diz que o processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência, tendo por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades, aptidões

físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da PCD e sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

De acordo com o art. 16, da Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), os programas e serviços de habilitação e de reabilitação para a pessoa com deficiência devem oferecer:

- I – Organização, serviços, métodos, técnicas e recursos para atender às características de cada pessoa com deficiência;
- II – Acessibilidade em todos os ambientes e serviços;
- III – Tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência;
- IV – Capacitação continuada de todos os profissionais que participem dos programas e serviços.

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu art. 34, a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§ 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

§ 5º É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação.

O artigo 35 do Estatuto da Pessoa com Deficiência dispõe:

É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho. (BRASIL, 2015)

As Leis foram criadas com o intuito de garantir que os direitos das pessoas com deficiência sejam resguardados, conforme estipula a Carta Magna de 1988, não devendo haver nenhum tipo de preconceito, discriminação ou segregação em relação a elas, na sociedade ou no ambiente de trabalho. Contudo, mesmo com a garantia de direitos inserida em legislações de vigência nacional, as pessoas com deficiência deixam de sofrer atos de discriminação e preconceito, por parte da sociedade.

As empresas privadas ou públicas devem atender ao que determinam as leis e o estatuto. Os rendimentos e salários das pessoas com deficiência deverão ser os mesmos que qualquer pessoa sem deficiência venha receber por trabalho prestado a essas empresas.

Essa equiparação salarial deve existir sem discriminação, até porque, quando bem treinada e incluída no mercado de trabalho, a pessoa com deficiência tem capacidade para desenvolver todo o seu potencial laboral, modificando a visão do estigma da incapacidade por conta da deficiência.

Segundo Viana (2010, p. 34):

As pessoas com deficiência, muitas vezes são contratadas, principalmente no âmbito particular, e colocadas para ocuparem posições subalternas e humilhantes, não sendo valorizado nas áreas nas quais possuem talentos natos e melhores aptidões. Muitas vezes as limitações são valorizadas e “exploram” estas características, pois entendem ser vantajosa a colocação de pessoas surdas ou com perdas auditivas em contato com altos ruídos, prejudicando ainda mais a audição.

Assim, o trabalhador com deficiência não pode ser visto apenas como um elemento a mais. Tendo a concepção de que o homem não é uma máquina, fica importante compreender que as circunstâncias do trabalhador com deficiência devem ser sempre consideradas e adequadas para o exercício efetivo de sua profissão.

### **3. METODOLOGIA**

O método de uma pesquisa diz respeito ao caminho que será percorrido pelo pesquisador para atingir os objetivos propostos. A metodologia contempla a fase de exploração de campo e a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados obtidos (DESLANDES, 2012). Na pesquisa aqui relatada aborda-se a trajetória de formação educacional e profissional do professor com deficiência visual, o que pressupõe discutir suas construções como docente e também sua atuação no campo profissional.

#### **3.1. Tipo de Pesquisa**

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa do problema. Esse tipo de abordagem implica ênfase em processos e significados que não são rigorosamente examinados ou medidos em termos de quantidade, intensidade ou frequência. Chizzotti (2008) afirma que pesquisadores qualitativos enfatizam a relação íntima entre o pesquisador e o que é estudado e os limites situacionais da investigação, buscando respostas para questões que enfatizam como a experiência é criada e significada.

#### **3.2. População**

A seleção dos entrevistados da pesquisa foi realizada por meio de levantamento feito na Ong ADV-VALE. Inicialmente, obteve-se que, de 100 associados, 10 haviam concluído a licenciatura e atuavam ou não nas redes de ensino nas cidades do vale do Paraíba paulista. Fiz um primeiro contato telefônico e cinco deles demonstraram interesse em participar da pesquisa. Nesse meio tempo, uma possível entrevistada veio a falecer, portanto participaram dessa entrevista somente quatro professores.

Por se tratar de pesquisa acadêmica, os nomes dos entrevistados foram omitidos, garantindo-se dessa forma a preservação da identidade. Seus nomes foram substituídos por nomes de pessoas cegas de notório saber que fizeram parte da construção de nossa sociedade mundial: Andrea Bocelli, Dorina Nowill, Maria Therese e Ray Charles. Uma sucinta biografia dessas pessoas pode ser

encontrada no Apêndice deste trabalho. Também estão mantidos em sigilo os nomes das respectivas instituições em que os participantes estudaram e trabalham ou trabalharam.

### **3.3. Instrumentos**

#### **3.3.1. Entrevista semiestruturada**

Foi realizada com cada professor entrevista semiestruturada, por meio de um roteiro estabelecido pela pesquisadora (Apêndice III).

Segundo Manzini (2004, p. 2):

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas a entrevistas [...]. Esse tipo de entrevista pode emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Para Lakatos e Marconi (2003) a entrevista apresenta algumas vantagens: pode ser aplicada em qualquer segmento da população; tem maior flexibilidade, garantindo a compreensão do entrevistado; oferece maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos; permite obter dados que não se encontram em fontes documentais.

Consideradas como importantes ferramentas, as entrevistas são utilizadas quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. (DUARTE, 2004).

As entrevistas foram realizadas por meio de 12 questões, apresentadas individualmente aos professores, dessa forma garantindo também o sigilo de suas identidades. Para o registro foi utilizado o gravador, e as transcrições foram feitas pela própria pesquisadora.

#### **3.4. Procedimentos para Coleta de Dados**

Por utilizar seres humanos para coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU),



que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos pesquisados em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento do estudo dentro de padrões éticos. Após a aprovação daquele Comitê, por meio do protocolo CAAE 15013119.0.0000.5501, os sujeitos foram contatados por meio de ligações telefônicas, a fim de receber explicações sobre os objetivos desta pesquisa e de optarem ou não pela participação.

Aos participantes da pesquisa foi esclarecido que não correriam nenhum tipo de risco, ônus e/ou despesa, e que os dados seriam coletados por meio de entrevistas feitas presencialmente e gravadas em mídia digital.

As quatro entrevistas foram agendadas individualmente, coerentemente com as disponibilidades de cada um, e realizadas em local escolhido pelos próprios entrevistados

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Anexo III) aos sujeitos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do estudo a qualquer tempo, se assim os desejassem.

A pesquisa foi feita por meio de uma entrevista semiestruturada, com roteiro composto de perguntas abertas, para obtenção de informações sobre a trajetória de formação, desde o ensino infantil até a conclusão do ensino superior. Com as questões, buscou-se maior compreensão do que motivou os participantes a escolherem a escolha da carreira docente, e também como esse trabalho é realizado. Essas informações se deram por meio de um bate-papo informal, cujo objetivo era fazer com que os entrevistados ficassem à vontade para relatar suas histórias, já que ali lembranças seriam revividas, das mais positivas às mais difíceis, muitas vezes fazendo com que eles se emocionassem com a própria história de vida, desde a infância até os dias atuais.

As entrevistas foram gravadas em mídia digital e transcritas posteriormente, para serem submetidas à Análise de Conteúdo sistematizada por Bardin (2016).

### 3.5. Procedimentos para Análise de Dados

Todas as entrevistas realizadas com os professores com deficiência visual foram transcritas manualmente. Após a transcrição, os textos foram editados, adaptando-se o discurso para uma linguagem formal, para que fossem submetidos à Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reprodutíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto. Como ferramenta, sua finalidade consiste em proporcionar conhecimentos, novas interpretações, novas formas de fazer e um guia prático para a ação. De acordo com Bardin (2016, p. 91), trata-se de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Essa análise possibilita compreender o que dizem as pessoas. No caso desta pesquisa, a autora procurou analisar o conteúdo da fala dos professores com deficiência visual no contexto de vida deles, tendo como base a fundamentação teórica para contextualizar os elementos favoráveis ou os entraves encontrados em sua trajetória acadêmica e profissional, de acordo com suas narrativas.

Feita a leitura das entrevistas, foi elaborado um embasamento teórico com os autores citados ao longo da pesquisa.

Bardin (2016) afirma que é necessário considerar o conteúdo e as verdadeiras significações daquilo que está por trás das palavras transcritas, que demandam dedicação. A análise de dados, segundo Bardin (2016), foi organizada em três polos cronológicos: a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

1) A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, e tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Ainda de acordo com Bardin (2016, p. 125):

Geralmente, esta primeira fase possui três missões; a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

2) A exploração do material é a aplicação sistemática das decisões tomadas. Esta fase longa e fastidiosa consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, conforme regras previamente formuladas. Para Bardin (2016, p. 133):

A organização da codificação compreende três escolhas (no caso de uma análise quantitativa e categorial): O recorte: escolha das unidades; A enumeração: escolha das regras de contagem; A classificação e a agregação; escolha das categorias.

3) O tratamento dos resultados obtidos e interpretação: são os resultados brutos de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

No caso desta pesquisa, após a transcrição e leitura das entrevistas organizou-se um quadro, demonstrado no Apêndice III- Quadro 6, no qual há:

- a) uma linha para cada questão abordada durante a entrevista; e
- b) uma coluna para cada resposta dos entrevistados, identificados por: Andrea, Dorina, Maria Therese e Ray Charles.

Diante dessa análise inicial, iniciaram-se marcações nos textos narrados pelos entrevistados, a fim de verificar os temas que eles abordaram e quais falas deles se aproximavam e quais se distanciavam. Como resultado dessas análises foi elaborado um outro quadro, no qual foram organizadas em eixos temáticos as informações mais relevantes dadas pelos próprios entrevistados.

Assim, a apresentação e análise dos resultados resultou no Quadro 6, denominado de Eixos Temáticos e Categorias. Os eixos temáticos seguem agrupados conforme a categoria que representam. No quadro também há trechos de entrevistas que dão suporte aos eixos e, na última coluna, o aporte teórico, com o embasamento científico de autores reconhecidos.

Após análise dos eixos temáticos, foi feito um agrupamento por assunto e, a partir disso, quatro eixos temáticos foram criados.

**QUADRO 5 - Eixos Temáticos e Categorias**

<b>Eixos Temáticos</b>	<b>Categorias</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Aporte Teórico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formação Docente: Trajetória na educação;</li> <li>➤ Deficiência Visual e Educação</li> <li>➤ Inclusão X Exclusão no ambiente escolar</li> <li>➤ Dificuldades e conquistas no Ensino Superior</li> </ul>	<p><b>Trajetória Escolar: a inclusão é direito de TODOS ?</b></p>	<p>Eu vejo a docência como uma forma de transformar realidades. (Dorina)</p> <p>Não tinham adaptações para eu estudar, O que eu encontrei foram alguns professores que confiaram em mim e me acolheram e acreditaram em mim. (Andrea)</p> <p>Não fiz o ensino infantil, na realidade eu entrei, aprendi o Braille, soroban, a questão da reabilitação, com treze anos. (Ray Charles)</p> <p>A minha irmã falou que foi recusada a vaga pra mim, porque eu tinha deficiência visual. E essa professora, foi ela quem me inseriu na rede de ensino. (Maria T.)</p>	<p>Vygotsky (1997)</p> <p>Goffman (s/d)</p> <p>Bill (2017)</p> <p>Jannuzi (2012)</p> <p>Sassaki (1999)</p> <p>Mantoan (2005)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Valorização Profissional: Capacidade X Deficiência</li> <li>➤ Dificuldades na trajetória de formação</li> </ul>	<p><b>Trajetória de Formação Profissional: enfrentando barreiras</b></p>	<p>Quem diz que a condição de não ser deficiente é sinônimo de capacidade, de docência? (Andrea)</p> <p>Mas muitas vezes a pessoa admira tanto que se esquece que o professor DV também requer de alguns recursos. (Ray Charles)</p>	<p>Benazzi (2015)</p> <p>Tardif (2014)</p> <p>Roldão (2011)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ser Professor</li> <li>➤ Primeira Experiência Profissional</li> <li>➤ Dificuldades em ser professor</li> <li>➤ Alegrias na vida profissional</li> <li>➤ Relação de Trabalho: Convivendo com os alunos cegos e videntes</li> </ul>	<p><b>Trajetória de Atuação Profissional: as alegrias e descobertas da docência</b></p>	<p>Eu fiz dois anos só de magistério porque eu já tinha o ensino médio. E ali eu tive a certeza que esse seria o caminho, que seria a melhor escolha que eu poderia ter feito. (Dorina)</p> <p>Eu senti vontade de estar no magistério para poder me dedicar à necessidade do outro. (Andrea)</p>	<p>Bueno (2008)</p> <p>Gesser (2017)</p> <p>Imbernón (2011)</p> <p>Masini (1993)</p> <p>Nóvoa (1991)</p> <p>Pastore (2000)</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Relacionamento com os alunos</li> <li>➤ Condições de Trabalho</li> <li>➤ Realização Profissional</li> <li>➤ Experiência profissional marcante</li> </ul>		<p>Então a gente cria na sala de aula um ambiente, não só de ensino e aprendizagem, de professor e aluno, mas também de amizade. Um ambiente amistoso, onde o aluno se sinta bem, primeiramente, e sinta vontade de voltar para a escola, se sinta vontade de estar presente.</p> <p>(Ray Charles)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aceitação da Deficiência</li> <li>➤ Preconceito</li> <li>➤ Recursos de Acessibilidade</li> <li>➤ Apoio Familiar</li> </ul>	<p><b>In(ex)clusão Social e Família: é normal ser diferente?</b></p>	<p>“Fiquei dois anos e meio fora da escola, porque é aquela tentativa de mãe e pai querer salvar. ” (Andrea)</p> <p>“A minha mãe fazia o papel que era para os professores fazerem. E não teve benefício nenhum por isso. ”[...] (Dorina)</p> <p>Minha mãe falou: minha filha quer tanto, então um de nós vai ter que parar de trabalhar. Meus pais tiveram que fazer isso. Um dos dois tiveram que parar de trabalhar para estar me levando pra escola. ” (Maria T.)</p> <p>Quando foram atribuir orientadora, eu cheguei para a minha primeira orientação de TCC e a professora: mas... eu não posso te orientar. Eu não sei nada sobre inclusão. Procure outro. ” (Dorina)</p> <p>“Na realidade o que facilita mesmo é a internet, o celular, o computador, que é por onde eu pesquiso. Isso facilita bastante, se eu pesquisar eu consigo dar a minha aula tranquilamente e me preparar. ” (Ray Charles)</p>	<p>Goffman (s/d) Mantoan (2011) Vygotsky (1997)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O perfil dos professores com deficiência visual foi traçado com base nos dados obtidos durante as entrevistas. Vale ressaltar que as entrevistas ocorreram no mês de outubro de 2019, em ambientes escolhidos pelos próprios entrevistados, em alguns casos, e em outros casos, no próprio trabalho ou na moradia deles, conforme conveniência.

No Quadro 6 apresenta-se a caracterização dos entrevistados. Seus nomes foram substituídos por nomes de pessoas com deficiência visual que marcaram a história.

Os quatro entrevistados, quando fizeram a escolha pela docência, já tinham cegueira total. Todos trabalham e/ou trabalharam como professores, e dois deles ainda atuam na rede de ensino pública e privada.

A formação profissional e da atividade que desempenham estão também representadas no Quadro 6. Na sequência, apresenta-se uma síntese da história de vida de cada um dos entrevistados.

##### 4.1. Caracterização dos Sujeitos

Quadro 6 – Caracterização dos Sujeitos

Nome	Idade	Sexo	Formação Profissional	Atividade Profissional
Andrea	64	Masculino	Mestre	Psicólogo
Dorina	36	Feminino	Mestra	Professora
Maria Theresia	41	Feminino	Graduada	Professora
Ray Charles	44	Masculino	Graduado	Professor

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

**Andrea**, 62 anos. Graduou-se em psicologia (1985), concluiu especialização em Psicopedagogia (1994) e também em Gestão Escolar (2005). Em 2019 concluiu o mestrado em Design, Tecnologia e Inovação. Atuou como professor por oito anos e, desde 1985, trabalha como psicólogo na Secretaria de Educação de um município do vale do Paraíba paulista.

**Dorina**, 36 anos. Graduiu-se em Pedagogia (2005), concluiu especialização em Atendimento Educacional Especializado (2012), especialização em Tecnologia, Formação de Professores e Sociedade (2015), Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o Estudante com Deficiência Visual (2018) e Especialização em Aperfeiçoamento em Audiodescrição na Escola (2019). Em 2019 concluiu o Mestrado Profissional em Educação. Trabalha como professora desde 2006, tendo atuado em diversas áreas de apoio à pessoa com deficiência. Atualmente é docente (tutoria eletrônica) de EaD de uma universidade do vale do Paraíba paulista e também é bolsista da Universidade Aberta de Portugal.

**Maria Theresia**, 41 anos. Graduiu-se em Pedagogia (2010) e posteriormente fez um curso de capacitação no Instituto Benjamin Constant (Rio de Janeiro), sobre reabilitação de pessoas com deficiência visual (2012). Atualmente trabalha em uma Ong que atua na reabilitação e mobilidade de pessoas com deficiência visual. Atuou como professora de sala de recursos por alguns anos, mas não teve boas experiências, e por esse motivo não pretende voltar a atuar em redes municipais de ensino.

**Ray Charles**, 42 anos. Graduiu-se em Pedagogia (2010), posteriormente fez um curso de capacitação no Instituto Benjamin Constant (Rio de Janeiro) sobre reabilitação e mobilidade de pessoas com deficiência visual (2012). Trabalha como professor de classe especial desde 2005.

## **4.2. Categorias**

### **4.2.1. Trajetória Escolar: inclusão é direito de TODOS?**

A inclusão é um movimento que busca repensar a escola, para que passe de escola da discriminação para aquela que venha a acolher a todos. Obviamente, não basta simplesmente inserir fisicamente os alunos na escola; é necessário que a instituição disponha de salas de aula adequadas, bibliotecas, banheiros e acessos inclusivos, além de necessitar de um Projeto Político Pedagógico formalizado e, principalmente, de professores preparados e alunos dispostos a conviver com essa nova realidade.

De acordo com Matos e Mendes (2014), o movimento pela inclusão surgiu nos Estados Unidos, partindo de uma reflexão sobre a necessidade de se questionar o atendimento às pessoas com deficiência, na intenção de defender um sistema de ensino com qualidade para todos.

A partir da década de 1990, o movimento de inclusão no Brasil surgiu com a luta dos próprios deficientes, que pediam a equiparação de oportunidades e adequação dos sistemas sociais, no intuito de participar em todos os ambientes. Esses movimentos representaram avanço da responsabilidade social para com as pessoas com deficiência. Barreta e Canan (2012, p. 11) entendem que o Brasil, ao aderir à Declaração de Salamanca (1994), assumiu um compromisso internacional com a ONU, a UNESCO e o Banco Mundial (BM) de melhorar os indicadores nacionais da educação básica e, conseqüentemente, garantir educação escolar para todos.

Contudo, ao analisarmos a trajetória escolar de cada um dos entrevistados da presente pesquisa observamos que apesar do período de quase 30 anos de diferença entre o primeiro e os três últimos entrevistados os problemas enfrentados por eles foram muito semelhantes, no que diz respeito à dificuldade de encontrar instituições que oferecessem suporte didático e professores capacitados, e também a possibilidade de permanecerem na escola, recebendo um atendimento que atendesse às suas reais necessidades.

Eu comecei minha trajetória na escola por causa da questão da perda de visão, do corre pra lá e corre pra cá...eu tentei a escola com sete anos, parei de estudar porque meus pais queriam salvar a vista[...]. Aí voltei em 1968, já de dez para onze anos. Aí foi quando eu fui para São Paulo. Olha, eu tive os dois momentos. Inicialmente eu tive uma escola, em São Paulo, hoje já é uma escola de educação inclusiva, era o Instituto para Cegos Padre Chico, segunda escola de referência depois do Instituto Benjamin Constant, na época. Então iniciei, eu estive lá. Uma escola com pessoas com deficiência visual ou cegas também. E depois tive outras experiências em classe de ensino comum, regular [...] O dia todo eu passava lá, tendo todas aquelas informações e formações que todos os deficientes visuais tinham (ANDREA).

Naquela época, iria para a pré-escola. O que houve ali já houve o não, porque eu tinha deficiência visual. O meu é microftalmia, eu enxergava pouquinho assim e aí eles falavam que não, que era o melhor caminho que minha mãe me colocasse na APAE, que lá eu ia ter um atendimento adequado pra minha deficiência. (MARIA THERESIA)

Eu entrei na escola comum, escola de ensino regular, mas eu não consegui acompanhar. Com oito anos fui forçado a sair e com treze anos eu fui alfabetizado numa escola de educação especial, numa sala de recursos (RAY CHARLES)



Andrea relata que, no início de sua vida escolar os pais ainda “tentaram de tudo” para salvar sua visão. Levaram-na a vários médicos, e isso atrasou o seu processo escolar, visto que, naquela época, anos 60, as dificuldades para encontrar profissionais eram ainda maiores. Muitas vezes só eram encontradas nas grandes capitais, como São Paulo.

Ainda na década de 1960, as escolas não visavam receber as crianças com deficiência, nesse período era comum a prática da segregação, que perdurou até o início da década de 1990, conforme apresenta os estudos de Masini (1993), Mantoan (2006) e Mazzotta (2011).

Contudo no depoimento de Maria Theresia, que iniciou sua trajetória na década de 80 é possível verificar as dificuldades para a inclusão numa escola regular. A gestora da instituição disse para a mãe de Maria, procurar a APAE que nessa instituição ela teria um atendimento adequado para sua deficiência, negando dessa forma que a escola regular tivesse condições de recebe-la.

Da mesma forma nas trajetórias de Ray Charles ele também descreve que não conseguia acompanhar e com isso foi forçado a sair, se sentia discriminado e inferiorizado e somente conseguiu se alfabetizar em uma sala de recursos aos 13 anos de idade.

Entretanto, vale lembrar que, nas últimas décadas, muitos países têm passado por significativas transformações referentes a políticas e práticas voltadas à educação inclusiva. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008) estabeleceu diretrizes para efetiva inclusão das pessoas com deficiência. Assim, a escola deveria receber a todos; os alunos com deficiência não teriam que se adaptar à escola, pois a escola é que deveria ajustar-se, para recebê-los. No depoimento de Dorina, observa-se que, já na década de 1980, esta era uma preocupação de algumas instituições escolares:

Na época, a gente não tinha essa perspectiva da educação inclusiva que a gente tem hoje. A gente não tinha todas essas políticas, todas essas garantias, todas essas questões que permeiam a educação inclusiva hoje. E mesmo não tendo tudo isso, eu fui muito bem acolhida na escola, tanto pelos professores, pelos alunos. Foi um percurso muito bacana que eu me lembro com muito carinho das adaptações que eu precisava no início, como aluna com baixa visão, das letras ampliadas, de algum apoio para a leitura, de sentar mais próximo, de levantar para ler o quadro,

enfim, eu sempre tive bastante esse acolhimento. E o principal foi a parceria que a escola tinha com a família (DORINA).

Dorina iniciou seus estudos por volta de 1988 e permaneceu na mesma escola até a conclusão do Ensino Médio e conforme ela mesma descreve, era acolhida pela escola e também pela turma, que era sempre a mesma, com exceção de um ou outro que saíram no meio do caminho.

Essa fala de Dorina nos leva a indagar sobre a importância do acolhimento do aluno com deficiência na escola, que implicará na transformação da cultura escolar, na mudança de uma visão da homogeneização dos alunos para o reconhecimento da diversidade e da capacidade de aprender, inerente a todo ser humano.

Desta forma, ao contrário do paradigma da integração, segundo o qual o aluno devia se adaptar as condições da escola, a inclusão prevê sua transformação de modo a garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos. Garantir esse direito implica que o sistema de ensino seja reestruturado e que as escolas trabalhem a partir de uma nova cultura, concretizada por meio de ações articuladas e da participação direta de todos – autoridades, gestores públicos, gestores escolares, educadores, técnicos, funcionários, alunos, familiares e toda a comunidade.

Sempre tinham os colegas que se sentavam ao meu lado para ditar algo, para dizer aquilo que eu não sabia... e era tudo muito espontâneo. Eu lembro disso com muito carinho, porque era espontâneo. Não havia diferenças, eu nunca senti nenhum tipo de diferença e eu pude desenvolver todas as habilidades acadêmicas ali dentro até o ensino médio (DORINA).

Segundo Mantoan (1997), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição. Para isso, é preciso que reduzam todo o conservadorismo de suas práticas, em direção a uma educação verdadeiramente interessada em entender às necessidades de todos os alunos.

Minha mãe já fez a matrícula dos meus irmãos em uma escola. Eles já tinham a idade de primeira série, e eu, naquela época, iria para a pré-escola. O que houve ali foi que já houve o não, porque eu tinha deficiência visual. O meu é microftalmia, eu enxergava pouquinho assim, aí eles falaram que não, que era o melhor caminho que minha mãe me colocasse na APAE, que lá eu ia ter um atendimento adequado pra minha deficiência. Minha mãe nem sabia o que era uma APAE e foi lá para verificar o que era. Quando ela chegou lá se deparou com

problemas bem diferentes do meu. Por ter só uma deficiência visual, ela sabia do meu comportamento. Ela viu que ali não seria caminho pra mim. Ela resolveu que não, que eu não iria pra lá e utou bastante para que essa escola me aceitasse assim como aluna deles (MARIA THERESIA).

Analisando a fala de Maria Theresia é possível verificar que, mesmo com tantas legislações que resguardam os direitos de a pessoa com deficiência ter acesso à educação, ainda existe preconceito e falta de informações por parte de algumas unidades de ensino.

Nesse sentido, Carvalho (1997) salienta que a inclusão é um “processo” e, como tal, “deve ser paulatinamente conquistada”. Trata-se de uma mudança de paradigma, numa cultura que não está acostumada a conviver com o seu membro diferente. Realmente, qualquer mudança precisa ser conquistada gradativamente.

Desta forma, a Lei Brasileira de Inclusão, lei nº13.146/15, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e modalidades, ao longo da vida escolar. Todavia, como podemos verificar nos depoimentos, a existência de leis nem sempre garantem o efetivo cumprimento dos direitos da pessoa com deficiência. Por vezes, situações vivenciadas pelo aluno e sua família levam à busca de soluções para que ele não fique sem a formação básica, tão necessária para seu desenvolvimento como cidadão. É o que demonstra uma passagem da entrevista de Ray Charles.

Eu entrei na escola comum, escola de ensino regular, mas eu não consegui acompanhar. Com oito anos fui forçado a sair e com treze anos eu fui alfabetizado numa escola de educação especial, numa sala de recursos que abriu em Taubaté no ano de 1990, com a professora Heloísa. Aí eu fui alfabetizado e fui incluído no ensino regular três anos depois. Não fiz o ensino infantil, na realidade eu entrei, aprendi o Braille, soroban, a questão da reabilitação, com treze anos. E aí fiz um curso, os quatro primeiros anos que era do primário, eu fiz em dois anos, mas período integral, das oito as cinco da tarde e logo três anos depois eu acabei sendo incluído na quinta série, já no ensino regular. Mas com acompanhamento ainda da sala e da escola especializada, obviamente (RAY CHARLES).

A perspectiva da escola inclusiva é projetar um ambiente no qual o aluno que necessite de atenção especial possa interagir com o professor de acordo com as suas capacidades, a fim de desenvolver suas potencialidades e se fortalecer como cidadão. Esse ponto de vista baseia-se no entendimento de que

"[...] a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social" (ARANHA, 2000, p. 2).

Contudo, simplesmente colocar o aluno na sala de aula e não garantir o atendimento de que ele necessita, não significa que há inclusão. Não basta somente atender à legislação vigente, é preciso ter recursos apropriados para assegurar seu efetivo cumprimento.

Tinha uma sala especial do estado. Nessa sala especial era de primeiro até o quarto ano. Todo mundo junto. Ali tinham várias pessoas com dificuldades. Era auditiva, visual, tinha até cadeirante. Era assim, naquela época, mais ou menos em 86, 87, era assim. Fiquei um bom tempo lá até então acabar a sala. Acabou a sala e pronto, não tinha mais pra onde ir. Pra onde vou agora estudar? Então foi muito difícil. Saí dessa escola e fui novamente para a primeira escola onde eles me recusaram todo o tempo. Voltei pra essa escola e eles viram que eu já era alfabetizada, que eu tinha que usar uma letra grande, uma letra ampliada, mas que não podiam mais recusar a minha... porque eu já tinha adquirido o direito de ficar na escola. Fiquei todo esse tempo nessa escola, até o oitavo ano (MARIA THERESIA).

A fala de Maria Theresia faz refletir sobre o fato de que nem sempre a inclusão se efetiva e traz benefícios à vida do aluno. A escola e o corpo docente precisam de preparo adequado para que esse aluno se sinta parte da comunidade escolar. O professor tem papel fundamental nesse primeiro momento de acolhimento.

[...] tinham professores que viam que eu tinha capacidade. Aí tinham paciência de ditar pra mim, quando eles não ditavam os meus colegas podiam encostar carteira. Algumas salas, não eram todas não. Houve no quarto ano um problema de uma professora que não quis ditar pra mim. Isso é verdade. A professora não quis ditar pra mim a matéria que estava no quadro e também não deixou nenhum aluno encostar. Nesse dia eu entrei em desespero e nesse dia, no primeiro dia de aula, eu fiquei até o período do recreio com essa professora e depois nem voltei mais. Eles viram que não tinha condições. Ela não tinha mesmo perfil para ter alguém com alguma necessidade especial na sala dela. Ela não aceitava. Então fui para uma outra sala, que é da professora Mônica. Aí foi totalmente diferente. Ela ditava, deixava com quem eu me sentia melhor. Ah, hoje a Márcia está mais à vontade para ficar com um aluno ali e vou deixar a aluna ditar para ela. Então os próprios colegas de sala me ajudavam. E as minhas provas eram sempre oral. Sempre. Eu falava e o professor escrevia. Porque era tão baixa visão que eu não conseguia compreender o que eu escrevia. Fazia as provas orais e terminei até o oitavo ano assim, nessa escola. Não existia o nono ainda, então fui até o oitavo (MARIA THERESIA).

Mas afinal, quem deve fornecer ao professor a qualificação necessária para que possa atender alunos com deficiência?

De acordo com Pretto e Panarotto (2014), capacitar os profissionais para o atendimento desses alunos é a principal etapa para que a inclusão aconteça na prática e não se torne mais um fator de exclusão ou marginalização. A entrada de um aluno com deficiência na sala de aula é uma exposição, e o profissional deve estar preparado para lidar com o diferente, pois o desconhecido pode causar medo e, com isso, muitas vezes, o abandono de muitas práticas que poderiam atender plenamente à sociedade.

Dessa forma, cabe ao próprio profissional buscar essa qualificação. Além disso, a rede de ensino, municipal, estadual, federal, pública ou privada, deve oferecer meios para que o professor possa se qualificar e atender o melhor possível esses alunos, para que histórias como a de Maria Theresia e de Ray Charles fiquem definitivamente no passado.

#### 4.2.2. Trajetória de formação profissional: enfrentando barreiras

A formação inicial do professor é a trajetória que ele percorre desde o momento em que inicia na educação infantil até sua conclusão, que, no caso dos pedagogos, se dá no ensino superior. Nesse processo, espera-se a aquisição da qualificação profissional mínima e a certificação, habilitando-se legal e tecnicamente para o exercício profissional.

Segundo Imbernón (2004, p. 55),

É preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor ou professora, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão. A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

A formação inicial deve ser um processo que conceda ao docente conhecimentos, habilidade e atitudes para que venha a ser um profissional investigador e reflexivo. Imbernón (2004) salienta que o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos

intelectuais, a fim de facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária

Os significados sobre a docência são construídos muito antes de o professor entrar numa sala de aula. Isso porque há uma representação, uma breve ideia do que seja um professor, com base nos saberes construídos ao longo das histórias de vida dos indivíduos, cujas experiências refletem comportamentos, valores, posturas profissionais e pessoais, que são os primeiros saberes construídos sobre a docência. De acordo com Pimenta (2008, p. 20), esses saberes fazem parte da trajetória dos indivíduos, pois:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdos, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação.

Nessa perspectiva, percebeu-se nas entrevistas dos professores dessa pesquisa, que a decisão de se tornarem educadores surgiu a partir das dificuldades que enfrentaram em algum momento de suas trajetórias escolares.

É importante dizer que 3 dos professores entrevistados iniciaram sua carreira em instituições especializadas, oferecendo suporte para alunos que também tinham deficiência. Fica também a indagação do porquê o início da carreira não se deu em uma instituição de ensino regular.

Dessa forma, a escolha de Andrea pela docência ocorreu devido às dificuldades que ele mesmo enfrentou ao longo de sua vida escolar. Ele quis ser professor para amenizar o caminho dos colegas, com deficiência visual, para que não passassem pelas mesmas dificuldades que enfrentara.

Dada as dificuldades encontradas, eu comecei a imaginar o quanto aquelas pessoas que estavam vindo nessa trajetória depois de mim, o caminho espinhoso que elas iam enfrentar. E eu quis amenizar um pouco alguns caminhos aí da vida de alguns colegas. Eu falei: poxa, eu só

posso ajudar, inicialmente, me tornando um professor, estando envolvido com educação, praticando, acreditando nisso. É uma forma de poder amenizar ou ampliar esse caminho estreito que eu passei. Não deixando o caminho tão estreito assim para as outras pessoas. Aí eu senti vontade de estar no magistério para poder me dedicar à necessidade do outro (ANDREA).

De uma outra maneira, Maria Theresia teve dúvidas na escolha pela docência, pois sua vontade de ajudar o outro levava a pensar, por vezes, em optar pelo curso de Serviço Social.

As duas vezes eu fiz o vestibular, foi para pedagogia. Só que na frente de pedagogia eu colocava assistência social. Estava tentando sair do caminho. Você vê, fui induzida mesmo fazer pedagogia e depois fui me descobrindo, que realmente era isso. E hoje me identifico sim, muito bem com isso (MARIA THERESIA).

Mesmo sendo professora, algumas características, como o gostar de ouvir o que o outro tem a falar, continuam em sua carreira docente. É uma característica que ela acha que a diferencia como profissional.

[...] eu converso muito com meus alunos e muita gente vem me procurar para conversar. Porque eu tenho uma coisa assim de ouvir o outro. Eu gosto muito de ouvir as pessoas. É claro que se ela me pede um conselho eu até dou, alguma ajuda desse tipo. Mas não sei, eu gosto de psicologia. Amo psicologia (MARIA THERESIA).

Ela considera que a escolha pela vida de professora ajudou-a na construção de sua própria identidade

Mas quando eu fiz o meu vestibular, agora entrando na universidade, foi muito bom. Eu tinha lá o que eu quisesse. Eu não tinha a prova em Braille porque eu pedi mesmo o ledor. Eu pedi ledor por conta até do tempo, porque são muitas questões e extensas e o Braille, a minha leitura no Braille por ser depois de adulta, ela não é assim uma leitura fluente. Eu tenho menos agilidade do que alguns pra ler o Braille. Eles foram muito atenciosos comigo. Eu falei: nossa, que mundo maravilhoso será esse? E depois até no primeiro dia de aula eu entrei... fui no primeiro dia na faculdade e o que tinha no primeiro dia? Trote. Aquele povo na rua e assim mesmo eu fui, porque a minha ansiedade era tanta de ir. Eu não podia perder o primeiro dia. Eu ficava assim: o que eu estava fazendo aqui? Ainda eu estava em processo de aceitação da minha deficiência visual. Perda total, porque eu já tinha perdido total e não usava a bengala. Não usava. Aí o próprio rapaz que me levou, que era um motorista, ela me deixou dentro da sala de aula sentada. E na volta ele me pegou e me levou pro carro de volta. Eu não usava bengala. O que essa faculdade fez na minha vida, pra você ver que realmente foi ali que eu descobri realmente a minha identidade (MARIA THERESIA).

Dessa forma, aprender a ser professor é um processo que se origina antes mesmo da preparação acadêmica formal, e perpetua-se por toda a vida. O professor está em constante construção, sempre ampliando a sua visão de mundo, e prática profissional está pautada em seu desenvolvimento pessoal e profissional (MIZUKAMI, 2005). De acordo com a autora, a formação docente é um processo continuado de auto formação e envolve dimensões individuais, coletivas e organizacionais que se desenvolvem em contextos e momentos diversificados e também em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores. No caso dos entrevistados a marca da deficiência também impactou na escolha da docência e no prosseguimento da carreira, é o que observamos no relato de Dorina:

A pedagogia foi a etapa mais complicada da minha formação, com relação a inclusão. Não generalizando, mas eu tive professores assim, que foram pouco acolhedores com relação a isso. Eu não tive suporte de material algum. Uma das professoras me entregou, no penúltimo dia de aula, duas folhas em Braille com a metade da prova. Estava faltando boa parte da prova (DORINA).

Em referência ao relato de Dorina, há que se proceder a duas observações: primeiramente, a falta de preparo da professora ao tentar ajudar a aluna com deficiência, e em um segundo momento, a falta de estrutura da I.E.S., no tocante a falta de preparo para receber a aluna, com os materiais necessários à sua aprendizagem, quanto a acompanhar o educador no processo de capacitação para lidar com a aluna com deficiência.

Na visão das autoras Santos e Mendonça (2015), infelizmente ainda não são suficientes as determinações legais para que a educação inclusiva de pessoas com deficiência se efetive, e há uma tendência para reproduzir os esquemas de percepção que foram propostos durante os anos de formação profissional e mesmo durante o exercício da profissão.

De certa maneira, parece ser de difícil justificativa a atitude da professora de Dorina, mas, ao mesmo tempo, a inclusão precisa ser aprendida e valorizada como uma atitude humana. Em se tratando de uma profissional de educação, essa necessidade é ainda maior.

As mudanças requeridas, tendo em vista a inclusão escolar de alunos com deficiência, são bem maiores e complexas do que se imagina. De acordo com Santos e Mendonça (2015), parece haver uma tendência forte para a



conservação das formas já interiorizadas, em relação, tanto à visão dos professores sobre esses alunos, quanto aos procedimentos pedagógicos.

Sobre a falta de “pedagogia” da referida professora, Dorina salienta:

É falta de humanidade mesmo. O professor mostrava: eu vou trabalhar com esse livro. Acho que não tinha problema nenhum o professor falar o nome do livro. Faltava um pouco de sensibilidade (DORINA).

Nesse aspecto, Santos e Mendonça (2015) esclarecem que a crença na falta de preparação dos professores é um dos maiores obstáculos para que a inclusão ocorra efetivamente.

Esta é uma questão presente nos debates em relação à educação inclusiva em diferentes níveis de ensino e pode estar relacionada à concepção histórica de que somente o professor especializado estaria apto para atuar junto a estes alunos (DORINA).

Ainda de acordo com a autoras, os professores têm a tendência de crer que o aluno com deficiência é tão diferente dos demais que o processo de ensino e aprendizagem exigirá habilidades específicas, o que nem sempre é verdade. Sobre essa ideia, Dorina discorre:

[...] talvez não seja consciente, mas está no inconsciente. O que eu acredito que cause e que provoque todas essas barreiras é talvez que os professores não saibam lidar com as próprias limitações. Talvez eles sejam um pouco mais limitados em saírem da zona de conforto. Porque na verdade o próprio aluno com deficiência, ele é capaz de fornecer feedbacks e de direcionar a tua prática para aquilo que ele precisa (DORINA).

Atitudes como essas vivenciadas no Ensino superior podem impactar tanto positivamente como negativamente a construção da identidade profissional. O autor Carlos Marcelo (2009, p. 11) discorre sobre a construção dessa identidade:

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Entretanto, de acordo com o autor, é preciso considerar a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve coletiva e

individualmente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida (MARCELO, 2009). Não é um atributo fixo de uma pessoa, mas um fenômeno relacional. O desenvolvimento dessa identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e é como um processo evolutivo, de interpretação de si mesmo como indivíduo de um contexto.

Com certeza o fato de ter ingressado em uma universidade fez com que Maria Theresia descobrisse um mundo de possibilidades, inclusive a auto aceitação. Viu-se pertencente a um grupo que estava ali pelo mesmo objetivo, o de tornar-se docente. O episódio que ela relata, do primeiro uso da bengala em solo universitário, fez com que repensasse as próprias limitações impostas por sua insegurança. Começava ali, além de uma futura professora, uma nova mulher.

Assim, torna-se possível considerar que as aprendizagens do período da graduação são fundamentais e que precisam ser consideradas no dia a dia, postas em prática, para que se legitime o trabalho do professor.

Neste sentido, Dorina relata:

Eu decidi ser professora a partir do momento em que eu terminei o ensino médio e eu percebi que era o único caminho ali para eu continuar os estudos. Mas, que eu tive certeza mesmo que essa seria a escolha perfeita, quando eu comecei a estagiar em uma escola de educação especial em Lorena. Eu estava no último ano do magistério. Eu fiz dois anos só de magistério porque eu já tinha o ensino médio. E ali eu tive a certeza que esse seria o caminho, que seria a melhor escolha que eu poderia ter feito (DORINA).

A fala de Dorina demonstra que sua assertividade em relação à docência sempre existiu, e que mesmo tendo enfrentado dificuldades na sua formação docente a vontade de ser professora prevaleceu.

A formação profissional do professor já é cheia de batalhas e dificuldades, pois, além de baixos salários e sucateamento das instituições públicas, muitas vezes acumula duas ou mais atividades laborativas, para que sua renda seja suficiente para atender às suas necessidades e também de sua família.

No caso do professor com deficiência ainda há um agravante, somado a todas as dificuldades apresentadas é necessário considerar que a deficiência representa mais um desafio, pois sabemos que impera na sociedade ainda a visão estereotipada da deficiência considerada como incapacitante e inferiorizante. No meio dessa complexidade de problemas a serem solucionados,

há ainda um outro conjunto, mas não menos importante, de professores que têm deficiência e que também procuram, como profissionais, fazer a diferença na educação de milhões de brasileiros.

Um professor é um adulto de referência e suas atitudes produzem efeitos significativos nos alunos. Além de romper com a invisibilidade a que essas pessoas costumam ser submetidas, a presença de um docente com deficiência projeta para os estudantes a figura de um cidadão que luta para ter seus direitos respeitados e tem deveres a cumprir. Esse educador é, ainda, a demonstração de algo que deveria ser óbvio: a deficiência não representa um impedimento à aquisição e à transmissão de saber. Além disso, essa é uma oportunidade valiosa, para todos, de convívio com a diversidade (JUNQUEIRA, 2013).

Diante da afirmativa de Junqueira (2013), é possível pensar que o professor com deficiência é igual em deveres a todos os outros; no entanto, apresenta algumas diferenças que se tornam importantes à medida que soluções são encontradas. Essas diferenças se darão em algumas questões, como as legislativas, que asseguram seus direitos básicos (por terem a deficiência visual, pois como professores eles continuam tendo as mesmas obrigações que seus colegas videntes) e as adaptações necessárias para que possam exercer com destreza sua profissão.

O ingresso na vida acadêmica suscitou novos obstáculos a serem superados. A escolha pela docência algumas vezes se deu por empatia, em outras foram sugestões de outros profissionais que o acompanhavam e sabiam de suas potencialidades quando eles mesmos duvidavam. É o que relata Maria Theresia.

Nesses momentos que eu comecei a fazer cursinhos no LaraMara, porque a dona Mara e o seu Victor, eles me deram um encaminhamento pra saber o que eu poderia fazer futuramente. Eles me levavam para o LaraMara e eu ficava como se tivesse fazendo um estágio. Eles me colocavam na aula de Braille, depois eles me colocavam na aula de Orientação e mobilidade. E eu fui fazendo cursinhos assim. E fui me descobrindo ali. Na verdade, eu queria fazer psicologia. Só que a Dona Mara não via essa ideia. Ela tentou tirar isso da minha cabeça. Meio que fui induzida (MARIA THERESIA).

A dúvida de Maria Theresia é considerada comum a todos os professores no início de carreira. A escolha pela docência implica obrigações cuja dimensão o professor só entende quando está em sala de aula. Isso porque ele exerce papel fundamental na construção de novos saberes, e sua responsabilidade

aumenta, pois necessita adaptar-se às diferentes linguagens e criar oportunidades para além das situações educativas, transcendendo a sala de aula.

O conhecimento descentraliza-se e flui, havendo um encontro democrático, afetivo e efetivo em que os dois, professor e aluno, aprendem juntos. Segundo Karnal (2016), muitas vezes o professor influencia positivamente a construção do futuro do seu aluno, ao ajudá-lo a ver suas próprias potencialidades e a explorá-las da melhor maneira.

Acho que no fundo eu sempre quis ser professor. Na verdade, eu sempre esperava uma pessoa que me salvasse disso. Mas no fundo, toda área que eu pensava era sempre professor. Era professor de história, professor de educação física, professor de educação especial. Mas toda área que eu pensava era tudo direcionado a educação. Principalmente a minha professora, Heloísa, que influenciou essa decisão. Aí eu observava o trabalho dela e acho que o trabalho dela me motivou bastante. O trabalho dela, o trabalho de alguns outros professores que se dedicavam bastante e eu acho que esse foi o fator mais decisivo (RAY CHARLES)

De acordo com a fala de Ray Charles, podemos perceber que o maior fator que o motivou a ser educador foi o fato de ter professores inspiradores que mostraram que através do ato de ensinar podemos tocar vidas e muitas vezes fazer a diferença. O contato com a professora de atendimento educacional especializado e também com outros professores, de dedicação e acolhimento o influenciou de maneira positiva a buscar como profissão o caminho da educação, como modo de reproduzir o que ele aprendeu.

De acordo com Nóvoa (1991), a docência nos dias contemporâneos não é mais uma profissão com função de transmissão de conhecimentos. A docência hoje se dá na relação, na interação, na convivência, na cultura do contexto, na heterogeneidade social dos sujeitos envolvidos no processo: alunos, docentes comunidade e especialistas.

Eu vejo muito a minha capacidade hoje de ensinar e de estar aprendendo. Eu não só ensino, porque a cada aluno que eu pego, ele tem a deficiência visual, só que um é diferente do outro. Então eu vejo, vamos ver as capacidades desse aluno e com ele mesmo eu vou aprendendo. Hoje eu percebo que não existe receita, existe cada um com a sua qualidade, cada um com as suas necessidades diferentes e você pode ir testando, experimentando um jeito diferente de ensinar. Isso pra mim é gratificante, porque a cada dia que você vai ensinar alguém, uma coisa diferente, é surpreendente. A cada dia eu me surpreendo mais

e todos os dias eu estou aprendendo algo diferente com cada um deles (MARIA THERESIA).

Maria Theresia relata que a cada dia aprende mais, pois cada aluno tem suas próprias necessidades e que na realidade não existe uma única maneira de ensinar, e sim aquela com a qual o aluno se adapta e aprende de forma efetiva.

É interessante ressaltar que todos os entrevistados ora enfrentando dificuldades ora experimentando alegrias na formação acadêmica sempre viram seus desafios como maneiras de superação, e que foram muito influenciados pela escolha da docência exatamente pelo impacto que essa fase trouxe para a vida deles.

O exercício da docência, em si, não me trouxe dificuldades até porque eu trabalhava, nos meus primeiros anos de docência, eu exerci dentro de uma escola especial junto, lecionando para pessoas com deficiência visual. Então eu não tive dificuldades de ordem profissional e pedagógica, de lecionar, não tive dificuldade. [...] logo em 2006 eu comecei... entre 2006 e 2007, mais ou menos, eu comecei a trabalhar com formação de professores, porque eu percebi que, se a gente ficasse apenas presos dentro da sala de aula daquela escola especial, aqueles alunos não iam avançar. Eles estavam se preparando para voar lá fora. E quando eles chegavam lá fora eles não tinham um acompanhamento adequado na escola regular ou numa faculdade. Enfim, para onde eles fossem, eles não tinham esse suporte, esse apoio. Então eu achei que não era justo com eles e nem comigo. Se eu estava lutando para transformar realidades, eu teria que transformar realidades não só ali dentro daquelas quatro paredes. Eu teria que transformar realidades dentro e fora dali, para a vida de cada um (DORINA)

Essa transformação de realidades relatada por Dorina nos mostra que a escola é um lugar que vai muito além de ensinar conteúdos, é um local de transformação, onde o aluno precisa encontrar alicerces que o apoiarão para decisões da vida futura e que nessa transformação, o professor se mostra um importante motivador e apoio e se tratando de alunos com deficiência é necessário sim, cada vez mais, de pessoas capacitadas não só didaticamente mas humanamente, com a empatia de enxergar através dos olhos do aluno e lhe oferecer um apoio holístico, integral e humano.

Nesse sentido, de acordo com Imbernón (2011), a profissionalização dos professores, necessária como processo qualificador para atuação efetiva e de qualidade em contexto socioculturais e econômicos heterogêneos e em constante mudança, tem no exercício da inovação um de seus elementos

propulsores. Isso quer dizer que o docente tem necessidade constante de se atualizar e de se manter conectado com as mudanças pertinentes que ocorrem na área educacional. Portanto, o professor não é um mero transmissor de conhecimentos, mas um articulador/mediador. Ele tem que ser um profissional à frente de seu tempo, de forma a tornar a aquisição de conhecimentos uma situação dinâmica e transformadora.

Em uma outra fase da entrevista, quando o questionamento da valorização profissional, versus deficiência visual entrou em questão, os entrevistados divergiram nas respostas.

Para Andrea, colegas de trabalho e até mesmo superiores, questionam se ele teria capacidade produtiva, não sendo um professor vidente. Por diversas vezes foi questionado se “daria conta” da turma, ainda mais que era composta por uma maioria de adolescentes.

Muitas vezes é colocada em xeque, ainda é colocada em xeque, porque eles acham que é muito mais fácil a gente achar justificativa para o outro não exercer aquilo que talvez a pessoa não exerceria se ela fosse o deficiente. Quem diz que a condição de não ser deficiente é sinônimo de capacidade, de docência? (ANDREA)

A fala de Andrea é pertinente, principalmente quando discutimos a questão da capacidade da pessoa com deficiência. De acordo com os relatos dos entrevistados essa supervalorização de se ter ou não a capacidade de educar é muito mais uma barreira atitudinal vista em vários ambientes laborativos frequentados por eles. Fica claro no relato dos entrevistados que a deficiência não pode ser considerada uma categoria que justifique a capacidade de exercer ou não a função docente, segundo eles pessoas com ou sem deficiência podem enfrentar dificuldade ao exercer a função de educador.

Nesse sentido, Vigotski (2011), em seus estudos sobre defectologia, reconhece que as pessoas com algum tipo de deficiência também compreendem as noções sociais relacionadas ao desenvolvimento de habilidades que favorecem alguma participação. Para ele, “[...] o desenvolvimento cultural é a principal área para compensação de extranormatividade [deficiência] quando o desenvolvimento orgânico é impossível; a este respeito, o caminho do desenvolvimento cultural é ilimitado” (VIGOTSKI, 1993, p. 169) Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca,

e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento (VIGOTSKI, 2011, p. 6).

Vigotski (2001) afirma também que as pessoas cegas, ou com baixa visão, conseguem constituir uma aprendizagem semelhante à dos que enxergam, desde que lhes sejam oferecidos os meios favoráveis para essa compensação, nas atividades mediadas pelo educador. De acordo com essa afirmação, é possível entender que a capacidade do professor não pode ser medida pelo fato de ele próprio possuir a deficiência, pois isso não lhe dá menos valia, tampouco mede seus conhecimentos ou capacidade de trabalho. Sua competência e depende muito mais da sua dedicação pela profissão do que de seus atributos físicos. Vigotski (1991, p. 86), observa que:

A tarefa não é tanto a educação de crianças cegas e sim a reeducação dos que enxergam. Estes devem mudar sua atitude em relação à cegueira e aos cegos. A reeducação do vidente representa uma tarefa pedagógica social de enorme importância.

Hoje em dia, quantas vezes não se encontra, na literatura convencional sobre deficiência, que é a sociedade que precisa mudar suas atitudes em relação àqueles que são diferentes, em vez de unidirecionalmente mudar essas pessoas em um impulso zeloso pela unificação e achatamento da diferença?

Partindo desse princípio, a visão das pessoas que não tem deficiência sobre a capacidade ou não das pessoas com deficiência deve ser trabalhada, pois em momento algum isso deve servir como parâmetro de qualificação ou não para o exercício da profissão docente.

Sobre capacidade, Dorina tem uma visão diferenciada de Andrea: para ela, o professor deve ser considerado somente como professor, independentemente de ele ter ou não deficiência visual.

Eu não acredito que essa característica, essa condição, ela faça do professor um pouco mais ou um pouco menos do que outra pessoa. Então eu penso que a valorização ela precisa acontecer para qualquer professor, seja ele com deficiência ou não (DORINA).

A fala de Dorina, portanto, vai ao encontro dos ensinamentos deixados por Vigotski.

Os estudos do Dr. Michael Merzenich (2013) apontam que o cérebro possui plasticidade cerebral, em outras palavras, ele se refere à capacidade que o cérebro tem de mudar ao longo da vida. É a capacidade adaptativa do SNC (Sistema Nervoso Central), a habilidade para modificar a organização estrutural e funcional em resposta às experiências (estímulos ambientais).

O cérebro humano tem a incrível competência de se autorreorganizar por meio de novas conexões entre as células nervosas, os chamados neurônios.

A plasticidade cerebral, segundo Merzenich (2013), também é aplicada aos deficientes visuais, o que significa dizer que a falta da visão não os incapacitará para as práticas de atividades diárias, pois ocorrerá uma adaptação. Do ponto de vista de Ray Charles, a deficiência visual pode até ser um fator positivo:

Na verdade, é uma condição privilegiada (deficiência visual). Mas muitas vezes a pessoa admira tanto que se esquece que o professor DV também requer de alguns recursos especiais que às vezes não vêm, porque eles acham que, poxa vida, esperou tanto, ele consegue fazer tudo sozinho (RAY CHARLES).

Essa observação de Ray Charles leva à reflexão de que, muitas vezes, pessoas com deficiência visual que participam ativamente da sociedade são dadas "superpoderes", o que, na perspectiva de autores como Vigotski (1991) e Merzenich (2013), é um grande equívoco. A pessoa com deficiência não tem "superpoderes" de superação, não espera ser exemplo. Sua condição de deficiência é apenas uma entre tantas outras características que o constituem como indivíduo.

Como discutido anteriormente, a capacidade de adaptação dos indivíduos com deficiência visual se dá em virtude de vários fatores, dentre eles a plasticidade cerebral, a sociedade que os acolhe, sua formação educacional e até mesmo as condições que lhe são oferecidas para a prática da atividade laborativa.

Desta forma podemos concluir que diante das falas dos entrevistados os relatos que se seguiram sobre a escolha da profissão se baseou no que eles vivenciaram durante a formação, desde o ensino infantil até o término do ensino superior. Nessa trajetória, muitas foram as marcas tanto positivas quanto negativas. As negativas serviram como contraexemplo, atitudes que eles não



perpetuaram quando docentes e sim fizeram dessas dificuldades um impulso para a decisão da vida como professores.

Quando questionados da sua capacidade laborativa, de ensinar com qualidade seus alunos não se intimidaram, aprenderam com as experiências vividas e entendem que cada aluno tem um jeito de aprender e que isso deve ser respeitado.

#### 4.2.3. Trajetória de atuação profissional: as alegrias e descobertas da docência

O dia da formatura é talvez o mais esperado pelos discentes. A conclusão do curso e os desafios profissionais que estão por vir trazem também um misto de alegria e tristeza, pois um ciclo se encerra e outro se inicia.

Para os professores entrevistados, isso não poderia ser diferente. Já formados, no início da vida profissional vivenciaram incertezas e dúvidas, e a única coisa de que todos eles tinham convicção era que haviam feito a escolha certa.

Obviamente, nem tudo foram flores, e em vários momentos da carreira tiveram questionamentos, não sabiam se estavam no caminho certo e se valia a pena continuar lecionando.

Pra mim a primeira sala de aula, na verdade aula mesmo, sala de aula, foi no SENAC que eu tive. Entrei em 2012. Quando eu cheguei foi aquela questão. As pessoas falam: Ah não, eu acredito em você. Mas você vai desenvolver a dupla docência. Ou seja, eu tinha que trabalhar com outro professor por quê? Por quê? Mas pra mim foi muito bom, porque eu trabalhei com uma professora que acredita na inclusão (ANDREA).

O caso de Andrea, foi diferenciado. Ele teve sua primeira sala de aula em uma instituição de formação técnica. Todos seus alunos eram videntes e, em sala, ele contava com o apoio de outra professora, que o ajudava no início e no fim das aulas, como um suporte técnico, com o diferencial que essa colega de profissão era uma pessoa que acreditava na inclusão.

[...] ela sim, ela falou: você não, você não vai dar aula comigo. Você vai dar a sua aula. Ela saía de cena, porque ela acreditava que eu tinha capacidade para eu dar uma aula. E quando ela comentou isso no administrativo do SENAC, ela falou: Gente, o cara dá aula sozinho. Ele sabe muito mais coisa do que eu (ANDREA).

No seu ambiente de trabalho, Andrea contou com colegas que entendiam que ele era capaz de ministrar aulas sozinho, que a condição de ser cego não

diminuía a sua habilidade para lecionar. Era admirado por persistir, e tornou-se querido e respeitado pelos alunos. “Dei aula tranquilamente, só com aluno mesmo. E aluno é aluno pra quem enxerga e pra quem não enxerga” (ANDREA).

Já Dorina conheceu um outro panorama profissional, não encontrou barreiras pedagógicas, mas sim a barreira atitudinal.

Eu não tive dificuldades de ordem profissional e pedagógica, de lecionar, não tive dificuldade. Barreira atitudinal sim. Barreira atitudinal aconteceu, mas não nesses primeiros momentos. Aconteceu quando eu comecei a trabalhar com formação de professores. Porque eu percebi que, se a gente ficasse apenas presos dentro da sala de aula daquela escola especial, aqueles alunos não iam avançar. Eles estavam se preparando para voar lá fora. E quando eles chegavam lá fora eles não tinham um acompanhamento adequado na escola regular ou numa faculdade. Enfim, para onde eles fossem, eles não tinham esse suporte, esse apoio. Então eu achei que não era justo com eles e nem comigo. Se eu estava lutando para transformar realidades, eu teria que transformar realidades não só ali dentro daquelas quatro paredes. Eu teria que transformar realidades dentro e fora dali, para a vida de cada um (DORINA).

Segundo a definição de Amaral (1998, p. 17) barreiras atitudinais:

São anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação a outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais.

Nas barreiras atitudinais as atitudes fundam-se em preconceitos, estereótipos que produzem a discriminação, Além dos preconceitos, referem-se aos medos e ao desconhecimento em como agir adequadamente diante da pessoa com deficiência. De acordo com Edler Carvalho (2006), independentemente do lócus da barreira, ela precisa ser identificada e entendida, não como obstáculo intransponível, mas como desafio que deve ser enfrentado com firmeza, brandura e determinação.

Como já discutido anteriormente nessa dissertação, durante séculos as pessoas com deficiência foram chamadas de inválidas, defeituosas, deficientes e excepcionais, e depois, como passaram a ser denominadas como deficientes, portadoras de deficiência, com necessidades especiais e pessoas especiais (SASSAKI, 2006). Mais recentemente, são denominadas pessoas com deficiência.

Conferir o valor de pessoas àqueles que tinham e têm deficiência foi uma conquista importante para o reconhecimento da cidadania. E isso só ocorreu,

segundo Sasaki (2003), no ano de 1981, quando a ONU atribuiu o valor de pessoa àqueles que tinham deficiência, igualando-as, dessa forma em direitos e dignidade. No entanto, isso não impediu que pessoas com deficiência continuassem a sofrer com barreiras atitudinais, comunicacionais, entre outras. Como as barreiras atitudinais nem sempre são intencionais ou percebidas, é possível afirmar, então, que o maior problema está em não as remover no momento em que são detectadas.

A inclusão só será eficientemente concretizada quando cada um reconhecer as barreiras que existem, para minimizá-las, erradicá-las (MITTLER, 2003). A inclusão é uma estrada a ser viajada, uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão nas mentes e nos corações das pessoas.

Geralmente as barreiras atitudinais apresentadas adiante não aparecem isoladas, pois muitas vezes uma se apoia em outra, camufladas em atitudes pretensamente inclusivas. Tavares (2013, p. 22) conceitua algumas das barreiras atitudinais, como a Barreira Atitudinal de Substantivação da Deficiência:

É a referência à pessoa com deficiência como se o seu todo fosse a deficiência, como por exemplo: “o cego”, “o down” etc. Adequado seria dizer: “a pessoa cega” ou “a pessoa com deficiência visual”, “a pessoa com síndrome de down” etc., considerando sempre e primeiramente a condição de ser pessoa e a deficiência como uma característica humana.

Um outro tipo de barreira trazida por Tavares (2013) é a de efeito de propagação (ou Expansão). Essa barreira atitudinal é a crença de que uma pessoa com deficiência tenha também suas habilidades cognitivas afetadas. Exemplo: pressupor que uma pessoa surda tenha também deficiência intelectual e que, por essa razão, não compreenderá um espetáculo ou outros eventos culturais.

Voltando a fala de Dorina, isso pode ter acontecido com seus companheiros de trabalho, que fizeram suposições acerca de suas limitações somente pelo fato de ela ser cega, sem ao menos lhe dar a chance de mostrar seu trabalho e suas competências. Hoje, tutora em educação a distância – EaD, ela prefere não falar da sua deficiência para que os alunos não a julguem sem antes saber de sua capacidade enquanto professora.

[...] com os alunos da EaD foi muito interessante, porque nesse caso a deficiência visual não era uma condição para eu estar ali. Nunca foi uma condição para eu estar ali. E como eu sou tutora, eu sempre estou por trás da tela, eu optei por não apresentar a minha deficiência para eles. Então, se eles descobrissem, tudo bem. Se eles não descobrissem, eu também não precisava falar, porque não era uma condição para eu estar ali. (DORINA)

A possibilidade de trabalhar em uma modalidade a distância não foi uma dificuldade para Dorina, pelo contrário, ela tem facilidade através da internet em desempenhar sua função docente.

[...]eu percebi que a educação a distância era libertadora. Na educação a distância a gente poderia ser igual na multidão. Do outro lado do computador a gente poderia desempenhar funções como estudante, como qualquer outra pessoa. Não tem julgamento, não tem barreira.

No depoimento da entrevistada observamos um relato de que ainda existe sim um preconceito em relação a pessoa com deficiência no campo de trabalho, o fato dela não enxergar faz com que os colegas videntes ou até mesmos os chefes tenham dúvidas a respeito do desempenho e capacidade dos mesmos.

Maria Theresia também conta de sua experiência negativa em relação a suas aulas de mobilidade para pessoas cegas.

[...] teve um dia que eu tive que ouvir que a minha aulinha de Orientação e Mobilidade era só uma aulinha complementar, para complementar as horas que eu tinha. Que era só trinta horas aulas. E assim, você pegar pessoas que tem deficiência visual e sair nas ruas de bengala pra aprender a se locomover na sua própria cidade, ou até mesmo na sua própria calçada ou da escola que você estuda, isso pra mim foi a gota d'água, que eu não consigo mais voltar a trabalhar na rede municipal de ensino (MARIA THERESIA).

De acordo com todos os depoimentos acima, podemos entender que o preconceito, de forma velada ou não pode trazer consequências e causam feridas que interferem na auto estima e coloca até em prova a capacidade laborativa dos professores com deficiência visual.

Assim, tanto na fala de Dorina, quanto na de Maria Theresia, se constata que barreiras atitudinais e preconceitos marcam a vida desses professores de forma a desvalorizar o importante trabalho que eles realizam com alunos cegos. Cabe ressaltar que essa desvalorização foi feita por seus colegas de trabalho, os mesmos que deveriam aproveitar a oportunidade de aprender a inclusão de forma efetiva.

Conforme as entrevistas foram fluindo, cheguei a perguntar para os entrevistados como eles preferiam que as pessoas se referissem a eles. A escolha por “pessoa cega”, ou somente “cego” foi unânime. Para Andrea, Dorina, Maria e Ray Charles, trata-se de uma característica física que os diferencia dos demais, mas não a principal característica de cada um deles.

Quando perguntado sobre a relacionamento com os alunos, os entrevistados ficaram à vontade com a pergunta e mostraram-se ansiosos por contar suas experiências. Isso porque a construção de uma sociedade se dá por meio dessas relações de convivência estabelecidas entre os indivíduos. Um dos primeiros núcleos de interação com outras pessoas ocorre na família, posteriormente adentra-se o espaço escolar, com seus colegas e com seu professor.

Todos os entrevistados responderam que tinham um excelente relacionamento com seus alunos, videntes ou cegos.

Espetacular. O aluno é o reflexo teu na sala de aula. É o seu espelho. Se o seu espelho está ofuscado, quebrado, aí complicou. Eu sempre fui um cara assim de alto astral, eu brinco com a minha deficiência. Eu não tenho dificuldade nenhuma de falar dela. Então isso deixava os alunos muito à vontade. Eu sempre fazia algumas dinâmicas de vendar os olhos, ter aula com olhos vendados. Eu criava uma situação para que eles pudessem entender qual era a minha situação de professor (ANDREA).

Andrea não se vitmiza por ser cego, ele usa a sua deficiência de modo inclusivo, deixa em aberto aos alunos as perguntas relacionadas a sua cegueira e faz dinâmicas com os mesmos para que tentem compreender, ainda que por poucos minutos como uma pessoa cega se movimenta e realiza as atividades no dia a dia. Essa atitude acaba com que os alunos, em sua maioria tenham empatia e compreendam a cegueira de uma forma próxima, o que torna suas aulas atrativas e dinâmicas.

Dorina, por um período de sua vida profissional trabalhou com alunos cegos ou com deficiência visual e relata que o fato dela também ser cega trazia a esses alunos um acolhimento maior, além de se tornar um exemplo e inspiração.

Eu vou começar contando da minha relação lá atrás, enquanto professora com deficiência visual de outros alunos com deficiência. Eles se sentiam muito acolhidos e confortáveis. Eles percebiam e eles falavam que achavam maravilhoso: “se você conseguiu, porque eu não

posso conseguir? ". Eu acho que isso serviu muito de base para que eles também conseguissem enxergar o próprio alcance e não colocassem limites para aquilo que talvez nem sabiam (DORINA).

Sob o mesmo aspecto Maria Theresia relata que a relação dela com os alunos que possuem deficiência é mais próxima e várias vezes acabou tornando-se amiga dos mesmos. Essa amizade em determinados momentos tornou-se até um problema, pois ela tinha dificuldades em separar a professora da amiga.

Com os que tem deficiência a minha relação é muito mais próxima. Daqui a pouco se torna uma amizade. Tanto é que isso me deu alguns problemas, porque eu não estava conseguindo separar depois disso: aluno e professor (MARIA THERESIA).

Ray Charles trabalha exclusivamente com alunos cegos, desde o começo de sua carreira profissional e detalha que tem uma relação muito boa com eles e é enfático em dizer que a relação de amizade com os alunos, principalmente os adultos faz toda a diferença na aprendizagem, pois é um ambiente onde o aluno se sente bem e tem vontade de estar presente de participar e aprender.

Com aluno a gente tem uma relação muito boa, porque eu dou aula para reabilitação, dou aula para adultos atualmente. Já dei aula para as crianças, mas de três anos para cá eu tenho dado aulas apenas para adultos. Então a gente cria na sala de aula um ambiente, não só de ensino e aprendizagem, de professor e aluno, mas também de amizade. Um ambiente amistoso, onde o aluno se sinta bem, primeiramente, e sinta vontade de voltar para a escola, se sinta vontade de estar presente (RAY CHARLES).

Na fala dos quatro entrevistados percebeu-se que a afetividade sempre estava presente. A relação do professor-aluno tem que ser baseada no respeito mútuo, esse é o principal aspecto a colaborar para tornar a sala de aula um ambiente favorável à aprendizagem. Esse ambiente favorável também pode estar marcado pela afetividade.

As autoras Mahoney e Almeida (2004) enfatizam que as relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são de grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as relações da pessoa diante da vida. A afetividade também contribui para o relacionamento entre os sujeitos, visto que, para muitos educadores, o processo de aprendizagem está diretamente ligado às interações sociais.

Para Wallon (1941, apud, Mahoney & Almeida, 2004), é importante o professor saber sobre afetividade, pois a emoção (um dos seus aspectos mais

importantes) é contagiosa. O comportamento do aluno influencia a dinâmica da sala de aula e a postura do professor, que deve estar preparado para colaborar na solução dos conflitos, que são parte importante do processo ensino-aprendizagem. Essa abordagem das autoras lembra uma parte da fala de Andrea onde ele diz que o aluno é o reflexo teu na sala de aula. É o seu espelho. Se o seu espelho está ofuscado, quebrado, aí complicou.

Diante do exposto nessa categoria da dissertação é relevante salientarmos que devemos levar em consideração dois aspectos importantes.

O primeiro diz respeito a capacidade profissional. Está não deve estar diretamente ligada ao trabalhador possuir ou não uma deficiência e sim na sua produtividade e profissionalismo. A deficiência não pode ser uma característica que o define a sua atuação profissional.

O segundo sobre afetividade. Independentemente de terem deficiência ou não, eles escolheram a docência como profissão e a afetividade no tratamento com os alunos os fazem profissionais diferenciados. Segundo Rodrigues (2019, p.110) a afetividade constitui-se como facilitador do processo ensino aprendizagem em que o aluno passa a ser alvo da empatia do professor, que ao apoderar-se desse recurso sente-se estimulado a desenvolver uma prática pedagógica direcionada ao aluno. A afetividade ajuda o aluno a construir o conhecimento.

Ainda de acordo com Rodrigues (2019) a afetividade é um dos elementos que colabora com o desenvolvimento do indivíduo. Por meio do contato com o outro e da vida social, a criança estabelece vínculos afetivos e se desenvolve. Assim, as práticas afetivas podem contribuir para se criar melhores condições de aprendizagem no ambiente escolar, tanto quanto para uma prática pedagógica de qualidade. Pois, o educador é o mediador entre o aluno e o conhecimento.

De acordo com Alves (1994, p. 5), o professor deve ser aquele que ensina com alegria, que ama sua profissão. Salienta que ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.

Faz importante refletirmos sobre os problemas vivenciados e como contrapartida encontrar propostas que solucionem tais conflitos

A aceitação do diferente, a exclusão da barreira atitudinal deve ser trabalhada por todos os aspectos, na família, escola, sociedade e locais de trabalho, porquê mais difícil que barreiras arquitetônicas ou tecnológicas a atitude com o semelhante, tendo ele deficiência ou não impacta diretamente no emocional e cria uma atitude banalizada se não for amplamente divulgada como negativa e prejudicial.

A escola tem um papel importante nesse contexto, palestras educativas, rodas de conversa, um diálogo que permita reflexões onde os participantes, possam tocar informações e compreender que em uma sociedade evoluída não cabem mais comportamentos de exclusão e menos valia, que todos, independentemente de suas diferenças fazem parte de uma sociedade e merecem respeito.

O afeto é importante na formação do indivíduo e na construção do relacionamento entre aluno e professor. Isso deve ser valorizado e trabalhado desde a formação inicial para que esses profissionais possam perpetuar um comportamento de acolhimento e empatia com qualquer aluno, tendo eles deficiência ou não.

#### 4.2.4. In (ex) clusão social e família: é normal ser diferente?

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu art. 3º, inciso I, apresenta o conceito de acessibilidade nos seguintes termos:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - Acessibilidade: 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 de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2016).

O termo acessibilidade não se refere somente ao fato da pessoa com deficiência conseguir se locomover adequada e independentemente. De acordo com Sasaki (2006), com o advento da fase da inclusão entende-se que a acessibilidade não é apenas arquitetônica, pois existem barreiras de vários tipos



também em outros contextos, por exemplo, barreiras atitudinais, sociais, metodológicas e instrumentais.

A acessibilidade, de acordo com o artigo 3º da Lei Brasileira de Inclusão - LBI, é a possibilidade de a pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida usufruir dos espaços e das relações sociais com segurança e autonomia.

Para Laquale (2017), a acessibilidade também é um instrumento necessário para a eliminação das barreiras sociais, as quais impedem o pleno exercício de direitos por parte das pessoas com deficiência. É por meio da acessibilidade que esse grupo de indivíduos se insere na sociedade em suas diversas áreas, como educação, trabalho, lazer, etc.

Partindo das ideias explicitadas acima, perguntou-se aos entrevistados sobre acessibilidade no dia a dia e também no local onde trabalharam ou trabalham.

Eu prestei o concurso em 2016 e foi a primeira vez que eu tive a oportunidade de fazer uma prova no computador, utilizando um recurso de tecnologia assistiva. Sempre quando eu fui fazer concurso, sempre que eu fui prestar uma prova, essa tecnologia me foi negada. Ou vinha um leitor, muitas vezes despreparado para fazer a leitura de provas, muitas vezes isso prejudicava por conta disso. Ou a prova em Braille, que quase nunca vinha. Sempre tive que brigar muito por isso (DORINA).

Pela fala de Dorina conclui-se que, apesar de existirem leis que garantam a acessibilidade, a prática ainda não é implementada em todos os locais e instituições, e a pseudoacessibilidade, quando realizada por uma pessoa que não é capacitada, pode mais atrapalhar que auxiliar.

Ray Charles comenta que, como trabalha em uma escola que só atende pessoas com deficiência, o ambiente é preparado para oferecer acessibilidade quase total, mas na parte burocrática, documental, ele ainda encontra certa dificuldade para realizar a tarefa sozinho, o que o impede de ser completamente autônomo.

A principal dificuldade é com relação a documentação, porque dar aula não é difícil. É um exercício que a gente faz diariamente. Quanto mais a gente faz, mais a gente está preparado e acaba fazendo naturalmente. Mas a documentação, preencher documentos, ter que entregar, prazo para entregar documentação e as vezes o estilo, a caderneta que precisa ser feita e a caderneta não é eletrônica. Precisa ser feita e depende de um vidente para fazer, aí já não é legal, porque aí eu não me sinto mais independente. Não tenho autonomia mais, fico na dependência de outra pessoa (RAY CHARLES).

Já Andrea relata que em seu ambiente de trabalho a tecnologia o ajuda a buscar sua autonomia em sala de aula e que isso facilita o seu trabalho.

No SENAC tinha um software leitor de tela que eu acessava para ler, fazer chamada de alunos, presença, registrar. Então eu ouvia o que eu estava registrando. Eu tinha o NVDA, que a gente usa. Talvez eu use. Tem outras pessoas deficientes que usam outros. Mas eu usava o NVDA. Então eu tinha isso. Eu tinha scanner que fazia a leitura de apostilas e livros pra mim (ANDREA).

Percebe-se, nessas falas, que o tema acessibilidade é bastante amplo. Não se resume ao fato de as pessoas terem acesso a algum lugar ou a alguma coisa; significa também que determinados lugares, objetos e serviços devem sofrer as devidas modificações, para que pessoas com características particulares possam ter acesso a eles de forma digna e independente.

Com o avanço da tecnologia, os entrevistados podem usufruir de recursos que há 10 ou 20 anos atrás eram impensáveis. O mais utilizado por todos eles, com certeza, é a internet. Com a ampliação de acesso e o advento dos smartphones, essa rede de informações tornou-se para eles um valioso meio de comunicação. Além da internet eles contam com recursos de tecnologias assistivas que os auxiliam, tanto na hora dos estudos, quanto no preparo e execução de suas aulas.

Só perguntar pro Google e ele responde. Fica muito mais fácil preparar aula hoje em dia. O Ok Google é uma beleza. É a chave para todos os problemas (RAY CHARLES).

Hoje a gente tem computadores com leitores de tela, a gente tem celulares, em que a gente aponta a câmera para livros e ele lê. Os scanners que fazem a digitalização dos textos todos. Inúmeros outros recursos de tecnologia que sem eles, com certeza nossa vida seria muito mais difícil. Eu consigo dizer que a autonomia nossa hoje de trabalho docente chega a quase 100% (DORINA).

Dorina é um exemplo de como a tecnologia pode auxiliar o trabalho do professor com deficiência visual. Trabalha como tutora de EAD em uma Universidade e utiliza vários recursos de audiodescrição, para executar o seu trabalho da melhor forma.

No computador tudo o que está escrito na tela ele converte para uma voz sintética, uma voz que não é a voz humana. Ela converte tudo o que está escrito na tela para voz, de texto para voz. Utilizo celular, que tem leitor de tela. Utilizo os aplicativos para converter, por exemplo, um pdf que foi gerado num formato de imagem. Os leitores de tela não conseguem extrair aquele texto de uma imagem, de uma fotografia. Eu

tenho programas que passam um OCR, um reconhecedor de caracteres, extrai o texto daquela imagem e converte para que eu possa ouvir. Então eu uso esse recurso. Uso o recurso da audiodescrição (DORINA).

O ensino a distância abriu para Dorina novas oportunidades. Conhecedora nata de recursos de acessibilidade, realiza seu trabalho de orientadora de trabalhos acadêmicos com maestria, e também oferta a outros deficientes visuais cursos de acessibilidade, inserindo-os nesse novo universo. Mas nem sempre foi assim, pois as dificuldades que enfrentou no passado, quanto ao acesso aos materiais necessários ao seu estudo eram inúmeras, e nem todos os professores entendiam tal situação.

Quando eu fiz magistério, quando eu fiz ensino médio e quando eu fiz pedagogia, não tinha nenhuma dessas tecnologias. Ou era Braille, ou era livro falado. Não se tinha o uso de computadores, de celulares, enfim, de toda essa tecnologia que a gente tem hoje. Não tinha. Eu comecei a usar computador para fazer trabalhos para a faculdade só no último ano de pedagogia, em 2005. Antes disso era só Braille. Eu lembro que eu levava a máquina de Braille na faculdade e eu tinha que sentar na última carteira porque a máquina de Braille é uma máquina barulhenta. E uma das professoras não gostava do barulho da máquina. Quando eu começava a bater ela parava de falar. É muito engraçado. Tinha professor que não simpatizava com a máquina (acho que nem comigo) (Dorina).

A falta de preparo ou de empatia da professora citada por Dorina não fez com que ela desanimasse, pelo contrário, ali entendeu que sua batalha pela efetiva inclusão ia muito além de utilizar uma máquina Braille ou de ter materiais que a ajudassem a evoluir nos estudos. Havia problemas muito maiores a serem enfrentados, como a falta de conhecimentos por parte de professores e o preconceito.

O preconceito foi vivido por ela ainda na graduação, quando se preparava para escrever o trabalho de conclusão de curso:

[...] quando foram atribuir orientadora, eu cheguei para a minha primeira orientação de TCC e a professora: Mas... eu não posso te orientar. Eu não sei nada sobre inclusão. Procure outro. (DORINA).

Segundo Silva (2006), as pessoas com deficiência causam estranheza, num primeiro contato, e isso pode se manter ao longo do tempo, dependendo do tipo de interação e dos componentes dessa relação. O preconceito emerge como um comportamento pessoal, porém não pode ser atribuído apenas ao indivíduo, posto que não se restringe a exercer uma função irracional da personalidade.

O corpo marcado pela deficiência, por ser disforme ou fora dos padrões, lembra a imperfeição humana. Como nossa sociedade cultua o corpo útil e aparentemente saudável, aqueles que portam uma deficiência lembram a fragilidade que se quer negar. Não os aceitamos porque não queremos que eles sejam como nós, pois assim nos igualaríamos (SILVA, 2006, p. 427).

Essa fala de Silva (2006), além de apresentar significados fortes, faz uma alusão também à dificuldade que o ser humano tem de aceitar o diferente. A professora, em vez de se inteirar da situação da aluna e procurar ajudá-la em suas dificuldades, simplesmente presumiu que não era apta para orientá-la, por ela ser deficiente visual, e então alegou que nada entendia de inclusão. Oras, ninguém nasce sabendo, a construção do conhecimento é um processo que se dá ao longo de toda uma vida, de uma carreira. A professora, na função de docente de uma instituição de Ensino Superior, do curso de pedagogia, sabe muito bem disso, mas preferiu deixar o preconceito falar mais alto.

[...] esse preconceito, que começa lá de cima, ele vem destruindo tudo. Destroí e a sua família, os seus amigos, todos vão pensando negativamente também. Leva a sua deficiência só para o lado negativo, não para o lado positivo que vai dar tudo certo (MARIA THERESIA).

A fala de Maria Theresia reflete um dos episódios de preconceito com o qual viveu na vida profissional. Ela trabalhava em uma instituição de ensino que fazia o trabalho de mobilidade da pessoa com deficiência visual e, para ficar mais fácil sua locomoção, alugou em apartamento bem perto, quase em frente. No entanto, não conseguia atravessar a rua sozinha, mas para isso quase nunca recebia ajuda.

Eu sou deficiente visual e eu preparo as pessoas na rua, os meus alunos para pedirem ajuda e serem ajudados, porque um cego não atravessa a rua sozinho (MARIA THERESIA),

O fato de não encontrar apoio nos colegas de trabalho da instituição fez com que Maria ficasse desacreditada da questão da cidadania com o próximo, principalmente sendo ele deficiente visual.

Porque chegou um momento que tinha dezessete profissionais sentados naquela salinha na hora de sair, de ir embora, e aí essa pessoa disse assim: quem vai atravessar hoje a Maria na rua? Você acredita que ninguém quis. Isso aconteceu comigo e isso é um dos traumas que eu disse pra você que aconteceu (MARIA THERESIA).

De acordo com Silva (2006), o estigma recebe uma marca, um rótulo, o que o evidencia e possibilita sua identificação. Quando se passa a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com esse rótulo, não com a pessoa. E, assim, idealiza-se uma vida particular dos cegos, dos surdos, para explicar todos os seus comportamentos de uma forma inflexível, por exemplo, “ele age assim porque é cego”.

A condição das pessoas com deficiência é um terreno fértil para o preconceito em razão de um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade. Fixa-se apenas num aspecto ou atributo da pessoa, tornando a diferença uma exceção (SILVA, 2006, p. 427).

Nesse sentido, tanto Dorina quanto Maria experienciaram atitudes consideradas preconceituosas, por conta da deficiência visual, e também um sentimento de menos valia, que no caso de Maria se instalou. Esse inclusive foi um dos motivos que a fizeram não querer mais trabalhar no sistema público de ensino.

Lidar com o preconceito não foi uma tarefa fácil para Maria Theresia, pois em um primeiro momento também não tinha plena aceitação da própria deficiência. Um trabalho que demandou tempo e profissionais qualificados, como psicólogos do Instituto Laramara, sediado na capital paulista.

Foi feito um trabalho de psicologia comigo fantástico, porque eu não aceitava minha baixa visão. E depois muito menos a minha perda da visão total. Então eles trabalharam muito essa questão dos meus medos, que eu tinha muito medo, eu era uma pessoa que eu não me aceitava, porque eu convivi num mundo onde ninguém me aceitou como eu era. E isso é muito difícil (MARIA THERESIA).

Aceitar a própria deficiência foi um passo importante para também ser aceita na sociedade. A partir do momento que ela negava as limitações e dificuldades que uma vida sem enxergar lhe impunham, as pessoas também não a enxergavam como sujeito de direitos e não a incluíam. A partir do momento que ela aceitou sua condição, um passo certo foi dado, em direção a uma vida mais produtiva e feliz.

Todos os entrevistados foram enfáticos ao mencionar a importância do papel da família na sua condição de deficiente visual, incentivando-os a vencer os obstáculos que a vida lhes apresentava.

A minha mãe foi comigo para o Magistério. Ela frequentou comigo o magistério e a pedagogia, que eu também fiz no Nogueira. Fizemos juntas. Embora ela já tivesse uma formação, ela já era professora de Educação Artística, já lecionava há quase 20 anos, mas ela foi de novo para dentro da sala de aula frequentar as aulas, fazer o magistério e fazer a pedagogia comigo. E foi um período muito bacana (DORINA).

Dorina relata que só conseguiu fazer o magistério e também a pedagogia porque contava com o apoio total de sua mãe. Ela foi a principal responsável pelo seu desenvolvimento nos estudos, e por diversas vezes exercia o papel que deveria ser dos professores. Ditava a matéria do quadro, fazia trabalhos com a filha e a acompanhava em todas as práticas que eram exigidas pelas instituições de ensino.

Apesar de tudo, que deu certo. Por quê? Porque a minha mãe estava lá. Se ela não estivesse, talvez não daria. A minha mãe fazia o papel que era para os professores fazerem. E não teve benefício nenhum por isso. Muito pelo contrário. Não teve benefício de bolsa, essas coisas ... então ela fazia o papel dos professores (DORINA).

Essa falta de empatia e principalmente de preparo profissional por parte de alguns profissionais da educação pode ser o resultado de vários motivos, dentre eles a falta de capacitação profissional, tanto na formação inicial, quanto continuada.

De acordo com Nascimento e Valentim (2017), no que refere à preparação docente na perspectiva da educação inclusiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciaturas) Resolução nº 02/2015, no artigo 3º, reforçam a necessidade de preparação e desenvolvimento de profissionais, para atuação em todas as etapas e modalidades da educação básica, com vistas à valorização da diversidade.

É evidente a existência da necessidade de uma formação que prepare o professor para atuar e atender a todos os alunos, sejam eles com deficiência visual, seja com qualquer outro tipo de deficiência. É na IES que a abordagem de questões teóricas e práticas devem ser aprendidas, com o objetivo de preparar esses futuros professores para que possam ajudar os alunos, independentemente de suas deficiências. Todos merecem tratamento igual, para que situações vivenciadas, como as descritas por Dorina, não venham mais a ocorrer.

As IES têm adotado em suas grades curriculares disciplinas que abordam a temática da inclusão e do papel do professor como educador dessas pessoas. Isso é parte da formação inicial, essencial para a formação de profissionais capacitados e engajados com a temática. No entanto, essa formação precisa ser contínua, pois o profissional da educação necessita de capacitação constante para saber atuar em sala e dar suporte, da melhor maneira possível, a alunos com deficiência.

Ainda falando da participação da família, Maria Theresia relata um fato importante.

Minha mãe falou: minha filha quer tanto, então um de nós vai ter que parar de trabalhar. Meus pais tiveram que fazer isso. Um dos dois tiveram que parar de trabalhar para estar me levando pra a escola.  
(MARIA THERESIA)

Ela relata, em sua entrevista que só conseguiu estudar devido ao esforço que seus pais fizeram para que tivesse acesso à educação. Foram várias tentativas de adaptação em escolas que se diziam despreparadas para recebê-la, até que sua mãe conseguiu uma que a aceitasse. No entanto, essa escola ficava longe, e por conta disso a mãe parou de trabalhar para poder levar a filha todos os dias, para que recebesse a instrução adequada.

Percebe-se, nas falas dos entrevistados, como a família teve papel fundamental em seu crescimento e desenvolvimento. Percebe-se também que, muitas vezes, elas tiveram que lutar com aquela que deveria ser o porto seguro de seus filhos – a escola.

De acordo com Amiralian (2003, p. 108), em algumas pesquisas com pessoas com deficiência à família é vista como elemento nuclear e como eixo unificador de todos os procedimentos e intervenções indicados e propostos; no entanto, na realidade é frequentemente pouco participante e raramente chamada a opinar sobre os procedimentos a serem utilizados com seus filhos.

Isso ocorre normalmente porque a escola muitas vezes não se propõe a ouvir o que os pais ou responsáveis pelos alunos têm a lhe dizer sobre a rotina diária de seus filhos. Caso os pais e responsáveis sejam ouvidos, seria mais fácil proceder à adaptação e à aprendizagem dessas crianças.

A escola por muitas vezes não permite a participação efetiva da família, o que constitui um equívoco, do ponto de vista educacional. Esse impedimento à

participação da família é um erro, pois possibilita que ocorram casos como o de Dorina e Maria. Se a escola não oferece o essencial para o pleno desenvolvimento do aluno, os pais acabam por suprir essas necessidades fazendo, como disse a entrevistada, o papel que deveria ser dos professores.

Mais uma vez vale salientar da importância fundamental da escola no processo de inclusão, mas para que esse movimento ocorra se faz necessário muitas mudanças, de comportamentos, de preparo e cidadania.

O artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 fala que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, partindo dessa premissa devemos nos lembrar sempre do nosso papel enquanto indivíduos e profissionais da educação.

A inclusão não cabe somente nas leis, na propaganda de televisão ou nas mídias sociais, ela deve fazer parte do nosso dia a dia. O processo de inclusão é uma mudança de pensamento e de atitudes que engloba toda uma sociedade e não somente a escola. Mas é na escola, espaço de convivência e socialização de crianças, adolescentes e jovens que essa atitude acolhedora com o diferente deve ser incansavelmente trabalhada por todos, gestores, alunos, professores e comunidade escolar para que pessoas com deficiência se sintam parte integrante e importante da sociedade.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, como descrito nas primeiras páginas dessa dissertação, a pessoa com deficiência passou por um longo processo de menos valia. Era tida como objeto de caridade, vista como ineficiente e incapaz.

O movimento de inclusão iniciado no final da década de 80 e no início da década 90, fez com que a visão a respeito dessas pessoas fosse repensada. A sociedade e os ambientes deveriam se adaptar para recebê-las. Legislações também acompanharam esse processo, no sentido de considerar as pessoas com deficiência com base no princípio da igualdade, inclusive de direitos e obrigações.

Nessa vertente, escolas de ensino regular, fundamentadas em legislações pertinentes ao tema, passaram a receber crianças com deficiência. Locais de trabalho foram obrigados a incluir pessoas com deficiência em seus espaços, e as instituições de ensino superior precisaram se adaptar a esse público cada vez mais presente.

Os deficientes visuais tiveram seus direitos assegurados, mas encontraram uma sociedade que ainda precisava de tempo para assimilar essas mudanças.

Os dados coletados nesta pesquisa demonstram que, apesar de o processo de inclusão das pessoas com deficiência ser tema de inúmeros debates e leis, a sociedade ainda apresenta resistência quanto a mudar hábitos e pensamentos em relação a inclusão efetiva.

As dificuldades relatadas pelos entrevistados começaram ainda na tenra infância. As escolas negavam-lhe o direito à educação, alegando que não estavam preparadas para recebê-los. Esse mesmo problema foi enfrentado na vida universitária, embora com menos intensidade pois, com o passar dos anos, tornou-se impossível ignorar a existência de pessoas cegas ou com outras deficiências nas Instituições de Ensino Superior.

Os alunos com deficiência visual são agora conhecedores de seus direitos e sabem que depende deles a conquista por um lugar na sociedade. A escolha pela docência teve como motivação o enfrentamento de dificuldades em sua trajetória de formação pessoal e profissional, eles entendem que o processo pelo

qual passaram poderá ser mais ameno para aqueles que estão por vir. Querem fazer a diferença na vida de brasileiros que têm deficiência: compreendem e vivem o movimento de inclusão da forma mais explícita e intensa.

Pelo caminho de suas trajetórias pessoais e profissionais se depararam com professores inspiradores, que estavam sempre prontos para ouvi-los e ajudá-los. Também conviveram com profissionais da educação pouco qualificados para lidar com a questão da inclusão, que utilizavam o preconceito como uma barreira entre o conhecimento e o aluno, não praticavam a empatia e muito menos procuravam meios de facilitar a aprendizagem.

Já no decorrer da vida profissional, alguns entrevistados encontraram acessibilidade, principalmente aquelas advindas do avanço da tecnologia. Em contrapartida, enfrentaram barreiras atitudinais, muitas vezes dos próprios pares ou da equipe gestora, que duvidava de sua capacidade e competência, pelo simples fato de não poderem enxergar.

Alguns dos entrevistados adaptaram-se com mais facilidade ao mercado da educação a distância, e usam a tecnologia assistiva como meio de inclusão de seus alunos. Aprenderam a escutar, fizeram amizade com os alunos e conseguiram demonstrar que a capacidade profissional não pode ser medida pela deficiência, antes de qualquer coisa são pessoas com virtudes e defeitos, profissionais capacitados. A deficiência não os define, é apenas mais uma de suas muitas características.

Entenderam que o afeto é muito importante na formação do indivíduo e também na construção do relacionamento entre aluno e professor e que isso deve ser valorizado e trabalhado desde a formação inicial para que esses profissionais -futuros educadores- possam perpetuar um comportamento de acolhimento e empatia com qualquer aluno, tendo ele deficiência ou não.

Mesmo em meio a tantos percalços, sentem-se pertencentes ao mundo educacional, são felizes com a escolha que fizeram, consideram-se importantes na profissão que exercem e conquistaram, ainda que com muitas dificuldades. Não trocariam de profissão: a educação é compreendida por eles como um meio de transformar realidades.

A família de cada entrevistado também demonstrou ser parte fundamental de todo processo, desde a aceitação da deficiência quanto aos esforços para que Andrea, Dorina, Maria Theresia e Ray Charles obtivessem êxito nos estudos.

Apesar de terem encontrado muitas portas fechadas, não desistiram, buscaram de todas as formas que os direitos de seus filhos à escola e aos estudos fossem respeitados. Nesse processo mães abriram mão de sua vida pessoal e profissional para que seus filhos pudessem se formar e realizarem sonhos. Os filhos, sempre orgulhosos de suas histórias, se emocionaram ao lembrarem da luta de suas famílias e concedem a elas todos os méritos do sucesso que obtiveram.

O tema escolhido foi desafiador. Em um primeiro momento porque queria falar sobre os adultos que tinham deficiência visual, em especial os professores.

Encontrei poucos trabalhos sobre o assunto, pois a maioria versava sobre o aluno cego e a atuação dos professores com eles. Quando iniciei a pesquisa e as entrevistas foram feitas, pude me emocionar em cada depoimento e também receber agradecimentos de cada um deles: todos me disseram que se sentiam importantes, representados, pelo fato de alguém ter olhado para a causa deles. Como vidente, só pude avaliar a dimensão da importância da pesquisa a partir da convivência com o tema e também com os professores com deficiência visual.

Entendo que é necessário que a temática seja debatida amplamente nos meios educacionais, seja através de congressos, palestras ou rodas de conversas e que também possa fazer parte da formação dos discentes, pois, além de atual, é salutar desmistificar a questão da inclusão. Esse questionamento e discussão de ideias pode e deve ser feito por todos, em especial pelos professores que estão à frente das salas de aula, recebendo alunos com os mais diversos tipos de deficiência. Alegar falta de capacitação é o mesmo que deixar de cumprir o juramento que fizemos quando concluímos nossa licenciatura: no exercício da profissão, cumprir com os deveres da honra, da ciência e do magistério e tudo fazer para que as crianças, jovens e adultos tenham uma educação integral, que lhes proporcione desenvolvimento social, intelectual, cognitivo, psicológico e afetivo.

Devemos nos lembrar, como diria Rubem Alves nas palavras de um vídeo de Leandro Karnal, que o professor planta carvalhos e não eucaliptos. O carvalho é uma árvore que se planta para os netos, ou seja, a educação é um gesto para a próxima geração.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, Eduardo Gauze *et al.* Desafios dos alunos com deficiência visual no ensino superior: um relato de experiência. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 1-7, out. 2016. ISSN 2177-4005. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/8076>>. Acesso em 4 de abril de 2019.

ALVES, Rubens. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Ed. Papirus, 1994.

AMARAL, L. **Sobre crocodilos e avestruzes**. In: AQUINO, J. **Diferenças e preconceitos na escola**. São Paulo: Sumus, 1998.

AOKI, Marta *et al.* Pessoas com Deficiência e a Construção de Estratégias Comunitárias para Promover a Participação no Mundo do Trabalho. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 4, p. 517-534, dez. 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382018000400517&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382018000400517&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 4 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000500004>.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. In: E. J. Manzini (Org.) **Educação Especial: Temas Atuais**. Unesp. Marília-Publicações, 2000.

ARAUJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. 3. ed. Brasília: CORDE, 2003.

\_\_\_\_\_. **Barrados, pessoas com deficiência sem acessibilidade: como, o que e de quem cobrar**. 1ª edição. KRB. 2011

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed. Livraria Martins Fontes, 2016.

BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e recuos a partir dos documentos legais**. IX ANPED sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

BILL, Leomir Barbosa. **Educação das pessoas com deficiência visual: uma forma de enxergar**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998 (p. 83-125).

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em 17 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em 12 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasil: Diário Oficial da União. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm). Acesso em 28 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em 28 de junho de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12 de abril de 2020

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em 20 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12 de abril de 2020

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991.** Lei de contratação de Deficientes nas Empresas. Disponível em

[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Leis/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L8213cons.htm). Acesso em 10 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 11 de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/GM. (1996). **Aviso Circular nº 277, de 08 de maio de 1996**. Brasília – DF. Disponível: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf). Acesso em 29 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. – Brasília: MTE, SIT, DEFIT, 2007. 98 p

BENAZZI, Luciane Eloisa Brandt. **A cegueira no contexto histórico**. Portal Educação, 9 dez. 2015. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/enfermagem/a-cegueira-no-contexto-historico/67589>. Acesso em março de 2019.

BRUMER, Anita. *et al.* Saindo da “escuridão”: perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, nº 11, jan/jun 2004, p. 300-327.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 1 fascículos I – II – III**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual da intervenção precoce à integração escolar**. São Paulo: Laramara, 1993.

BOTO, Carlota. Políticas Públicas de Regulação: Problemas e Perspectivas da Educação Básica. *In: A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos*. Educação e sociedade. **Revista de Ciências da educação** Centro de Estudos Educação e Sociedade. V.26, n.92. São Paulo: Cortez, 2005.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? *In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

CARDOSO, M. **Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada**. In MOSQUERA, J. STROBAUS, C. (orgs). Educação especial: em direção a educação inclusiva. Porto Alegre. 2004.

CARVALHO. R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n.26, p.15-26, 2005. Gaio (2012, p. 28)

COSTA, Carolina S. L. da; Fernandes, W. Lima. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2015, vol.21, n.1, pp.39-56

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas Qualitativas em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O direito à diferença**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2009.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *duc. rev.*, Curitiba, n. 52, p. 257-273, junho 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000200015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 de agosto de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.32950>.

DESLANDES, Suely. F.; GOMES, R.; NETO, O. C. A construção do projeto de pesquisa. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 2012.

DINIZ, D. Deficiência e políticas sociais: Entrevista com Colin Barnes. **Revista Ser Social**, Brasília, 15(32), 237-251

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, n.24, p.213-225, 204.

DOMINGOS, E. O professor com Deficiência visual no ensino da História e Geografia: questões em torno da sua adaptação e sucesso profissional. **Revista de Educação Geográfica |UP**, n.2, outubro, p.37-47. Universidade do Porto. 2017.

ÉDLER CARVALHO, Rosita. **Remover as barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FARIAS, Norma. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

FAVERO, E. A. G., PANTOJA, L. M. P., MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado** – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

FERNANDES, Woquiton; COSTA, Carolina S. Lopes da. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1º de março de 2015, Vol.21(1), p.39-56.

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

FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa. Cegueira congênita na construção da realidade psicossocial em contexto escolar. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 149, p. 724-743, agosto. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742013000200017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 4 de agosto de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200017>.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **A pessoa com deficiência e a lapidação dos direitos humanos**: o direito do trabalho, uma ação afirmativa. São Paulo: LTr, 2006.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e Inclusão**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas das deficiências. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 151-166, dez. 2017.

GIABARDO, Cássio de Souza. **Por que não sou professor?** O que dizem os egressos com deficiência dos cursos de licenciatura da Univille sobre seus percursos na formação inicial e no mundo do trabalho. 2016. 156f. DISSERTAÇÃO. (Mestrado em Educação) Universidade da Região de Joinville, Joinville, Santa Catarina, 2016.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. s/d.

GONÇALVES, Nair Lemos. As condições de sanidade nas relações entre o funcionário e o Estado. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. LVII, p. 219-229, 1962.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.14)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico censo da educação superior 2015**. Diretoria de Estatísticas Educacionais DEED. 2. ed. Brasília-DF, 2018.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-ensino-superior>. Acesso em 17 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2017**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 14 de junho de 2018.

JANNUZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.



JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Rogério Junqueira fala sobre a formação e a presença de professores com deficiência nas escolas brasileiras. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/706/rogerio-junqueira-fala-sobre-a-formacao-e-a-presenca-de-professores-com-deficiencia-nas-escolas-brasileiras>. Acesso em 25 de fevereiro de 2020.

JUNG, Tânia Mara Aguiar *et al.* [et al]. **Deficiência visual e o mundo do trabalho**: mitos e verdades. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

LAQUALE, Alexandre Adônis. A pessoa com deficiência e o direito à acessibilidade. **Eduvale**. 2017. Disponível em <http://www.eduvaleavare.com.br/wp-content/uploads/2017/06/artigo8.pdf>. Acesso em 15 de março de 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Fundamentos de metodologia científica**: São Paulo: Atlas, 2003.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas. **A Educação de Cegos no Brasil do Século XIX**: Revisitando a História. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 283-300, junho 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382019000200283&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000200283&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 de agosto de 2019.

LONGHI, Armindo José. **Ação educativa e agir comunicativo**. Caçador: Unc caçador, 2008.

LORENTZ, Lutiana Nacur. **A luta do direito contra a discriminação no trabalho**. Ministério Público do Trabalho. Procuradoria Geral. s/d. Disponível em: <http://www.pgt.mpt.gov.br/publicacoes/pub61.html>. Acesso em 16 de março de 2018.

LORIMER, P. Reading by Touch- **Trials, Battles and Discoveries**. National Federation of Blind. Baltimore, 2000.

MACHADO, Ilze M. Coelho. **Professores e suas escolhas pela docência**. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Disponível em [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26695\\_13326.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26695_13326.pdf). Acesso em 20 de junho de 2019.

MAHONEY, Abigail Alvarenga & ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. **Revista da Psicologia da Educação**, nº 20 – 2005. Acesso em 16 de fevereiro de 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. **Nova Escola**, maio, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In*: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 184-209.

MANZINI, E.J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. **A pesquisa qualitativa em debate**. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. **Contribuições das trajetórias de formação docente para a inclusão do aluno com deficiência visual**. 2014. 125f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente** ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2013.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de ciências da educação. n.º 8 jan / abr 09. p. 7-22, 2009

MARTINEZ, Amanda Botelho Corbacho. **Ensino de ortografia e Sistema Braille**: Um estudo de caso. 2011, 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011

MARTINS, Bruno Sena. Transgressão corporal e cegueira: representações dilacerantes. **Revista Antropologia Portuguesa**. Vol. 22-23. Departamento de Antropologia. Universidade de Coimbra, Portugal, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos de 1844**. Paris. Editions Sociales, 1972.

MASINI, Elcie. F. Salzano. A educação do portador de deficiência visual. **Em aberto**, Brasília, ano 13, n.60, out/dez. 1993

MAZZOTTA, Marcos. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6. ed. São Paulo; Ed. Cortez, 2011.

MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Entre a luta e o direito**: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. 265 f. TESE (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**, Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, C. 8, p.37-40, 1998.

MERZENICH, Dr. Michael. **Soft-wired**: how the new science of brain plasticity can change your life (2nd ed.). San Francisco, Califórnia: Parnassus Pub., 2013.

MINOGUE, Kenneth R. **O Conceito de universidade**. Trad. de Jorge Eira G. Vieira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais. Porto Alegre. Artmed, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 25/02/2020

MOLLOSSI, Luí Fellippe da Silva Bellicantta. *et al.* Uma perspectiva sobre a inclusão de cegos: considerações de uma professora de matemática. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 58, v. 1, p. 30-48, jan.-jun. 2015.

MOTA, Maria Glória Batista. **Orientação e mobilidade conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual**. Brasília: MEC, SEESP. 167 p. 2003.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão um estudo na perspectiva da teoria da atividade**. 2004. 204f. TESE. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MRECH, Leny. Magalhães. **Psicanálise e Educação**: Novos Operadores de Leitura. São Paulo, Editora Pioneira, 1999.

MULLER, Janete Inês; MIANES, Felipe Leão. Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 97, n. 246, p. 387-401, agosto. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000200387&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200387&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 de agosto de 2019 <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/3800138666>.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. 1991 n. 4, p.109-139

NUERNBERG, Adriano H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008

OLIVEIRA, Ronaldo Queiroz de et al. **A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior**. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 299-314, Junho 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382016000200299&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200299&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 de agosto de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200011>.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, vol. 23, nº 37: p.113-129, jan/jun 2007.

PAPAVERO, Nelson. **Introdução Histórica à Biologia Comparada com especial referência à Biogeografia**. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1989.

PASTORE, José. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência**. São Paulo: Editora LTR, 2000.

PASSERINO, Liliana Maria; PEREIRA, Ana Cristina Cypriano. Educação, inclusão e trabalho: um debate necessário. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 831-846, Setembro. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362014000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 05 de agosto de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000300011>.~

PILATTI, Andreia Martini; MENEGHEL, Stela Maria. **A inclusão de pessoas com deficiência na educação superior** – um olhar a partir de instrumentos de avaliação do SINAES. V Congresso Brasileiro de Educação Especial. Londrina, Paraná, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2000.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado, GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018: 127-134.

POMBO, Carolina G. L. da Rocha. **Proteção jurídica e políticas de inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. 2018. 118 f. Dissertação. (Mestrado em Direito). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PRETTO, Jose da Silva, PANAROTTO, Janice. **A Inclusão no Contexto Atual**. XI Simpósio de Excelência e Gestão em Tecnologia. Resende, Rio de Janeiro, 2014.

PUGA, Leonardo Fortunato. Perspectivas históricas da educação do cego. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16. Number s1. 2016. Universidade de São Paulo. p. 823–826.

REGIANI, Anelise Maria; MOL, Gerson de Souza. **Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química**. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 19, n. 1, p. 123-134, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132013000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 18 de agosto de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132013000100009>.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p.197-212, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/>. Acesso em: 28 fev. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. *In*: PINHO, Sheila Zambello de (Org.) **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Unesp, 2011, p.155-167.

SÁ, Elizabet Dias. CAMPOS, Izilda M. SILVA, Myriam B. Campolina. **Atendimento educacional especializado**. Deficiência Visual. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007.

SANTOS, Roseli Albino dos; MENDONÇA, Suelene Regina. Universitários cegos: A visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p. 888 – 907 out./dez.2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

\_\_\_\_\_. Pessoas com deficiência: o mercado de trabalho numa perspectiva inclusiva. **Revista Sentidos**, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **O conceito de acessibilidade**. Bengala Legal, 2016. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/romeusassaki>. Acesso em 13 de abril de 2020.

SHIMONO, Sumiko Oki. **Educação e trabalho: Caminhos da Inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência**. 2008. 118f. Dissertação. (Mestrado em Educação) USP, São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Luciene Maria. **A negação da diferença: um estudo sobre as interações de alunos com deficiência visual na escola pública**. 2004. 352 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) PUC, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

SILVA, Oto. Marques da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SIMIONATO, M. A. W. (2006). **Sobre a inclusão-exclusão e as relações familiares de universitários com deficiência**. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR, 2006,

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul.-dez. 2013.

SOUZA, Sonia Maria Colli de. A inclusão escolar e suas implicações sociais. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 11 - n 0 21 - dezembro / 2002

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. ISBN 978-85-326-4428-2 Edição Digital.

TAVARES, Fabiana. **Barreiras atitudinais e a recepção da pessoa com deficiência**. Livro Acessibilidade, 2013. Disponível em: [http://www.cultura.pe.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/Livro\\_Acessibilidade\\_Cap2.pdf](http://www.cultura.pe.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/Livro_Acessibilidade_Cap2.pdf). Acesso em fevereiro de 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> Acesso em 19 de dezembro de 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos de defectologia. *In: Obras*

**Completas**. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. En L. S. Vygotski, Obras Escogidas V: **Fundamentos de defectología** (p. 59-72). Madrid: Visor

\_\_\_\_\_. The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 2: **The fundamentals of defectology** (abnormal psychology and learning disabilities) New York: Plenum, 1993.

WALLON, H. (1941-1955). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70.

# Anexos

**ANEXO I - OFÍCIO**

Taubaté, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019.

Prezado (a) Senhor (a)

Solicitamos permissão para realização de pesquisa pela aluna Adriana de Castro Roma, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2018/2019, intitulado “A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA VISUAL”. O estudo será realizado com professores com deficiência visual, sob orientação da Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos.

Será realizada uma entrevista semiestruturada, por meio de um instrumento elaborado para esse fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e que foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº \_\_\_\_/\_\_\_\_ (ANEXO \_\_\_\_).

Certos de sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Adriana de Castro Roma, telefone (12) 981091172.

Solicitamos que o Termo de Autorização da Instituição nos seja devolvido devidamente preenchido.

---

Edna Maria Querido Oliveira Chamon  
Coordenadora do Curso de Pós-graduação



**ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

LOCAL, DIA e MÊS de 2018.

Em referência à pesquisa intitulada **“A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA VISUAL”**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Adriana de Castro Roma, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de entrevistas com professores que atuam neste local, desde que mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

---

INDICAR NOME E CARGO DO RESPONSÁVEL LEGAL DA INSTITUIÇÃO

INDICAR O NOME E O CNPJ DA INSTITUIÇÃO

COLOCAR AQUI O ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO

INDICAR A CIDADE E O ESTADO

### **ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisa: “**A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**”

**Orientadora:** Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos.

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Depois de ler as informações que seguem, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado de forma alguma.

#### **Informações sobre a pesquisa:**

Título do Projeto: “**A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**”

**Objetivo da pesquisa:** Investigar e analisar a trajetória de formação e atuação de professores com deficiência visual, buscando verificar as estratégias e adequações que realizaram desde a formação acadêmica até a permanência no mercado de trabalho.

**Coleta de dados:** A pesquisa será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, com roteiro prévio de perguntas, composto de perguntas abertas, nas quais se buscará pesquisar e conhecer a trajetória acadêmica e profissional de cada um dos professores com deficiência visual. As entrevistas serão gravadas em mídia digital e transcritas, posteriormente, pela pesquisadora, para serem analisadas por meio da Análise de Conteúdo. Participarão da pesquisa professores com deficiência visual moradores de cidades do vale do Paraíba paulista.

**Destino dos dados coletados:** os dados originais coletados por meio de entrevistas semiestruturadas permanecerão sob a guarda da pesquisadora por um período não inferior a cinco anos, quando então serão destruídos. O anonimato dos participantes será garantido. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir deles não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevista serão utilizados analisados na pesquisa constarão da dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e serão divulgados em publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

**Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa:** o possível risco, mínimo, que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que eles poderão

se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevista. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa, de deixar de responder a qualquer pergunta que ache por bem assim proceder e solicitar que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA VISUAL. Cabe ressaltar que, em virtude aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento.

**Garantias e indenizações:** fica garantido o direito a indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de receber informações a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa; para isso, a qualquer momento do estudo terão acesso aos responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de suas dúvidas.

**Esclarecimento de dúvidas:** a investigadora é mestranda da Turma 2018 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), Adriana de Castro Roma, residente na Rua Dos Carteiros, 235, Pedregulho, Guaratinguetá – SP, podendo também ser contatada pelo telefone (12) 98109-1172 (inclusive por meio de ligações a cobrar). A pesquisa será desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos, que poderá ser contatada pelo telefone (12) 99753-1513. Em caso de dúvida a respeito dos aspectos éticos da pesquisa, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 36351233.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes. Os dados serão coletados nas dependências da Instituição em que os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com suas disponibilidades. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de danos causados pela pesquisadora.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo o processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos

científicos. O depoente terá o direito de retirar seu consentimento a qualquer tempo. Sua participação possibilitará ampliação do conhecimento sobre A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

### **DECLARAÇÃO:**

Declaro que li e que compreendi todas as informações apresentadas neste documento. Sanei todas minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar do estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

TAUBATÉ, 11 de outubro de 2019.

---

Assinatura do Participante

Nome do Participante:

---

ADRIANA DE CASTRO ROMA

Pesquisadora Responsável

Declaro que assisti à explicação da pesquisadora referentes aos objetivos do estudo, bem como aos procedimentos e à metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

---

Testemunha

---

Testemunha

# APÊNDICES

## APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### Parte I

#### Dados Gerais

Profissão/Formação: \_\_\_\_\_

Grau de instrução : \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Tempo na Instituição: \_\_\_\_\_

Área de atuação: \_\_\_\_\_

#### Parte II Eixos Norteadores do Estudo

1. Como você define sua Formação Docente?
2. Como você define a Valorização Profissional Docente do professor com deficiência visual?

#### Roteiro de entrevista:

1. Qual sua última formação profissional?
2. Durante a educação básica e ensino médio você estudou em escola para cegos ou videntes? Conte um pouco sobre sua trajetória escolar e se enfrentou obstáculos ou não devido a deficiência.
3. Em qual momento você decidiu que queria ser professor?
4. Quais motivos influenciaram nesta sua decisão?
5. Onde e como foi sua primeira experiência como professor? Como se sentiu no ingresso da profissão?
6. Quais as principais dificuldades que você encontrou no exercício da docência? Como conseguiu superá-las?
7. Existe algo que facilita seu trabalho? Se sim, o que e por quê?
8. Como é sua relação com os outros colegas de trabalho cegos e videntes?
9. Como é sua relação com os alunos videntes ou cegos?
10. Como você considera suas condições de trabalho nesta instituição?
11. O que você acha que faltou em sua formação que poderia ter lhe ajudado mais em sua trajetória?
12. Você se sente realizado em sua profissão?
13. Conte uma experiência como professor que tenha marcado a sua vida.
14. Se não fosse professor, que outra profissão gostaria de exercer?

## **APÊNDICE II- Breve História das celebridades com Deficiência Visual escolhidas para representar os entrevistados.**

### **Andrea Bocelli**

Andrea Bocelli nasceu na cidade de Lajatico (Itália) em 22 de setembro de 1958. Filho de Alessandro e Edi Bocelli, Andrea cresceu na fazenda da Família, a cerca de 40 Km da cidade de Pisa. Desde que nasceu, o pequeno Bocelli apresentava evidentes problemas de perda de visão e, após vários estudos clínicos foi diagnosticado com glaucoma. Quando tinha 12 anos, enquanto jogava futebol, foi atingido na cabeça e perdeu definitivamente a visão.

Ele é um clássico cruzador e tenor de Ópera. Ele gravou quatro óperas completas (*La bohème*, *Il trovatore*, *Werther* e *Tosca*), além de vários álbuns clássicos e populares. Bocelli tem dois filhos: Amos (nascido em 1995) e Matteo (nascido em 1997). Foi casado, mas está separado de sua única mulher, Enrica.

Em sua infância, Andrea tocava órgão na igreja e, aos doze anos de idade, venceu o prêmio Margherita d'Oro, em Viareggio, com a canção "O Sole Mio", sua primeira vitória numa competição musical. Depois de trabalhar por um ano como advogado (ele fez doutorado em direito na Universidade de Pisa), Andrea teve aulas de canto com o maestro Luciano Bettarini, dedicando-se à música em tempo integral.

Bocelli nunca parou seu treinamento vocal, atendendo "master classes" com o renomado tenor Franco Corelli em Turin.

Em 1992, o astro do rock italiano Zucchero Fornaciari testou Andrea enquanto procurava por tenores para fazer um dueto com ele na canção "Miserere". Quando ouviu a gravação, o tenor Luciano Pavarotti implorou a Zucchero para usar Andrea em vez dele mesmo. Enfim, a música foi gravada com Pavarotti, mas Andrea Bocelli acompanhou Zucchero em sua gira europeia.

Em 1994, Andrea apresentou-se no Festival de San Remo (Festival da canção italiana), ganhando o evento com a canção "Il mare calmo della sera", o que o levou ao seu primeiro disco de ouro. No mesmo ano, estreou na ópera *Macbeth*, de Giuseppe Verdi, com o papel de Macduff, cantou no concerto beneficente de Pavarotti em Modena e apresentou-se para o Papa João Paulo II, no Natal.

Em 1995, sua canção "Con te partirò" ficou em quarto lugar no Festival de San Remo.

Em 1996, cantou com a soprano inglesa Sarah Brightman uma versão em dueto de "Con te partirò", intitulada "Time to Say Goodbye" ("Hora de Dizer Adeus"), que bateu recordes de vendas e ficou no topo das dez canções mais tocadas na Alemanha por quase seis meses. Nos anos seguintes, Andrea apresentou-se em Paris, Bolonha, Torre del Lago e Vaticano. Lançou mais álbuns até a sua entrada no mercado americano, com um concerto no "John F. Kennedy Center for the Performing Arts" em Washington D.C. e uma recepção na Casa Branca. Naquele ano e em 1999 Andrea partiu em turnê (excursão) pela América do Norte e América do Sul e fez duetos com Céline Dion, além de apresentar-se na primeira ópera totalmente transmitida ao vivo pela Internet, da "Detroit Opera House" ("Ópera de Detroit"), com Denyce Graves.

Em 2002, Andrea repetiu sua turnê (excursão) pela América, ganhando dois "World Music Awards". Desde então, Andrea continuou sua carreira com aparições em concertos no mundo inteiro, cantando inclusive durante o All-Star Weekend da NBA de 2006 em Houston, Texas. Cantou "Because We Believe" ("Porque Nós Acreditamos"), do seu álbum *Amore* (lançado em 2006), na cerimônia de encerramento das Jogos Olímpicos de Inverno de 2006 em Turim, Itália.

Em 2006, Bocelli trabalhou com os seis finalistas do programa de televisão *American Idol*, ajudando-os a cantar as canções escolhidas segundo o tema da semana: "classic love songs" (músicas românticas clássicas).

Bocelli cantou em muitos eventos de caridade e em várias outras ocasiões no mundo inteiro, como no local dos destroços do World Trade Center, em Outubro de 2001, eventos "Pavarotti & Friends" ("Pavarotti & Seus Amigos"), concertos para a fundação de pesquisa ARPA (da qual ele é presidente honorário) em Pisa, Itália, participou no projeto de CD feito por Sharon Osbourne para o fundo de ajuda para as vítimas do Tsunami de 2004 e apresentou-se num grande concerto transmitido pela televisão na Itália em março de 2005, denominado "Music for Asia" ("Música para a Ásia").

Não se limitando só a cantar, Andrea contribuiu para vários trabalhos escritos, incluindo pequeno texto sobre amizade, em compilação feita por Doris S. Platt, e o prefácio e um "capítulo-entrevista" para um livro italiano sobre guarda conjunta. Ele também escreveu uma autobiografia, *La musica del silenzio* (A música do silêncio), que foi publicada em 1999. A tradução inglesa do livro foi



lançada no ano seguinte, com o nome Andrea Bocelli: The Autobiography (Andrea Bocelli: A Autobiografia).

**Fonte:** Disponível em: <https://www.last.fm/pt/music/Andrea+Bocelli/+wiki>. Acesso em 15 de novembro de 2019. (adaptado)

### **Dorina de Gouvêa Nowill**

Dorina nasceu em São Paulo, no dia 28 de maio de 1919 e acabou ficando cega aos 17 anos de idade, vítima de uma doença não diagnosticada.

Ela foi a primeira aluna cega a frequentar um curso regular na Escola Normal Caetano de Campos, e conseguiu a integração de outra menina cega num curso regular da mesma escola. Posteriormente, Dorina colaboraria para a elaboração da lei de integração escolar, regulamentada em 1956.

Percebendo a carência, no Brasil, de livros em Braille – sistema de escrita e leitura para cegos –, criou a então Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que iniciou suas atividades em 11 de março de 1946.

Especializou-se em educação de cegos no Teacher's College da Universidade de Columbia, em New York, EUA. Naquela ocasião, participou de uma reunião com a Diretoria da Kellogg's Foundation, e expôs o problema da falta de livros em Braille para cegos brasileiros e a necessidade de se conseguir uma imprensa Braille para a Fundação que havia criado no Brasil.

Assim, em 1948, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil recebeu, da Kellogg's Foundation e da American Foundation for Overseas Blind, uma imprensa Braille completa, com maquinários, papel e outros materiais.

**Madrinha da campanha “Acessibilidade: Siga Esta Ideia”, da Prefeitura de São Paulo, Dorina sempre lutou para o desenvolvimento pleno e pela inclusão social das pessoas com deficiência visual. Por isso, trabalhamos há mais de 70 anos para facilitar a inclusão social de pessoas cegas e com baixa visão, por meio de produtos e serviços especializados.**

Dorina Nowill escreveu o livro “... E EU VENCI ASSIM MESMO”, lançado em 1996. A obra, traduzida para o espanhol, com o título “...Y AUN ASÍ LO HE CONSEGUIDO”, foi apresentada em reunião da União Mundial de Cegos na África do Sul, em dezembro de 2004, com distribuição para toda a Europa e América

Latina. Além disso, foi o livro que inspirou a obra “Para Ver Além”, lançado em 2002, que reúne frases de sua autoria, sob a organização de Marina Gonzalez.

Em seus últimos anos de vida, Dorina preocupava-se em difundir o trabalho da fundação que criou, sua experiência e o sistema Braille, por meio de trabalhos com a comunidade, professores e palestras requisitadas por empresas, escolas, universidades e instituições de São Paulo e do Brasil.

Em 2009, durante as comemorações dos 200 anos de nascimento de Louis Braille, inventor do sistema Braille, ela esteve empenhada em chamar atenção para questões relacionadas à deficiência. Na ocasião, Dorina buscou envolver a sociedade em uma ampla reflexão sobre o uso do sistema como um instrumento indispensável para as pessoas com deficiência visual, tanto na educação quanto no exercício da cidadania com maior independência e autonomia.

Quando completou 90 anos, Dorina recebeu diversas homenagens por uma vida inteira dedicada à inclusão das pessoas com deficiência visual nas mais diversas áreas: cultura, educação, saúde e trabalho.

**Dorina Nowill faleceu em 29 de agosto de 2010, aos 91 anos de idade.**

**Fonte: Disponível em:** <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/dorina-de-gouvea-nowill/>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

(adaptado)

### **Maria Theresia von Paradis**

Pianista e Compositora (1759 — 1824)

Maria Theresia von Paradis (ou Paradies) nasceu em Viena, a 15 de maio de 1759, filha do Secretário do Departamento de Comércio Imperial e Conselheiro da Corte austríaca Joseph Anton von Paradies.

Aos três anos perdeu a visão. Aos sete, os pais descobriram sua natural aptidão para a aprendizagem da música e proporcionaram-lhe alguns dos melhores professores de música da época: Karl Friberth (teoria musical e composição), Leopold Kozeluch (piano), Vincenzo Righini (canto), Antonio Salieri (canto e composição) e o Abade Vogler (teoria musical e composição).

Aos doze anos distinguiu-se tocando na igreja de Viena. Provocou tal entusiasmo que foi chamada a tocar ante a Imperatriz Maria Theresa, que lhe concedeu uma pensão para assegurar a excelência da sua educação musical.

Na década de 1770, Maria Theresia começou a apresentar-se com grande sucesso em vários salões vienenses, chamando a atenção de compositores proeminentes. Já em 1773, Salieri escreveu um concerto de órgão para a sua aluna.

No final de 1776, Maria Theresia tornou-se paciente do famoso Mesmer, que supostamente teria conseguido restaurar parcialmente a sua visão.

Restam dúvidas sobre essa pretensa cura. Alguns meses mais tarde, ela perderia novamente a visão. Maria Theresia aprendeu música como uma profissão, mas não deixou de lado outros estudos, adquirindo uma educação requintada.

Em 1783, Maria Theresia, sua mãe e o libretista Joseph Riedinger iniciaram um tour de sucesso por Paris, Londres e outras cidades, e visitaram os Mozart, em Salzburgo. Maria Theresia tocou em Frankfurt e em outras cidades alemãs, chegando a Paris em março de 1784. Lá, tocou no Concerts Spirituelles e muitas vezes em privado para a rainha Maria Antonieta. Segundo o Journal de Paris, "É preciso ouvi-la para ter ideia do toque, da precisão, da fluência e da vivacidade de sua maneira de tocar." Tinha uma memória excepcional. O seu repertório era constituído por sessenta concertos para piano e inúmeras peças menores, e ela tocava todas elas com absoluta precisão - de memória. Quando ditava as suas composições, elas não necessitavam de revisão.

Foi admirada pelos grandes músicos da época e Mozart dedicou a ela o Concerto para piano N. 18 em si bemol maior K. 456, que compôs em 1784. Quando de sua permanência em Paris, conheceu Valentin Haüy - considerado "pai e apóstolo dos cegos". Teve grande influência no trabalho de Haüy, tanto na fundação da Institution Nationale des Jeunes Aveugles - primeira escola destinada à educação dos cegos e à sua preparação profissional, que abriria em 1784, como na seleção de materiais para a educação dos alunos. Louis Braille viria a ingressar nessa escola, como aluno, aos sete anos de idade, e ali veio a atuar como professor.

No final de 1784, os viajantes chegaram a Londres, e Maria Theresia tocou fugas de Händel para o Rei George III, acompanhou o Príncipe de Gales,

um violoncelista, em sua residência, o Carlton Hall. Participou também dos Concertos Profissionais em Hannover Square. Seus concertos foram, porém, menos bem recebidos em Londres que em Paris e Viena.

De volta ao continente, Maria Theresia passou por Hamburgo (onde conheceu o músico e compositor Carl Philipp Emanuel Bach, filho de Johann Sebastian Bach), Berlim, Viena e Praga. Planos de uma viagem à Itália e à Rússia não chegaram a concretizar-se.

Terminada a tournée, em 1786, Maria Theresia passou a dedicar-se mais à composição e ao ensino, embora continuasse a apresentar-se como pianista. Escreveu as canções *Zwölf Lieder auf ihrer Reise in Musik gesetzt* nos anos 1784-85, com influência de Salieri, e algumas peças para piano importantes, por influência de Kozeluch. Infelizmente, são-lhe atribuídas erroneamente algumas composições e outras perderam-se. Escreveu as cantatas *Trauerkantata auf den Tod Leopold II* em 1792 (perdida); *Deutsches Monument Ludwigs des Unglücklichen*, em 1793, e *Kantata auf Wiedergenesung meines Vaters* (perdida). A sua obra mais conhecida é a *Sicilienne* em Mi bemol maior, para violino e piano:

Maria Theresia também escreveu cinco óperas, entre elas *Ariadne und Bacchus* (estreia no Palácio Laxenburg, subúrbio de Viena, em Junho de 1791), perdida; *Der Schulkandidat* (Marinelli Theater, Viena, Dezembro de 1792; e *Rinaldo und Alcina* (estreia em Praga, com a companhia teatral de Guardasoni, em junho de 1797), também perdida.

Após o fracasso de *Rinaldo und Alcina*, Maria Theresia passou a dedicar-se cada vez mais ao ensino, fundando a sua própria Escola de Música para meninas, em 1808. Lá eram ensinados canto, piano e teoria musical, com concertos aos domingos. Um encontro com Theresia von Paradis, foi decisivo na vida do jovem Louis Braille. Theresia idealizara um engenhoso aparelho, que permitia a leitura e a composição de partituras para piano, que fascinou Braille.

Aprendendo música com ela, tornou-se rapidamente organista e violoncelista e, aos quinze anos, foi admitido como organista da Igreja de Santa Ana, em Paris. Sua incrível habilidade musical conseguiu-lhe, não só admissão nos melhores salões da época, como fundos para financiar suas pesquisas em torno de um novo sistema de leitura.

Maria Theresia von Paradis continuou a ensinar até à sua morte, em 1 de fevereiro de 1824.

Fonte: Disponível em [http://www.deficienciavisual.pt/r-](http://www.deficienciavisual.pt/r-MariaTheresiaVonParadis.htm)

MariaTheresiaVonParadis.htm. Acesso em 15 de novembro de 2019.

(adaptado)

## **Ray Charles**

Ray Charles Robinson, o famoso Ray Charles, nasceu no dia 23 de setembro de 1930 em Albany, nos Estados Unidos. Ele foi o cantor e pianista responsável por misturar o gênero gospel da igreja negra com o blues, gerando o reconhecido estilo soul da música americana.

A infância do artista foi difícil. Seu irmão, George, morreu afogado na banheira quando tinha apenas 4 anos. A mãe tinha de lavar roupa para completar a renda. Aos 6 anos, Charles perdeu a visão por completo. Suspeita-se que ele tenha sido vítima de glaucoma – aumento de pressão dentro dos olhos.

Passou a frequentar a Escola para Cegos e Surdos de Santo Agostinho, em St. Augustine, na Flórida. Foi lá que o músico aprendeu a tocar diversos instrumentos e se destacou com o piano. Nesse período, também passou a ler e escrever músicas em Braille. Depois de completar 15 anos, ainda na Escola, a mãe de Ray faleceu. Ele foi embora para Jacksonville, onde iniciou carreira na música.

Após tocar em duas bandas, aproveitou o dinheiro que havia juntado e se mudou para Seattle. Naquela cidade, decidiu que seu nome artístico seria apenas Ray Charles, para não ser confundido com o boxeador Sugar Ray Robinson. Também foi nessa época que o cantor se envolveu com heroína e ficou viciado.

Tornou-se reconhecido em 1952, quando assinou contrato com a gravadora Atlantic Records e gravou a canção “I Got a Woman”. Ray passou a transformar as composições de gênero gospel em letras que saíam diretamente de sua alma. Certa vez ele declarou: “Eu fui bastante bombardeado porque algumas pessoas achavam que eu era uma espécie de abominação da igreja. Mas aí as pessoas começaram a perceber. ‘O homem apenas está cantando o

que ele sente. Ele tem que cantar do jeito que ele sente'. Foi aí que eu parei de tentar cantar como os outros”.

Em 1957, Ray lançou seu primeiro álbum, nomeado Ray Charles. O disco destacou-se com os sucessos dos hits “Drown in my own tears”, “A Fool for You” e “Maryann”, além da já conhecida “I Got a Woman”. O mesmo disco foi relançado em 1962, com o título Hallelujah I Love Her So. O artista contava com um coral feminino em suas gravações, chamado Raelettes.

Tendo deixado a Atlantic Records para fechar contrato com a gravadora ABC, em 1959, o cantor estreou a faixa “Georgia on my Mind” – que foi escolhida como canção oficial do estado norte-americano da Geórgia. Esta foi uma das maiores alegrias na vida do também compositor.

Entre tantos álbuns lançados por Ray Charles, é importante ressaltar a relevância do disco Modern Sounds in Country and Western Music, de 1962. O trabalho foi gravado junto a uma orquestra que comportava 18 instrumentos. Sem dúvida, o single “I Can't Stop Loving You” foi o grande destaque do projeto e um dos maiores da carreira de Charles. A música passou dezesseis semanas no topo das paradas R&B e cinco nos rankings pop. A canção ainda venceu um Grammy na categoria de Melhor Gravação R&B.

Depois de tanto reconhecimento, em 1964 o uso de heroína – que já durava 15 anos – tornou-se público, e ele foi preso, em Boston, por posse da droga. O artista decidiu, então, interromper as turnês para se livrar do hábito. Ao retornar, passou a desenvolver faixas com estilo mais pop, mas isso não lhe trouxe o mesmo prestígio que ganhara nos anos anteriores.

O último álbum do músico foi lançado em 2002, intitulado Ray Charles Sings for America. Estreado um ano depois do atentado contra as Torres Gêmeas, em Nova Iorque, a coletânea contou com duas canções inéditas: “Ray Reflects on America” e “God Bless America Again”.

Ao todo, cerca de 60 discos foram divulgados com músicas de Ray Charles. Ele faleceu em 2004, aos 73 anos, após sofrer com uma doença no fígado. O grande nome do gênero soul partiu, mas deixou um legado eterno ao mundo da música. Ele foi vencedor de 12 Grammys, ao longo de sua carreira.

Fonte: Disponível em: <https://www.antena1.com.br/artistas/ray-charles>. Acesso em 15 de novembro de 2019. (adaptado)

## APÊNDICE III –

Quadro 4– Eixos temáticos e categorias (expandido)

EIXO TEMÁTICO	Andrea	Dorina	Maria Therese	Ray Charles
<b>1-Formação Docente.</b>  <b>Trajectoria na educação</b>	Eu defino sendo uma coisa que não foi nada tão fácil chegar à docência. Até por conta de você ter que estar provando todo dia a capacidade	A minha formação docente aconteceu a partir do momento em que eu terminei o ensino médio e aí eu quis me aventurar em algo que eu pudesse também ajudar outras pessoas. Eu vejo a docência como uma forma de transformar realidades.	Eu defino como a realização, primeiramente. Eu buscava a minha identidade em primeiro lugar. Eu descobri a minha real identidade como pessoa, como ser humano.	Persistência e superação
<b>2-Valorização Profissional:</b> <b>Capacidade x Deficiência</b>	Muitas vezes é colocada em xeque. Ainda é colocada em xeque, porque eles acham que é muito mais fácil a gente achar justificativa para o outro não exercer aquilo que talvez a pessoa não exerceria se ela fosse o deficiente. Quem diz que a condição de não ser deficiente é sinônimo de capacidade, de docência?	Eu prefiro pensar no professor enquanto professor, independente dele ter ou não uma deficiência visual. Eu não acredito que essa característica, essa condição, ela faça do professor um pouco mais ou um pouco menos do que outra pessoa. Então eu penso que a valorização ela precisa acontecer para qualquer professor, seja ele com deficiência ou não	Eu vejo muito a minha capacidade hoje de ensinar e de estar aprendendo. Hoje eu percebo que não existe receita, existe cada um com a sua qualidade, cada um com as suas necessidades diferentes e você pode ir testando, experimentando um jeito diferente de ensinar. Isso pra mim é gratificante, porque a cada dia que você vai ensinar alguém, uma coisa diferente	Na realidade não tem valorização. Na verdade, é uma condição privilegiada. Mas muitas vezes a pessoa admira tanto que se esquece que o professor DV também requer de alguns recursos especiais que as vezes não vem, porque eles acham que, poxa vida, esperou tanto, ele consegue fazer tudo sozinho
<b>3- Deficiência Visual e educação</b>	Eu tentei a escola com sete anos, parei de estudar, porque meus pais queriam porque queriam salvar a vista. Em 1966, 1965. Aí voltei em 1968 já de dez para onze anos. Aí foi quando eu fui para São Paulo. Olha, eu tive os dois momentos. Inicialmente eu tive uma escola, em São Paulo, hoje já é uma escola de educação inclusiva. Era o Instituto de Cegos	Eu não frequentei educação infantil. Eu já entrei no Pré e eu estudei sempre numa mesma escola.	Naquela época, iria para a pré-escola. O que houve ali já houve o não, porque eu tinha deficiência visual. O meu é microftalmia, eu enxergava pouquinho assim e aí eles falavam que não, que era o melhor caminho que minha mãe me colocasse na APAE, que lá eu ia ter um atendimento adequado pra minha deficiência.	Eu entrei na escola comum, escola de ensino regular, mas eu não consegui acompanhar. Com oito anos fui forçado a sair e com treze anos eu fui alfabetizado numa escola de educação especial, numa sala de recursos

	<p>Padre Chico. Segunda escola referência depois do Instituto Benjamin Constant, na época. Então inicialmente eu estive lá. Uma escola com pessoas com deficiência visual ou cegas também. E depois eu tive outras experiências em classe de ensino comum, regular.</p> <p>O ensino médio eu fiz aqui no Instituto. Aqui já começou a batalha da sala comum.</p>			
<p><b>4- Inclusão X Exclusão no ambiente escolar</b></p>	<p>Não tinham adaptações para eu estudar, O que eu encontrei foram alguns professores que confiaram em mim e me acolheram e acreditaram em mim. Muitos professores não sabiam o Braille, mas alguns aprenderam para estar comigo, para caminhar comigo. Não todos. Não todos, mas um ou dois sempre ali juntos, conversando, dialogando.</p> <p>[...] A professora Nazaré, Ela que detectou a minha dificuldade de visão por conta de uma atividade que os professores, normalmente, passam para os alunos. Na época passava, para verificar num quadro quais as letras estavam sendo mostradas. E todos da sua carteira falavam: A, E, U. Eu levantava, ia até o meio da sala e forçava para ver. Ela achou aquilo estranho.</p>	<p>Eu fui muito bem acolhida na escola, tanto pelos professores, pelos alunos. Foi um percurso muito bacana, que eu lembro com muito carinho de adaptações que eu precisava no início, como aluna com baixa visão, das letras ampliadas, de algum apoio para a leitura, de sentar mais próximo, de levantar para ler o quadro, enfim, eu sempre tive bastante esse acolhimento.</p> <p>Depois já não dava mais. Foi quando eu aprendi o Braille e foi muito bacana, porque nessa transição todos participaram: professores, colegas. A escola inteira acabou participando, porque na época eu ganhei uma máquina. Eles fizeram uma campanha e me doaram uma máquina de escrita Braille, que na época era muito cara e era um dos únicos recursos. A</p>	<p>[...] E eu, naquela época, iria para a pré-escola. O que houve ali já houve o não, porque eu tinha deficiência visual. O meu é microftalmia, eu enxergava pouquinho assim e aí eles falavam que não, que era o melhor caminho que minha mãe me colocasse na APAE, que lá eu ia ter um atendimento adequado pra minha deficiência.</p> <p>[...]A professora Fátima viu que eu tinha uma deficiência visual, eu passei uma manhã no quarto ano com os alunos maiores e ela deu algumas atividades pra mim fazer. Tipo umas atividades assim, árvore para pintar, com traços mais fortes. E falou para minha irmã: mas porque sua irmã não vem para a escola? A minha irmã falou que foi recusada a vaga pra mim, porque eu tinha deficiência visual. E</p>	<p>No ano de 1990, com a professora Heloísa. Aí eu fui alfabetizado e fui incluído no ensino regular três anos depois. Não fiz o ensino infantil, Na realidade eu entrei, aprendi o Braille, soroban, a questão da reabilitação, com treze anos</p>



	<p>Chamou a atenção dela como professora, essa atitude minha. Ela chamou meus pais e disse: o Marcos deve estar tendo algum problema de visão. O que é, não sei. Mas que é problema de visão.</p> <p>[...]detectaram que eu tinha glaucoma congênito, Eu já tinha nascido com glaucoma e meus pais nem sabiam. Porque para eles eu tinha um resíduo visual bom. Eu estava brincando, eu estava correndo. Para eles eu estava enxergando.</p> <p>Até que conheci aqui o Instituto de Cegos Padre Chico através de uma irmã aqui do asilo Santa Isabel. Uma irmã, ela falou para minha mãe se ela gostaria de me ver estudando. E ela falou: eu conheço um instituto em São Paulo, assim, assim, assado... então também ainda coordenado por irmãs e pessoas da sociedade civil e eu vou indicar</p>	<p>gente não tinha acesso às tecnologias que a gente tem hoje.</p> <p>Eu nunca tinha experimentado um lugar que não fosse a escola em que eu estava acostumada a minha vida inteira. E eu me surpreendi, porque foi um espaço onde eu descobri coisas e habilidades que eu jamais imaginei ter antes</p>	<p>essa professora, foi ela quem me inseriu na rede de ensino na época. Ela foi lá e provou para a direção da escola que eu conseguia fazer algumas atividades sim, que eu tinha condições de frequentar a sala da pré-escola.</p> <p>[...] quando fui no primeiro ano os professores não queriam me aceitar de novo. E tinha toda essa conversa entre professores e coordenadores. Se o professor aceitava, sim; se o professor não aceitava, não.</p> <p>E eles viram que eu já era alfabetizada, que eu tinha que usar uma letra grande, uma letra ampliada, mas que não podiam mais recusar a minha... porque eu já tinha adquirido o direito de ficar na escola.</p> <p>Só que era assim: tinham professores que viam que eu tinha capacidade. Aí tinham paciência de ditar pra mim, quando eles não ditavam os meus colegas podiam encostar carteira. Algumas salas, não eram todas não.</p> <p>Houve no quarto ano um problema de uma professora que não quis ditar pra mim. Isso é verdade. A professora não quis ditar pra mim a matéria que estava no quadro e também não deixou nenhum aluno encostar. Nesse dia eu entrei em desespero e nesse dia, no primeiro</p>	
--	--	--	---	--

			<p>dia de aula, eu fiquei até o período do recreio com essa professora e depois nem voltei mais. Vocês enfrentaram toda essa fila, mas nós não vamos dar a vaga para a sua filha porque nós não temos como atendê-la aqui. Nós não temos nada especializado aqui para dar atendimento pra ela. Minha mãe disse: não, mas ela... e ela não quis nem ouvir. Eu saí dessa fila com minha mãe sem escola e voltei pra casa muito decepcionada, muito triste, porque eu queria muito mesmo continuar. Sempre era essa dificuldade. Todo ano a minha vida assim de escola era essa. Todo ano era essa a dificuldade pra entrar na escola. Minha mãe foi a Taubaté, encontrou o Madre Cecília, conversou com a Helô, com a Heloísa, professora Helô e ela disse: aqui ela vai ter o atendimento na sala especializada e quando ela for para a escola no ensino médio, eu vou acompanhar. Eu faço a prova dela em Braille e eu faço a transcrição. Enquanto ela não tiver bem no Braille nós vamos fazer só oral, mas eu vou estar com ela. Ela nunca vai estar sozinha.</p>	
<b>5 - Apoio Familiar</b>	Fiquei dois anos e meio fora da escola, porque é aquela tentativa de mãe e pai querer salvar.	Quando eu fui pro Nogueira da Gama a minha mãe foi comigo para o Magistério. Ela frequentou comigo o	Minha mãe nem sabia o que era uma APAE e foi lá para verificar o que era. Quando ela chegou lá ela se	

		<p>magistério e a pedagogia, que eu também fiz no Nogueira. Fizemos juntas. Embora ela já tivesse uma formação, ela já era professora de Educação Artística, já lecionava há quase 20 anos, mas ela foi de novo para dentro da sala de aula frequentar as aulas, fazer o magistério e fazer a pedagogia comigo. E foi um período muito bacana. Foi um período de descobertas, foi um período que eu me encantei mais ainda pela educação. [...] Apesar de tudo, que deu certo. Por quê? Porque a minha mãe estava lá. Se ela não estivesse, talvez não daria. A minha mãe fazia o papel que era para os professores fazerem. E não teve benefício nenhum por isso. Muito pelo contrário. Não teve benefício de bolsa, essas coisas ... Então ela fazia o papel dos professores</p>	<p>deparou com problemas bem diferentes do meu. Por ter só uma deficiência visual, ela sabia do meu comportamento. Ela viu que ali não seria caminho pra mim. Ela resolveu que não, que eu não iria para lá e lutou bastante para que essa escola aqui em Campos do Jordão me aceitasse sim como aluna deles. E aí a minha mãe novamente saiu à luta e foi e achou uma escola do estado aqui em Campos do Jordão, na época, era do estado, o Irene, e lá tinha a uma sala de recursos, sala especial. Tinha uma sala especial do estado. Meus pais estavam morando aqui, bem no centro. Minha mãe falou: minha filha quer tanto, então um de nós vai ter que parar de trabalhar. Meus pais tiveram que fazer isso. Um dos dois tiveram que parar de trabalhar para estar me levando pra Taubaté.</p>	
<b>6- Aceitação da deficiência</b>			<p>Foi feito um trabalho de psicologia comigo fantástico, porque eu não aceitava minha baixa visão. E depois muito menos a minha perda da visão total. Então eles trabalharam muito essa questão dos meus medos, que eu tinha muito medo, eu era uma pessoa que eu não me aceitava, porque eu convivi num</p>	

			<p>mundo onde ninguém me aceitou como eu era. E isso é muito difícil.</p>	
<p><b>7-Dificuldades e Conquistas no Ensino Superior</b></p>	<p>Fui fazer a faculdade de psicologia na UNISAL, que por sua vez também não tinha nada adaptado. Nada. Mais uma vez repete a história. Professores que te acolhem, aqueles que estão mais próximos, aqueles que se envolvem e aqueles que são indiferentes. Então você se depara, não só com a dificuldade da cegueira de acessibilidade, mas quanto a instrumentos. Essa questão atitudinal era muito forte sem dúvida.</p> <p>Eu digo mais da instituição. Por incrível que pareça, ainda que tenham algumas questões voltadas aos colegas, mas eles se envolvem mais, te ajudam mais com os outros do que às vezes a própria instituição. Para eu estudar.</p> <p>Eu tinha que mandar para São Paulo alguns livros. Eu pegava todo o material que o professor ia usar naquele semestre, eu mandava para São Paulo para fazer a impressão Braille lá na Fundação Dorina Nowill. Esse não é um procedimento que você manda na segunda e terça está na sua mão. Demora. Eu fui lá para fazer o mestrado, achei a UNIFATEA de portas abertas, ainda com as dificuldades da</p>	<p>E eu me surpreendi, porque foi um espaço onde eu descobri coisas e habilidades que eu jamais imaginei ter antes. E foi muito bacana</p>	<p>Na universidade, foi muito bom. Eu tinha lá o que eu quisesse. Eu não tinha a prova em Braille porque eu pedi mesmo o ledor. Eu pedi ledor por conta até do tempo, porque são muitas questões e extensas e o Braille, a minha leitura no Braille por ser depois de adulta, ela não é assim uma leitura fluente. Eu tenho menos agilidade do que alguns pra ler o Braille. Eles foram muito atenciosos comigo. Eu falei: nossa, que mundo maravilhoso será esse. Fui no primeiro dia na faculdade e o que tinha no primeiro dia? Trote. Aquele povo na rua e assim mesmo eu fui, porque a minha ansiedade era tanta de ir. Eu não podia perder o primeiro dia. Eu ficava assim: o que eu estava fazendo aqui? Eu não usava bengala. O que essa faculdade fez na minha vida, pra você ver que realmente foi ali que eu descobri realmente a minha identidade. Eu não queria ir. Eu fiquei muito assustada com tudo aquilo. E os professores não havia vindo falar comigo ainda. Eu falei: pronto. Vai ser mais uma escola, mais um lugar que onde eu vou ser negada. Eu já fui com essa... porque sempre foi assim, recebida dessa forma. Eu já fui</p>	<p>Para ingressar na faculdade eu tive uma dificuldade. Eu fiz primeiro, não tive nenhum preparo, eu fiz o vestibular e não consegui passar. Eu estava na lista de espera e eles chamaram somente no mês de abril e eu não achei interessante entrar com um curso em andamento, porque eu achei que não ia conseguir acompanhar, pegar o conteúdo que já e aí eu acabei me preparando para o ano seguinte. Eu entrei logo.... Eu entrei direto.</p>

	<p>inclusão, mas com pessoas, na pessoa do seu reitor e do pró-reitor, e professores de um modo geral discutindo a questão da inclusão. Na UNIFATEA hoje se for passar qualquer filme eles já vão perguntar: tem audiodescrição para deficiente visual? Tem Libras? Eles estão preocupados com isso.</p>		<p>com aquela ideia de que ia ser muito difícil, porque o professor nem tinha vindo falar comigo ainda. Mas não. Aí quando foi mais ou menos no terceiro dia aí eles vieram. Me chamaram para uma conversa. Da mesma forma chamaram o Jonas, separadamente. Aí eu descobri que o Jonas estava na mesma sala que eu. Começou ali, quando eles me perguntaram, a gente está disposto a ajudar você. Você vai nos ensinar? Eu me senti tão importante. Como assim? Eu ajudar alguém? Ajudar os professores de universidade, doutores, doutorados, mestres. Aí pronto, a minha vida ali se transformou. Eu era uma aluna totalmente reconhecida. Não reconhecida pela minha deficiência, mas como pessoa, uma pessoa que tem alguma dificuldade e que vai ser suprida essa dificuldade. Nós vamos suprir juntas e vamos alcançar o que for melhor. E foi assim que aconteceu. Eles experimentaram de tudo comigo, no caso, prova oral, prova em Braille, prova em dupla, prova dentro de sala de aula individual sozinha. Foi de tudo que eles fizeram. Foi muito legal! Os trabalhos, eles queriam que eu apresentasse, faziam questão que eu</p>	
--	--	--	--	--

			apresentasse o meu trabalho, a minha parte do trabalho. Isso com todos os professores. Pra mim isso foi fantástico. Eu não era só cobrada, eu tinha o meu direito de cobrar.	
<b>8- Ser professor</b>	<p>Dada as dificuldades encontradas, eu comecei a imaginar o quanto aquelas pessoas que estavam vindo nessa trajetória depois de mim, o caminho espinhoso que elas iam enfrentar. E eu quis amenizar um pouco alguns caminhos aí da vida de alguns colegas. Eu falei: poxa, eu só posso ajudar, inicialmente, me tornando um professor, estando envolvido com educação, praticando, acreditando nisso. É uma forma de poder amenizar ou ampliar esse caminho estreito que eu passei.</p> <p>[...]Eu senti vontade de estar no magistério para poder me dedicar à necessidade do outro.</p>	<p>Mas, que eu tive certeza mesmo que essa seria a escolha perfeita, foi quando eu comecei a estagiarei estagiei em uma escola de educação especial em Lorena. Eu estava no último ano do magistério. Eu fiz dois anos só de magistério porque eu já tinha o ensino médio. E ali eu tive a certeza que esse seria o caminho, que seria a melhor escolha que eu poderia ter feito.</p>	<p>Na verdade, eu queria fazer psicologia. Só que a Dona Mara não via essa ideia. Ela tentou tirar isso da minha cabeça. Meio que fui induzida.</p> <p>[...] geralmente, eu converso muito com meus alunos e muita gente vem me procura para conversar. Porque eu tenho uma coisa assim de ouvir o outro.</p> <p>[...]E aí os meus pais, a minha família também não acreditavam. E quando eu disse pra eles: olha, eu passei no estágio do Madre Cecília para trabalhar. A minha mãe ficou boba, ela não acreditava. Ali eles falaram pra mim que os meus pais choraram, porque eles nunca acreditaram que eu iria trabalhar um dia na área. Para eles era assim: a Márcia vai terminar a faculdade e depois? E depois o que vai acontecer? Ela vai se decepcionar. Era assim que eles pensavam.</p> <p>[...]Essa área nossa de deficientes visuais é muito difícil. Não tem. É muito específico e então não é tão valorizado. Passa a ser valorizado só se você prestar um concurso,</p>	<p>Acho que no fundo eu sempre quis ser professor. Na verdade, eu sempre esperava uma (não consigo entender) que me salvasse disso. Mas no fundo, toda área que eu pensava era sempre professor. Era professor de história, professor de educação física, professor de educação especial. Mas toda área que eu pensava era tudo direcionado a educação. Principalmente a minha professora, Heloísa, que influenciou essa decisão. Aí eu observava o trabalho dela e acho que o trabalho dela me motivou bastante. O trabalho dela, o trabalho de alguns outros professores que se dedicavam bastante e eu acho que esse foi o fator mais decisivo</p>

			só que demora pra sair uma vaga para essa área.	
<b>9-Preconceito</b>		[...] Quando foram atribuir orientadora, eu cheguei para a minha primeira orientação de TCC e a professora: mas... eu não posso te orientar. Eu não sei nada sobre inclusão. Procure outro.	[...]Esse preconceito, que começa lá de cima, ele vem destruindo tudo. Destrói e a sua família, os seus amigos, todos vão pensando negativamente também. Leva a sua deficiência só para o lado negativo, não para o lado positivo que vai dar tudo certo. Eu aluguei o apartamento ali que facilitou a minha vida. Meu filho tinha nove anos, oito para nove anos, e aí o que houve? Começaram assim: você não é obrigada ajudar a colega a atravessar a rua. Mas isso é do cidadão. Eu sou deficiente visual e eu preparo as pessoas na rua, os meus alunos para pedirem ajuda e serem ajudados, porque um cego não atravessa a rua sozinho. E assim, e essa coordenação toda fez com que quase um trabalho da minha vida toda, iniciando lá no Madre Cecília, tipo um trabalho todo fosse por água abaixo. Porque chegou um momento que tinha dezessete profissionais sentados naquela salinha na hora de sair, de ir embora, e aí essa pessoa disse assim: quem vai atravessar hoje a Márcia na rua? Você acredita que ninguém quis.	

			Isso aconteceu comigo e isso é um dos traumas que eu disse pra você que aconteceu	
<b>10-Primeira Experiência Profissional</b>	<p>Pra mim a primeira sala de aula, na verdade aula mesmo, sala de aula, foi no SENAC que eu tive. Entrei em 2012. Quando eu cheguei foi aquela questão. As pessoas falam: ah! não, eu acredito em você. Mas você vai desenvolver a dupla docência. Ou seja, eu tinha que trabalhar com outro professor por quê? Por quê? Mas pra mim foi muito bom, porque eu trabalhei com uma professora que acredita na inclusão. Ela sim, ela falou: você não, você não vai dar aula comigo. Você vai dar a sua aula. Ela saía de cena, porque ela acreditava que eu tinha capacidade para eu dar uma aula. E quando ela comentou isso no administrativo do SENAC, ela falou: gente o cara da aula sozinho</p>	<p>Oficialmente como docente foi no ano seguinte, quando eu passei no concurso. Eu emendei o estágio com o concurso e já assumi uma sala.</p> <p>Foi em 2002 o estágio e 2003 que eu assumi como efetiva.</p>	<p>Minha primeira experiência foi, como professora formada, foi aqui na educação em Campos do Jordão, no CIREP, que é um centro de reabilitação também. Foi o primeiro lugar que eu trabalhei e lá eu fui muito respeitada naquela equipe, que lá existia, eu fui muito respeitada. O meu trabalho respeitado e reconhecido.</p>	<p>Foi justamente substituindo essa minha professora Heloísa. Ela precisou faltar e eu acabei entrando como eventual no lugar dela naquele dia. Pra mim foi muito, muito marcante.</p> <p>Me senti perdido, obviamente, mas assim realizado depois que saí da situação ali, de professor. Eu me senti realizado.</p>
<b>11-Dificuldades em ser professor</b>		<p>Eu não tive dificuldades de ordem profissional e pedagógica, de lecionar, não tive dificuldade.</p> <p>Barreira atitudinal sim. Barreira atitudinal aconteceu, mas não nesses primeiros momentos. Aconteceu quando eu comecei a trabalhar com formação de professores. Porque eu percebi que, se a gente ficasse apenas presos dentro</p>	<p>A dificuldade assim de... das pessoas entenderem que o meu trabalho assim... porque na rede municipal as pessoas entendem que, eu já tenho pela segunda vez o meu projeto independente. Na rede municipal algumas instituições que eu trabalhei pensam assim que o ensino é apenas leitura e escrita através do sistema Braille e informática. Só que a gente sabe</p>	<p>A principal dificuldade é com relação a documentação, porque dar aula não é difícil. É um exercício que a gente faz diariamente. Quanto mais a gente faz, mais a gente está preparado e acaba fazendo naturalmente. Mas a documentação, preencher documentos, ter que entregar, prazo para entregar documentação e as vezes o estilo, a</p>



		<p>da sala de aula daquela escola especial, aqueles alunos não iam avançar. Eles estavam se preparando para voar lá fora. E quando eles chegavam lá fora eles não tinham um acompanhamento adequado na escola regular ou numa faculdade. Enfim, para onde eles fossem, eles não tinham esse suporte, esse apoio. Então eu achei que não era justo com eles e nem comigo. Se eu estava lutando para transformar realidades, eu teria que transformar realidades não só ali dentro daquelas quatro paredes. Eu teria que transformar realidades dentro e fora dali, para a vida de cada um.</p>	<p>que as questões não são apenas estas. A primeira não é essa. Essa é importante, sim, só que tem toda uma outra forma de trabalho aí, de melhorar a vida daquela pessoa que tem deficiência visual. [...]teve um dia que eu tive que ouvir que a minha aulinha de Orientação e Mobilidade era só uma aulinha complementar, para complementar as horas que eu tinha. Que era só trinta horas aulas. E assim, você pegar pessoas que tem deficiência visual e sair nas ruas de bengala pra aprender a se locomover na sua própria cidade, ou até mesmo na sua própria calçada ou da escola que você estuda, isso pra mim foi a gota d'água, que eu não consigo mais voltar a trabalhar na rede municipal de ensino</p>	<p>caderneta que precisa ser feita e a caderneta não é eletrônica. Precisa ser feita e depende de um vidente para fazer, aí já não é legal, porque aí eu não me sinto mais independente. Não tenho autonomia mais, fico na dependência de outra pessoa</p>
<b>12-Alegrias na vida profissional</b>	<p>Mas o SENAC tem essa preocupação de trabalhar a acessibilidade no ambiente e na questão atitudinal não só para o deficiente que está trabalhando lá, mas com os outros funcionários, com os outros colaboradores. Eles passam o curso lá para as pessoas conviverem, aprenderem a conviver com os outros tipos de deficiência, funcionários da casa.</p>			
<b>13-Recursos de acessibilidade</b>	<p>No SENAC tinha um software leitor de tela que eu acessava para ler, fazer chamada de</p>	<p>Se a gente tivesse, no início dos anos 2000 a tecnologia que existe</p>		<p>Na realidade o que facilita mesmo é a internet, o celular, o computador, que é por</p>

	<p>alunos, presença, registrar. Então eu ouvia o que eu estava registrando.</p>	<p>hoje, tudo seria mais fácil.  [...].Quando eu fiz magistério, quando eu fiz ensino médio e quando eu fiz pedagogia, não tinha nenhuma dessas tecnologias. Ou era Braille, ou era livro falado.  [...].Eu lembro que eu levava a máquina de Braille na faculdade e eu tinha que sentar na última carteira porque a máquina de Braille é uma máquina barulhenta. E uma das professoras não gostava do barulho da máquina. Quando eu começava a bater ela parava de falar.  [...].hoje a gente tem computadores com leitores de tela, a gente tem celulares, em que a gente aponta a câmera para livros e ele lê. Os scanners que fazem a digitalização dos textos todos.  Inúmeros outros recursos de tecnologia que sem eles, com certeza nossa vida seria muito mais difícil.  Eu consigo dizer que a autonomia nossa hoje de trabalho docente chega a quase 100%.  [...].Os leitores de tela no computador. No computador tudo o que está escrito na tela ele converte para uma voz sintética, uma voz que não é a voz humana. Ela converte tudo o que está escrito na tela para voz, de texto para voz. Utilizo celular, que tem leitor de tela. Utilizo os aplicativos para converter, por</p>		<p>onde eu pesquiso. Isso facilita bastante, se eu pesquisar eu consigo dar a minha aula tranquilamente e me preparar.  [...].Antigamente tive dificuldade. Aí eu tinha que ficar guardando aquele monte de papel, toda informação que eu tinha, eu tinha que escrever em Braille e guardar. Escrever, copiava em Braille aí guardava.  [...].Fica muito mais fácil preparar aula hoje em dia.  O Ok Google é uma beleza. É a chave para todos os problemas.</p>
--	---	--	--	--

		<p>exemplo, um pdf que foi gerado num formato de imagem. Os leitores de tela não conseguem extrair aquele texto de uma imagem, de uma fotografia.</p> <p>[...] As pessoas não conhecem o poder que a tecnologia tem de nos dar autonomia e de fazer com que a gente possa exercer de igual para igual a função que a gente vai ocupar</p>		
<p><b>14- Relação de trabalho: convivendo com os colegas cegos e videntes</b></p>	<p>Muito boa. Eu sempre tive um bom relacionamento com qualquer tipo de deficiente. Sempre tive. Talvez é isso que incomoda, porque você atrai. A gente chega em um lugar todo mundo quer conversar com você.</p>	<p>A gente tinha que sair daquele espaço segregado, separadinho ali com seus pares, e expandir, conviver com pessoas de todos os tipos.</p>	<p>Eu tenho facilidade de conquistar as pessoas com a minha amizade. É assim, o deficiente visual ele tem a tendência é ele se isolar.</p> <p>[...]Eu preciso das pessoas. Eu preciso das pessoas e eu preciso orientar os meus alunos que vão depender das pessoas também. Então eu tenho essa facilidade de pedir ajuda, de manter um relacionamento muito bom nas minhas amizades.</p>	
<p><b>15- Relacionamento com os alunos</b></p>	<p>Espectacular. O aluno é o reflexo teu na sala de aula. É o seu espelho. Se o seu espelho está ofuscado, quebrado, aí complicou.</p> <p>[...]Jeu brinco com a minha deficiência. Eu não tenho dificuldade de falar dela nenhuma. Então isso deixava os alunos muito à vontade. Eu sempre fazia algumas dinâmicas de vender os olhos, ter aula com olhos vendados. Eu</p>	<p>Eles se sentiam muito acolhidos e confortáveis Eles percebiam e eles falavam que achavam maravilhoso: “se você conseguiu, porque eu não posso conseguir?”. Eu acho que isso serviu muito de base para que eles também conseguissem enxergar o próprio alcance e não colocassem limites para aquilo que talvez nem sabiam.</p>	<p>Com os que tem deficiência a minha relação é muito mais próxima. Daqui a pouco se torna uma amizade.</p> <p>[...]Eu gosto tanto dos meus colegas que não enxergam, tanto, de estar próxima deles. Nós com deficiência visual temos essa necessidade de ter sempre um DV por perto.</p> <p>[...]Mas eu tenho essa necessidade de ter</p>	<p>Com aluno a gente tem uma relação muito boa, porque eu dou aula para reabilitação, dou aula para adultos atualmente.</p> <p>[...]Então a gente cria na sala de aula um ambiente, não só de ensino e aprendizagem, de professor e aluno, mas também de amizade. Um ambiente amistoso, onde o aluno se sinta bem, primeiramente, e sinta</p>

	criava uma situação para que eles pudessem entender qual era a minha situação de professor	[...]E com os alunos da EaD foi muito interessante, porque nesse caso a deficiência visual não era uma condição para eu estar ali. Nunca foi uma condição para eu estar ali. E como eu sou tutora, eu sempre estou por trás da tela, eu optei por não apresentar a minha deficiência para eles. Então, se eles descobrissem, tudo bem. Se eles não descobrissem, eu também não precisava falar, porque não era uma condição para eu estar ali	alguém que não enxerga perto de mim. Sim, segura. Até que mais protegida...	vontade de voltar para a escola, se sinta vontade de estar presente
<b>16- Condições de trabalho</b>		Em 2016 e foi a primeira vez que eu tive a oportunidade de fazer uma prova no computador, utilizando um recurso de tecnologia assistiva. Sempre quando eu fui fazer concurso, sempre que eu fui prestar uma prova, essa tecnologia me foi negada. Ou vinha um ledor, muitas vezes despreparado para fazer a leitura de provas, muitas vezes isso prejudicava por conta disso. Ou a prova em Braille, que quase nunca vinha. Sempre tive que brigar muito por isso. E na UNITAU não. [...] Agora, as condições de trabalho elas são muito favoráveis porque tudo o que a gente precisa, tudo o que eu preciso de adaptações, por exemplo, na plataforma para que o leitor de tela tenha um bom comportamento,	Bem complicadas. Tipo assim, mas não era só comigo. [...]Então tipo: a pior sala vai ser a sua. O material nunca vai vir pra você. Tiraram o meu orientador, que saia comigo no dia de fazer Orientação e mobilidade nas ruas. E eu, por ser cega, aprendi no curso que não poderia com alunos... tipo eu sair na rua de bengala sozinha, professora, sim. Mas eu sair com alunos que não são habilitados, eu não poderia sair. Eu tinha que ter algum vidente comigo. Isso, normas do curso que eu fiz.	São boas as condições. Eu tenho o celular na minha mão, que é meu mesmo. Então conteúdo não me falta. É o que é mais importante. Eu tenho a minha sala, onde eu posso preparar a minha própria aula, material didático tem bastante.

		é feito. Eu tenho esse suporte, tanto do pessoal de tecnologia, da coordenação e de todos os demais envolvidos com a EaD.		
<b>17 – Dificuldades na trajetória de Formação</b>		<p>A pedagogia foi a etapa mais complicada da minha formação, com relação a inclusão. Não generalizando, mas eu tive professores assim, que foram pouco acolhedores com relação a isso. Eu não tive suporte de material algum. Uma das professoras me entregou, no penúltimo dia de aula, duas folhas em Braille com a metade da prova. Estava faltando boa parte da prova. [...]eu tinha professores que apontavam coisas no quadro, mostravam coisas, usavam termos como isso e aquilo, ali, vou pintar isso aqui de tal cor. Embora a minha mãe estivesse dentro da sala de aula fazendo o curso, talvez isso não fosse tarefa dela fazer. Sim fosse tarefa também do professor. [...]É falta de humanidade mesmo. O professor mostrava: eu vou trabalhar com esse livro. Acho que não tinha problema nenhum o professor falar o nome do livro. Faltava um pouco de sensibilidade. [...] Eu quero mostrar para esses professores que pode ser diferente. Que tem caminhos diferentes para percorrer e que a</p>	<p>Faltou essa compreensão das pessoas. Faltou o cuidado para que isso não reproduza. Porque quando isso começa a reproduzir vira uma bola de neve. A rotação das pessoas... eu acho que fui muito rotulada. [...]Isso acontece muito hoje. Quando eu chego em uma escola, vem a professora já... Igual eu estou com uma criança cego e surdo, em Santo Antonio do Pinhal. A professora quando sentou para uma reunião, que eu fui lá só pra saber quais são as atividades que ele faz pra gente tentar falar uma mesma língua e fazer uma mesma linha de trabalho, porque ou seja, é uma criança cega e surda. Então exige muito. Libras tátil, que é o que eu estou fazendo. E aí a professora já veio com vários diagnósticos em cima da mesa. E eu acho que diagnóstico deixa lá para os clínicos. Nós somos orientados sempre disso: você não pode. [...]eu cheguei na faculdade e lá na faculdade que eu fui aprender a ler realmente o Braille. Eu sabia o alfabeto, mas eu não insistia tanto, porque eu ainda enxergava um</p>	<p>Eu acho que na realidade a formação, a minha formação sempre foi a mesma formação desde que eu comecei no ensino regular, isso lá na quinta série, que foi o mesmo esquema. Eu aprendia, ia a escola, a professora falava pra mim, ditava a matéria, ou o aluno do lado falava, ditava a matéria do quadro, o professor verbalizava tudo da aula. [...] Chegando na faculdade, a única diferença na faculdade, é que eles disponibilizavam uma monitora, uma monitora pra poder gravar uma ou outra apostila para eu poder estudar. Foi o único diferencial na faculdade. [...] Hoje estou aqui e aprendi usar aquilo que me faltou. A gente acaba recompensando.</p>

		<p>gente pode conquistar a inclusão.</p> <p>[...]eu percebi que a educação a distância era libertadora. Na educação a distância a gente poderia ser igual na multidão. Do outro lado do computador a gente poderia desempenhar funções como estudante, como qualquer outra pessoa. Não tem julgamento, não tem barreira.</p> <p>[...]Depois de ter feito diversos outros cursos EaD e me sentido livre eu voltei para a educação presencial e falei: Ah! Mudou. Está diferente. Mas, não mudou. O presencial não mudou.</p> <p>[...]Talvez não seja consciente, mas está no inconsciente. O que eu acredito que cause e que provoque todas essas barreiras é talvez que os professores não saibam lidar com as próprias limitações. Talvez eles sejam um pouco mais limitados em saírem da zona de conforto. Porque na verdade o próprio aluno com deficiência, ele é capaz de fornecer feedbacks e de direcionar a tua prática para aquilo que ele precisa. Ele vai te ajudar. Então acho que falta um pouco desse olhar para o outro, entender aquilo que o outro precisa.</p>	<p>pouquinho. Foi lá que eu fui aprender a ler o Braille, foi lá que eu fui aceitar a usar a bengala.</p> <p>[...] Tem que acabar com essa história da rotulação. Cada um é cada um</p>	
<b>18- Realização Profissional</b>	Eu me sentia realizado a cada formatura, porque eu acho que o professor marca no aluno não o conhecimento que ele	Eu me sinto. Muito realizada. Eu não digo que eu não seguirei ainda mais por esse caminho, porque o conhecimento ele é	Eu como professora sim me sinto realizada.	Eu gosto de ser professor. O professor ele tem a oportunidade de fazer a diferença na vida das pessoas. Então eu

	<p>deixa. Ele marca no aluno aquilo que ele desenvolveu no aluno como cidadão. Então você vê alunos, quando terminavam o curso, diziam: esse curso foi bom porque o professor Andrea* ensinou pra gente o que é respeitar as diferenças. O professor trouxe pra gente o que é discutir a questão da inclusão. Então eu não estava simplesmente trazendo um curso para eles. Eu estava discutindo o direito de respeitar e desenvolver a cidadania em cada um deles</p>	<p>inacabado. Eu vou continuar sempre. [...]Hoje eu já me sinto realizada, mas eu não quero que essa realização me paralise. Eu sempre quero buscar mais realizações. Eu nunca vou estar plenamente satisfeita com o último degrau. Eu sempre percebo que vão ter degraus a frente para trilhar.</p>	<p>Eu não me sinto realizada no mercado de trabalho.</p>	<p>gosto de fazer a diferença, de tentar mudar pensamentos, de mudar os pensamentos, de mudar conceitos, de acabar com preconceito,. Não só com preconceito que me convém, ah, eu sou deficiente, então... De acabar o preconceito com o outro. O pré-conceito que eu causo, que eu estou tendo com relação às outras pessoas. Eu acho que essa, entre aspas, é uma missão do professor, tornar todo mundo igual, embora todo mundo seja diferente, obviamente. Respeitando as diferenças</p>
<p><b>19 – Experiência profissional marcante</b></p>	<p>Aluno é aluno, né. Ele sempre estava agitado, atrapalhando a sala e eu comecei assim... não era pegar no pé. Eu começava a me dirigir muito a ele, para chamar a atenção, para diminuir aquela agitação dele, aquela euforia. Ele foi reclamar de mim lá no setor. Dizendo que eu estava pegando no pé, que eu estava cobrando muito dele e tal, tal, tal. Eu fui chamado e falei: olha, eu posso até estar exagerando, mas eu sei por que estou fazendo isso. O diretor falou: Não Andrea*, a gente sabe que você é tranquilo. Eu entendi o que ele quis dizer. Pra eu manejar e tal. Não falaram isso, mas eu entendi. Na formatura ele foi um dos caras que agradeceu a maneira pela qual eu</p>	<p>Eu faço atendimentos aqui, na minha casa, particulares, como professora de Braille e de tecnologias, já há algum tempo. Então eu vou cotar a história dessa senhora que é de Cruzeiro. Nós nos encontramos num curso que eu fui ministrar para professores em Cruzeiro. A filha dela ficou sabendo que eu estaria lá e levou a mãe dela, já cega, com deficiência visual, para me conhecer. E nós começamos uma relação como professora e aluna. Ainda hoje ela vem ter aula. Foi em 2013 que nós nos conhecemos e ela ainda faz os atendimentos comigo. Hoje mais espaçados, mas ela ainda hoje vem. E logo que eu comecei a ensiná-la, ela estava vindo de</p>	<p>Um menino que eu conheci, não vou falar o nome, né, ele com quatro aninhos de idade. Alguém disse pra mim que tinha uma criança na APAE... eu me vi, eu lembrei do meu passado. Eu falei: mas eu quero conhecer. Fui até a APAE e conheci esse menino que tinha quatro anos na época. E vi aquele menino. Eles falavam que ele tinha várias deficiências. Eu: como assim, várias? Tem várias. Ele tem uns toques assim, uns movimentos repetitivos, ele balança muito. Eu: e ele veio pra cá com quantos anos? Com oito meses. Ele foi para APAE com oito meses. E aí foi uma luta, isso em 2007. Assim que eu pisei nessa escola que eu estou te falando,</p>	<p>Quando o aluno consegue aprender, pra mim, aprender e reconhecer quando ele consegue superar, ele chega na escola de um jeito e sai de uma outra maneira, ele sai reabilitado, pra mim já é um fator decisivo. Isso pra mim que é o marcante.</p>

	<p>me dirigia a ele em sala de aula. Ele falou: professor, nunca um professor falou pra mim que eu precisava ter atenção. Nunca um professor falou pra mim que eu precisava melhorar o meu comportamento. Sempre disseram pra mim, você não tem jeito, você não presta, você não vai pra frente. E você disse, eu acredito em você, mas você não está acreditando você não está me mostrando. Então você me despertou [...]</p>	<p>uma história de perda de visão. Ela havia sido professora de português. Lecionou português no estado uma vida inteira e perdeu a visão. Perdeu tudo que ela tinha. Não dirigia mais, ela sempre diz que não andava mais de salto alto. Não escrevia mais. Era uma coisa que ela gostava muito como professora de Português. Não lia mais. Ela estava totalmente fora do mundo e começou a aprender informática. Isso no começo de 2013. Quando foi no dia dos professores, ela escreveu pro G1 contando que depois de quinze anos ela conseguiu voltar a fazer aquilo que ela mais gostava, que era ler e escrever. Por causa do computador e da professora. Ela queria fazer uma homenagem pra mim. Nesse dia dos professores de 2013 saiu uma matéria no G1, ela me homenageando. Não pela homenagem, mas pela história que eu pude transformar, o que eu pude transformar na vida dela.</p>	<p>nesse centro de reabilitação. Aí eu falei: mas dá pra trazer ele aqui uma vez na semana, pelo menos? A APAE que iria trazer, traziam pra mim e eu fui descobrindo que aquele menino, ele realmente fazia muitos movimentos repetitivos e ele falava muito a ecolalia, repetição. Ele foi ficando ali comigo uma vez apenas na semana. Pra mim eu queria que ele ficasse a semana toda. Só que a mãe e a escola também, você acha que A escola APAE ia se desfazer de alguém que é múltiplo? Nunca. Isso aí envolve verba, né, envolve tudo isso. E esse menino continuou comigo. Depois eu saí do CIREP. Fui para o Rio de Janeiro fazer o meu curso e ele na APAE. Eu falei: eu vou voltar. Eu insistindo com essa mãe: vamos por ele no ensino regular, na escola? A mãe não queria, porque eu tenho medo de perder APAE. Se eu tirar ele de lá a APAE não vai aceitar mais ele. Eu falei: mas tem a gente aqui, mãe. Vamos. A mãe nem trabalhava e consegui convencer ela quando o menino estava com... você sabe com qual idade? Com treze anos.</p> <p>Porque nesse tempo, depois que eu voltei, ainda fiz esse trabalho voluntário, lá no sítio. E eu levei ele pra lá também. Mesmo</p>	
--	---	---	---	--



			<p>contra a vontade da APAE, da mãe, de todo mundo. Eu levei ele pra lá. Falei: pra eu conseguir por ele na escola eu vou ter que estar lá na rede municipal de novo. E aí a primeira dama me viu lá na roça também, saiu na rádio, aquela coisa toda e me tirou de lá. Me trouxe para rede municipal de novo. Eu falei: agora eu vou por esse menino na escola. E consegui fazer a cabeça da mãe dele. Falei: a senhora quer o benefício. Eu quero. Eu fiz a cartinha encaminhando e ela conseguiu o benefício pra ele do LOAS. Então mãe, agora vamos por ele na escola? Seu filho está lendo Braille. Pra quem era autista, né?</p> <p>Ele lê Braille, anda de bengala, mexe muito bem no computador, gosta de cantar, gosta de música. Vamos? Está arrasando, Hoje ele está no nono ano. Bem atrasado também, por conta do atraso da escola. E toca na fanfarra. E o professor da fanfarra dele não dispensa ele por nada [...]</p>	
--	--	--	---	--