

A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: RELATOS DE UM ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

Thamyres dos Santos Cordeiro
Daniel Mendes da Silva Filho
Edelir Salomão Garcia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/CPAN

Resumo: O objetivo geral deste trabalho foi analisar a relação entre as condições de acessibilidade e o sucesso escolar de um estudante com deficiência visual que concluiu o ensino fundamental na rede pública de ensino do município de Corumbá/MS. Cumpriu-se, ainda, aos seguintes objetivos específicos: a) identificar no Censo Escolar (2017) o quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência visual no município de Corumbá; b) apresentar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão educacional do estudante com deficiência visual; c) identificar por meio da história de vida as principais barreiras encontradas durante a escolarização de um estudante cego/baixa visão. Para tanto foram empregadas as abordagens quantitativa e qualitativa com enfoque na utilização da história de vida. Os resultados mostram que havia, em 2017, o total de 35 matrículas de estudantes com deficiência visual, sendo que a rede municipal de ensino apresentou o maior quantitativo destes registros (24 discentes). Além disso, verificou-se, a partir da história de vida do sujeito entrevistado, que as atividades do AEE possibilitou o acesso a estratégias e recursos que o auxiliaram no processo de inclusão. Contudo, seu discurso alerta que há a necessidade da adequação das condições de acessibilidade nas escolas, aquisição de material adaptado e de investimentos na capacitação do corpo docente que atua nas classes comuns. Uma vez que a principal barreira, identificada em suas memórias, encontrava-se relacionada a inexperiência de alguns docentes quanto ao emprego de práticas inclusivas voltadas ao estudante com deficiência visual (cego/baixa visão).

Palavras-chave: Deficiência visual; Educação Especial; história de vida.

Introdução

A educação é, constitucionalmente, reconhecida como um direito de todo ser humano e objetiva o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Contudo, é preciso observar a importância de se assegurar meios, instrumentos e adequações na escola para que todos, inclusive as pessoas com deficiência, participem das atividades de ensino-aprendizagem que ocorrem no interior das classes comuns.

Segundo o Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 2010 e 2016 foi registrado “[...] o aumento de 65% nas matrículas de alunos com deficiências,

transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação incluídos em classes comuns da educação básica e uma queda de 20% em classes especiais” (INEP, 2017, p. 40).

Dado a esse movimento de matrículas, torna-se necessário que sejam disponibilizadas aos profissionais que atuam nessas classes comuns formações iniciais ou continuadas que possibilitem discutir a importância da inclusão educacional.

O meu interesse por essa área de estudo surgiu durante a disciplina optativa, Tópicos Específicos em Educação Especial, ministrada pelos professores Daniel Mendes da Silva Filho e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. Organizada de maneira teórica e prática, essa disciplina possibilitou aos acadêmicos do curso de Pedagogia desenvolverem pesquisas e confeccionarem materiais pedagógicos voltados à estimulação precoce, alfabetização e escolarização de alunos cegos ou com baixa visão.

Dentre os materiais apresentados, foi possível conhecer, estudar e manusear o reglete e o punção que são instrumentos empregados para o desenvolvimento da escrita em Braille. Além disso, por meio de pesquisas e leitura de livros que tratam sobre a alfabetização do aluno cego ou com baixa visão, foi constatada a importância da adequação de uma série de materiais pedagógicos com vistas a viabilizar o processo de escolarização desse corpo discente.

Com este estudo, foi possível perceber que, além da organização da sala de aula, adequação dos materiais pedagógicos, o espaço da instituição, de maneira geral, tem que oferecer condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência e, em específico, aos que são cegos ou que possuam baixa visão.

Destaca-se que, em 2016, durante uma aula sobre orientação e mobilidade, com os olhos vendados, tive a oportunidade de vivenciar o quanto se tornava difícil para um acadêmico se deslocar pelo Campus do Pantanal (unidade I) com segurança e autonomia. Visto que, nesse período haviam, no CPAN, pontos de perigo como: canaletas abertas ou ressalto, degraus e objetos sem sinalização distribuídos pelos extensos corredores da unidade.

Além do acesso às discussões teóricas e práticas, para finalizar o primeiro módulo das aulas dessa disciplina optativa, houve a oportunidade de participarmos de uma roda de conversa, na própria sala de aula, com uma pessoa que possuía baixa visão e que utilizava diariamente as técnicas de orientação e mobilidade.

Atualmente muita coisa mudou na unidade I do CPAN, pois, quem transita pelos corredores dessa unidade, já percebe que foram instalados, no mês de julho de 2018, piso-tátil e realizadas algumas adequações referentes à acessibilidade. No entanto, se formos analisar a história da educação voltada à pessoa com deficiência e a adequação dos espaços à

participação de todos, é possível verificar que a inclusão que ocorre hoje nas universidades, escolas públicas e privadas nem sempre foi assim.

Kassar (2011, p. 62) afirma que “[...] o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como (anormal)” e, além da existência desse modelo segregacionista, conforme ressalta a autora “[...] a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum” (idem).

Assim, com um olhar atento ao modelo de inclusão educacional proposto, no país, esta pesquisa apresenta a seguinte problematização: como a escola pública têm se organizado para possibilitar o acesso e a permanência do estudante com deficiência visual nas classes comuns?

Destaca-se que Silva Filho (2017) e Françoze (2014) revelaram, em suas pesquisas de mestrado, alguns problemas referentes à ausência de recursos, tecnologias e adequações arquitetônicas para que estes estudantes, de fato, fossem incluídos nas atividades de ensino-aprendizagem pela escola.

O objetivo geral deste estudo foi analisar a relação entre as condições de acessibilidade e o sucesso escolar de um estudante com deficiência visual que concluiu o ensino fundamental na rede pública de ensino do município de Corumbá/MS. Fizeram parte da pesquisa os seguintes objetivos específicos: a) identificar no Censo Escolar (2017) o quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência visual no município de Corumbá; b) apresentar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão educacional do estudante com deficiência visual; c) identificar por meio da história de vida as principais barreiras encontradas durante a escolarização de um estudante cego/baixa visão.

Para fins didáticos este estudo foi organizado da seguinte forma: Introdução, 1 Metodologia; 2 Marcos histórico-legais da educação especial, 3 Panorama de matrículas de estudantes com deficiência visual, 4 Memória de um estudante e conclusão.

Metodologia

Para realização da presente pesquisa foi feito o levantamento do quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência visual no município de Corumbá, por meio dos microdados¹ do Censo Escolar do ano de 2017. No processamento dessas informações,

¹O termo “micro” quer indicar que os dados representam características das unidades mínimas do levantamento, por exemplo: pessoas, empresas, ônibus, e não os dados agregados em níveis superiores, por exemplo: municípios, setores econômicos, frotas de transporte urbano. Dados agregados não podem ser

utilizou-se o programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) que possibilitou o cruzamento de dados (Censo Escolar de 2017) e identificação do quantitativo de matrículas de estudantes cegos ou com baixa visão no município de Corumbá, MS.

Ressalta-se que o Censo Escolar é realizado, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e conta com a colaboração da União, dos estados, Distrito Federal e Municípios durante a coleta dos dados. Além disso, é considerado um importante levantamento estatístico da educação quanto às diferentes etapas e modalidades de ensino e o fornecimento dessas informações é responsabilidade das escolas públicas e privadas.

Foram utilizadas, neste estudo, as abordagens qualitativa e quantitativa por considerar que o mapeamento das matrículas e a compreensão da história de vida narrada por quem vivenciou os limites e possibilidades do atual modelo de inclusão, possam contribuir na (re)elaboração de ações políticas voltadas à participação do estudante cego ou com baixa visão.

Segundo Caiado (2012, p. 389):

[...] se compreende a história de vida enquanto realidade empírica, como um fragmento, ou uma síntese, que conserva múltiplas e complexas determinações da vida humana. Portanto, enquanto realidade empírica, a história de vida de um indivíduo pode ser conhecida na sua aparência a partir de diferentes fontes, como depoimentos orais, indicadores sociais, fotografias, documentos clínicos, escolares, trabalhistas.

Assim, ao reconhecer a importância da história de vida, procurou-se identificar, no depoimento oral de um estudante com deficiência, as condições ou possíveis determinantes que contribuíram ou que podem vir a contribuir para a inclusão ou exclusão de estudantes cegos ou com baixa visão matriculados nas classes comuns.

O sujeito deste estudo caracteriza-se como uma pessoa com deficiência visual, adulta e que se encontra cursando o ensino superior. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário objetivo e por questões abertas que foram gravadas e, integralmente, transcritas para posterior análise.

Marcos histórico-legais da educação especial

No Brasil, a Educação Especial remonta ao período imperial (KASSAR, 2013). Em 1854, Dom Pedro II, admirado com o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo, e

cruzados ou reprocessados. E o processo de agregação é irreversível para quem não dispõe de dados originais (SCHRADER, 2002, p.41).

também influenciado pelo ministro do Império Couto Ferraz, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que em 1891 teve seu nome alterado para Instituto Benjamin Constant – IBC².

Em 1857, por ordem de Dom Pedro II, criou-se o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, cuja ação foi motivada por influência de Ernesto Huet que veio da França ao Brasil com o intuito de fundar uma escola destinada para surdos-mudos. Contudo, em 1957 a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES³.

Com a proclamação da República, outro grupo populacional constituído por pessoas com Deficiência Mental tornou-se o foco de políticas públicas, pois acreditava-se que esta deficiência implicava problemas de saúde, sendo identificada como um problema orgânico e relacionado à criminalidade. Essas ações ficam mais evidentes, quando, em 1930, há a criação de várias instituições voltadas para o cuidado dessas pessoas, o que superou o número de instituições voltadas para outras deficiências.

Ressalta-se que as primeiras entidades privadas, que marcaram a história da educação especial no Brasil, apresentavam um modelo voltado à filantropia e ao assistencialismo. Além disso, houve dois fatores que colocaram essas instituições numa posição de destaque, no cenário educacional brasileiro, pois o número de atendimentos realizados por elas era superior ao que se realizava nas instituições públicas e, por essa razão, possuíam maior poder em discussões de políticas públicas perante às instâncias governamentais.

Podemos então, dividir a história do Brasil em duas grandes fases. Primeiramente o Brasil Império, onde as pessoas com deficiências mais evidentes, que não podiam realizar trabalhos braçais eram segregadas em instituições públicas. Enquanto que as demais viviam com suas famílias e não tinham muito destaque, já que a sociedade, por ser rural, não exigia um grau de desenvolvimento cognitivo elevado.

Em segundo momento, ao se sugerir a necessidade de escolarização entre a população, o deficiente passou a ser admitido, pela sociedade, como um indivíduo que por conta de suas limitações, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que os “normais”. Portanto, deveria estudar em locais separados e só seriam aceitos em sociedade os que conseguissem agir próximo da normalidade, ou seja, fossem capazes de exercer as mesmas funções que os demais. O marco desse momento foi o desenvolvimento da psicologia voltada para a educação e a criação de instituições privadas e classes especiais. (BATISTA, 2006).

²Informações disponíveis em:<<http://www.ibc.gov.br/o-ibc>>. Acessado em: 01 de nov. de 2018.

³Informações disponíveis em:<<http://portal.mec.gov.br/ines>>. Acessado em 01 de nov. de 2018.

Em 1971, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável por gerenciar a educação especial no Brasil. A partir de campanhas assistencialistas e iniciativas isoladas do Estado foi sendo impulsionadas ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência e superdotação.

Constata-se que, nesse período, não havia uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo, assim, a concepção de "políticas especiais" ao se tratar da educação de alunos com deficiência. No entanto, percebe-se que os alunos com superdotação, mesmo tendo acesso ao ensino regular, nesse período, não havia um atendimento especializado que considerasse as suas singularidades de aprendizagem.

Conforme o MEC a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, orientou o processo de integração instrucional que possibilitou o acesso às classes comuns de ensino regular àqueles que eram capazes de acompanhar e desenvolverem as atividades curriculares ao mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994). Essa Política não reformulou as práticas educacionais para valorizar os variados potenciais de aprendizagem no ensino comum, e sim manteve a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente dentro do âmbito da educação especial.

O Decreto nº. 3.298/1999 tornou obrigatória a aceitação das matrículas das pessoas com deficiência em todos os cursos regulares e considerou a educação especial como uma modalidade de educação escolar que perpassa por todos os níveis e modalidades de ensino, assim como a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, entre outras medidas.

Observa-se que o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 10.172 de 2001, apresentou como destaque a construção de uma escola inclusiva que possibilitasse a garantido atendimento à diversidade humana. Com a aprovação da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), pela ONU em 2006, essa perspectiva é reafirmada quando esse documento estabelece que os Estados Partes deveriam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

A Resolução CNE/CEB 04/2009 institui as Diretrizes Operacionais ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, como modalidade da Educação Especial e assevera que o AEE é uma forma de "serviço" à Educação Especial. Cabe destacar que, entre as diversas atribuições do profissional responsável pelo AEE encontram-se o planejamento educacional individualizado, a elaboração de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Dado ao exposto, é preciso considerar que a escola, para se tornar inclusiva, precisa reconhecer e valorizar as diferenças das características de seu alunado e, além disso, garantir a todos o direito de aprender. Essa escola, em uma perspectiva inclusiva, não se realiza somente pela presença física de sujeitos com deficiência, ou apenas por assegurar a matrícula a esses educandos. Esse acesso precisa ser acompanhado, de maneira que possibilite a permanência desse corpo discente. Contudo, é necessário a mudança comportamental de toda a comunidade escolar e o reconhecimento dessas pessoas como sujeitos de direitos. Caso contrário, a escola poderá vir a provocar a exclusão de inúmeros estudantes com deficiência no próprio interior das salas de aula.

Panorama de matrículas de estudantes com deficiência visual (2017)

O direito das pessoas com deficiência às matrículas, em classes comuns de ensino regular, é amparado no artigo 205 da Constituição Federal, quando prevê “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Carta Magna, no artigo 208, garante também a essas pessoas o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, segundo o Inep (2018), é definido como

[...] um serviço da educação especial que organiza atividades com recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, com o objetivo de garantir condições de acesso, participação e aprendizagem. Esse serviço, instituído pelo projeto político-pedagógico da escola, é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais, individualmente ou em pequenos grupos, em horário distinto ao da escolarização em sala de aula comum (INEP, 2018, p. 42).

Assim, para que a administração pública direcione investimentos com vistas a implantação de salas de recursos, aquisição de equipamentos e contratação de profissionais especializados, é preciso que se conheça a demanda do público que será atendido.

A partir dos dados do Censo Escolar (2017), foi montada a seguinte tabela, com o intuito de mapear o quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência visual/baixa visão encontradas nas seguintes redes de ensino: Federal, Estadual, Municipal e Privada.

Tabela 1- Matrículas de estudantes com deficiência visual (2017) nas classes comuns.

Redes de Ensino	Cegueira	Baixa Visão
Municipal	3	21
Estadual	1	9
Federal	1	0
Privada*	0	0

TOTAL	5	30
-------	---	----

Fonte: microdados do Censo escolar (2017).

Conforme os dados da tabela, verifica-se que havia, em 2017, o total de 35 matrículas de estudantes com deficiência visual, sendo que 5 foram identificadas sendo de alunos com cegueira e 30 com baixa visão. Além disso, constata-se que a rede municipal de ensino apresentou o maior quantitativo desses registros (24 discentes com deficiência visual), seguida pela rede estadual de ensino que registrou 10 matrículas. Já os menores percentuais foram encontrados na rede federal de ensino (1 estudante cego). Quanto à rede privada, não houve registros de estudantes com essas características no Censo Escolar de 2017.

Esses números revelam que o direito de acesso dessas pessoas à educação formal encontra-se garantido, principalmente, nas redes públicas de ensino. Contudo as escolas precisam estar preparadas para oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Tendo em vista que cada aluno apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os fazem único e especiais, formando assim uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, constituindo o grande desafio das escolas na atualidade. Visto que elas precisam saber trabalhar com as diferenças, reorganizar o processo de ensino-aprendizagem, dispor de condições de acessibilidade, de maneira que seja eliminada qualquer barreira que possa promover a exclusão. Logo, um novo olhar deve ser formado com potencial para buscar alternativas que garantam o acesso, permanência e condições de participação nas atividades escolares a todas as crianças e adolescentes incluídos.

Memórias da escola: relatos de um estudante com deficiência visual

O início dos estudos ou a entrada na escola, para cada criança, é percebido de diferentes maneiras (risos, choros ou curiosidade), assim, como também é para as famílias que carregam seus medos, anseios e preocupações quanto aos cuidados, aceitação e segurança de seus filhos (as) nesse novo ambiente.

Quando se trata de uma criança com necessidades específicas ou com deficiência, essas preocupações podem vir a materializar de maneira mais significativa, porém, em alguns momentos da história da educação brasileira, foi preciso que muitas famílias se abstivessem desses sentimentos para promoverem enfrentamentos junto às escolas, com vistas a garantirem o direito aos seus filhos de acessarem o ensino formal.

Manzini (2005, p. 31) informa que a palavra acesso pode ser entendida como “a necessidade de luta para alcançar um objetivo. Parece estar também relacionado à questão da atitude em relação à exclusão.” Percebe-se que o autor alerta para a existência de um campo

de batalhas, historicamente, constituído, mas que vem sendo rompido pela mobilização das forças sociais. Logo, é nesse processo que muitas famílias entram em embate com o Estado pela garantia de direitos.

Foi neste contexto que Apolo⁴, nome fictício do sujeito entrevistado neste estudo, concluiu a educação básica e descreve, em sua história de vida, as barreiras iniciais promovidas pelas escolas na aceitação de sua matrícula. Uma vez que o acesso não ocorreu naturalmente conforme as demais crianças em idade escolar, concretizando-se, apenas, a partir do processo de “[...] resistências dos meus pais, que correram atrás dos meus direitos, a escola teve que ceder e fazer a matrícula sim” (APOLO, 2018).

Hoje, com a idade de 20 anos, Apolo, um estudante com baixa visão, está cursando o ensino superior na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal (CPAN). A presença de Apolo, assim como de outras pessoas com deficiência no ensino superior demonstra o sucesso de uma trajetória de estudos e o avanço na garantia do acesso aos níveis mais elevados do ensino no país. Conforme os dados do relatório de gestão da UFMS, em 2017, havia um total de 292 acadêmicos com deficiência visual, sendo que, apenas três foram identificados com cegueira.

No entanto, é preciso considerar que muitos estudantes com as mesmas características de Apolo, não conseguem ingressar na universidade e um dos motivos que podem contribuir para isso podem ter relação com as barreiras sociais que são impostas aos estudantes que deveriam ser favorecidos com a inclusão educacional.

Alguns estudos como Silva Filho (2017) apontam para a existência de uma série de barreiras que podem dificultar a conclusão da educação básica, provocando a evasão e limitando o acesso aos níveis mais elevados de ensino como a educação superior. Barreiras essas que podem estar relacionadas a estrutura física inadequada, para a mobilidade com segurança e autonomia dos alunos com deficiência visual, falta de informações e um sistema de comunicação em Braille, mapa tátil, piso-tátil. O que demarca a precariedade em alguns espaços que deviriam, de maneira humanizada, acolher a todos.

Apolo, ao ser questionado sobre a existência de condições de acessibilidade nas instituições que estudou, informou que as escolas de ensino regular apresentavam condições irregulares para permitir a participação dos alunos com deficiência e relembra que “[...] nenhuma tinha e se tinha eram todas irregulares” (APOLO, 2018).

⁴A entrevista foi realizada em 25/09/2018 e concedida com a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Na coleta dos dados contou-se com questões abertas e objetivas. Na organização das questões objetivas, empregou-se o modelo utilizado por Sabugari (2010).

Laplane e Batista (2008, p. 211) fundamentando em Vygotsky (1984) afirmam que “[...] os fatores ambientais e dentro desses os sociais e culturais, condensados na função da linguagem, são fundamentais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem”. Logo a falta de instrumentos, procedimentos, tecnologia assistivas que condicionam a existência da acessibilidade na escola podem comprometer a interação de muitos sujeitos com o meio, colegas e atividades de ensino-aprendizagem.

Segundo a ONU (2006, p. 22) é preciso entender que “[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”.

Para Apolo a principal barreira enfrentada, durante sua escolarização foi identificada no âmbito procedimental/pedagógica e que deixou marcas significativas em suas lembranças e constituindo a sua própria constituição histórica.

[...] Eu acredito que o que mais me marcou foi a inexperiência dos professores. Por não ter aquela... aquela especialidade, não ser especialista, foi o que mais me marcou, que mais trouxe dificuldade em toda a minha escolarização. Essa acho que... não tenho o que pontuar mas, o ponto maior foi esse (APOLO, 2018).

Percebe-se que foi na organização das atividades cotidianas, mediadas pelo professor titular/regente das classes comuns, que Apolo identificou a barreira mais problemática a sua escolarização. Assim, ao ouvir a história de vida de quem passou pelo processo de inclusão, na educação básica, alerta e chama a atenção para a necessidade de se observar as condições dos espaços escolares, a existência de recursos adaptados e, além disso, verificar se é oportunizado aos docentes formações específicas/continuadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Oliveira (1997, p. 81) fundamentando-se em Vygotsky afirma que “[...] o desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois baseado no aprendizado”, sendo necessária “[...] a interferência, direta ou indireta de outros e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados”.

Devido à fragilidade do processo de mediação pedagógica e a falta do emprego de instrumentos que viabilizassem o processo de internalização do conhecimento, Apolo destaca que durante sua formação apresentou pouco interesse em disciplinas como História, Matemática, Biologia, Química, Física, Geografia.

Segundo Jesus, Pereira e Souza (1995) é preciso [...] repensar a natureza das formações iniciais para que os profissionais da educação possam tornar-se co-autores dos

dispositivos pedagógicos e didáticos, a partir do conhecimento, da experiência e da pesquisa (JESUS; PEREIRA; SOUZA, 1995, p. 58).

Nessa perspectiva, a fala de Apolo ratifica, aponta a urgência e aplicação das orientações indicadas pelos autores, pois, quando questionado se os professores sabiam ou não lidar com a sua necessidade específica afirmou que eles “[...] Não sabiam, não sabiam. Tanto que as vezes... vamos dizer fechavam os olhos e deixavam rolar, né.” (APOLO,2018)

No contraturno escolar era oportunizado a Apolo, a realização do Atendimento Educacional Especializado(AEE), momento que teve acesso a procedimentos, recursos e práticas que o ajudaram a superar as barreiras durante sua escolarização, informando que:

De princípio eu tive acesso já a orientação e mobilidade né, desde os meus 5, 6 anos. **A questão do Braille também, o Braille sempre desde quando eu entrei na sala de AEE, a primeira coisa que eles pregaram foi a aprendizagem do Braille né...** um pouco mais pra frente à questão do meu dia a dia né, a questão de andar em ruas, como se comportar em restaurantes é... praças e etc. E a adesão de tecnologias como nootebook, impressora Braille, máquina de datilografar" (APOLO,2018, grifos nossos).

Reily (2012, p. 140) destaca a importância do uso do Sistema Braille como “[...] instrumento para possibilitar o direito à palavra escrita”. Além disso, a autora menciona que “[...] o letramento em Braille lhe permitirá algo essencial: autonomia para aprender na escola”. Logo, ao ouvir Apolo discorrer sobre o Sistema Braille, percebe-se que há a confirmação do pensamento científico apresentado pela autora, pois ele afirma que:

[...] A importância do Braille é como... as pessoas consideradas normais têm a importância da escrita em tinta né. Então assim eu acredito que o Braille, além de facilitar, além de educar e além de alfabetizar o deficiente visual, é um meio no qual o deficiente tem de ter acesso as outras coisas que o mundo oferece. A livros, a própria educação mesmo, então a importância do Braille para o deficiente é essencial, não existe outra coisa que pode suprir o Braille. Não tem como suprir o Braille, ele é mesmo o essencial para o deficiente (APOLO, 2018).

No discurso produzido por Apolo, verifica-se as correlações entre a escrita em Braille e a em tinta, sendo considerado um meio que o estudante cego ou com baixa visão possui para acessar outras coisas, ou seja, o conhecimento produzido pela humanidade.

Apolo relata, ainda, que não teve um professor/mediador de apoio, durante sua escolarização, para poder auxiliá-lo nas atividades dentro da classe comum. Ele declarou que

[...] antes eles diziam que a deficiência visual ela não precisava, não tinha o direito, de ter um professor dentro de uma sala de aula para acompanhar o deficiente. Então no meu período de escolarização tanto no fundamental como no médio, eu não tive nenhum acompanhante/professor dentro de sala de aula, mas, eu tive sim o professor do AEE que por ter uma certa amizade com ela, há muito tempo, e por fora ela me ajudava sim né... além do contraturno que era o AEE, ela me ajudava sim em sala de aula. Não... não dentro de sala de aula mas, externamente (APOLO, 2018).

Verifica que os laços de amizade gerados entre esse estudante com baixa visão e uma professora especializada, na área, foram fatores que marcaram o seu processo de escolarização, mas também que denuncia a realidade vivida pela falta do apoio de um profissional de apoio.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) que entrou em vigor, em 2016, declara que o profissional de apoio escolar é a

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados como profissões legalmente estabelecidas.

Contextualizar e promover o resgate de garantias e lacunas legais, barreiras procedimentais/pedagógicas, inexperiência docente, falta de acessibilidade e recursos adaptados que, marcaram a história de vida de Apolo, do mesmo modo que, historicamente, a de muitos estudantes brasileiros, não tem como objetivo prioritário apontar os erros ou fragilidade da política de inclusão educacional. O Mais importante é que, a partir do resgate das experiências vivenciadas pelo outro, possam ser propostas novas intervenções nessas escolas e classes inclusivas, a fim de aprimorar a política de inclusão educacional vigente.

Para Apolo a inclusão é “muito falha, muito muito... no papel, a inclusão existe nas leis, a inclusão existe nas redes sociais, existe na televisão, existe todo mundo sabe o que é inclusão mas, na prática nas escolas não existe... não existe.” Além disso, adverte que “hoje em dia ela tá um pouco mais acessível, mas falarmos que essa inclusão ela está sendo para todos, acredito que não”.

Conclusão

A partir dos dados do Censo Escolar (2017) foi identificado o total de 35 matrículas de estudantes com deficiência visual, sendo que 5 foram identificadas sendo de alunos com cegueira e 30 com baixa visão. Além disso, constata-se que a rede municipal de ensino apresentou o maior quantitativo desses registros (24 discentes com deficiência visual), seguida pela rede estadual que registrou 10 matrículas. Já os menores percentuais foram encontrados na rede federal de ensino (1 estudante cego). Logo, verifica-se uma quantidade significativa de alunos, que precisam de um atendimento educacional especializado e de acessibilidade nas escolas. No entanto, é preciso dar condições e formações continuadas aos professores que atuam nas classes comuns com esse corpo discente.

Nos relatos feitos por Apolo, sujeito entrevistado, podemos notar a descrição de uma escola em que os professores não estavam preparados para lidar com alunos que possuem uma necessidade específica, assim como faltavam suportes e recursos suficientes por parte da escola para atender a esses alunos, nas classes comuns.

Conforme relatado pelas lembranças de Apolo, “na escola regular”, havia problemas com a estrutura física, além disso, ressalta que elas não possuíam nenhum tipo de sinalização em Braille, mapa tátil ou pisos táteis para promover no aluno a sua autonomia e direito de ir e vir. Além disso, ficou evidente também, em sua fala, as dificuldades apresentadas pelos professores das classes comuns em atuar junto com o aluno deficiente visual. Com isso, apresentavam uma prática pedagógica que não o favorecia sua escolarização.

Conforma relata Apolo, muitas vezes o professor acabava preferindo fechar os olhos para o que estava acontecendo ao invés de buscar recursos para ajudá-lo, em seu processo de escolarização, provocando marcas na história de vida de Apolo que, possivelmente, nunca esquecidas. Logo, constata-se a necessidade do planejamento tanto na formação inicial quanto na continuada de estudos relacionados à inclusão da pessoa cega ou com baixa visão.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), Apolo informou que foi muito importante para ele, pois foi algo que contribuiu para o acompanhamento das atividades da classe comum.

Ressalta-se que apesar de todas as dificuldades encontradas por Apolo, ele conseguiu concluir a educação básica e atualmente está cursando o ensino superior. Porém, sabemos que infelizmente nem todas as pessoas com algum tipo de necessidade específica ou deficiência tem o mesmo sucesso escolar. Porém, ao ouvir a história de vida de um sujeito que experienciou essa realidade possibilita maiores reflexões quanto a necessidade de disponibilizar condições de acessibilidade à participação de todos.

Desse modo, dar voz a Apolo, durante essa pesquisa foi algo de extrema importância e contribuição, pois através dos seus relatos foi possível perceber que o deficiente visual tem muito a falar e ao dar oportunidade de fala, poderemos aprender bastante e identificar contribuições importantes para o desenvolvimento da política de inclusão nas escolas.

Referências

BELO, Livia Cristiane Pereira Dal; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Deficiência visual: histórias de quem foi à escola. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.) **Escolarização de alunos com deficiências, desafios e possibilidades**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013, p. 155-169.

BATISTA, Cristina A. Mota. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Lei 13.146/15**. 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>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em:
<<http://www.portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 01 de nov. de 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 2010.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Histórias de vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.) **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

FRANÇOZO, Rafael Verão; ALMEIDA, Vânia Lima. **O Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Deficiência Visual em Corumbá - MS e Ladário - MS**. Dissertação de Mestrado. Corumbá, Mato Grosso do Sul. 2014.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica. **Caderno de Instruções do Censo Escolar**. Brasília, 2018.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica. **Caderno de Instruções do Censo Escolar**. Brasília, 2017.

JESUS, D. M.; PEREIRA, A. M. P.; SOUZA, R. G. S. de. **Construindo uma Prática de Formação Inicial em Educação Especial**. Cadernos de Pesquisa em Educação, PPGE, UFES, v. 2, n. 12 (dez.1995). Vitória: UFES, PPGE, 1995.

KASSAR. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências, desafios e possibilidades**. 1º ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013, p. 155-169.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.** Curitiba. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 10 de out de 2018.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de out. de 2018.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. **Rev. Sobama**, 2005.

MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades** / Silvia Márcia Ferreira Meletti, Mônica de Carvalho Magalhães

OLIVEIRA, Marte Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação** (Série Educação Especial). Campinas: Papirus, 2012.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. **Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular**. 2010. 166f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

SILVA FILHO, D.M. **Acessibilidade: uma análise da existência de barreiras à inclusão de alunos com deficiência/NEE na Rede Municipal de Ensino de Corumbá, MS**. Dissertação de Mestrado. Corumbá, Mato Grosso do Sul. 2017.