



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI**

KELE APARECIDA DE SOUZA

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
VISUAL E AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM ATIVA NOS
CONTEXTOS DE EXCLUSÃO**

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
VISUAL E AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM ATIVA NOS
CONTEXTOS DE EXCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores Para Educação Inclusiva.

Orientador: Dr. Marion Machado Cunha.

Coorientador: Dr. João Batista Lopes da Silva.

SOUZA, Kele Aparecida de.
S719a As Práticas Educativas com Estudantes com Deficiência Visual e as Possibilidades de Aprendizagem Ativa nos Contextos de Exclusão / Kele Aparecida de Souza - Sinop, 2022.
114 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profei, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientador: Dr. Marion Machado Cunha

Coorientador: Dr. João Batista Lopes da Silva

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Especial. 3. Práticas Educativas. 4. Formação de Professores. 5. Aluno com Deficiência Visual. I. Kele Aparecida de Souza. II. As Práticas Educativas com Estudantes com Deficiência Visual e as Possibilidades de Aprendizagem Ativa nos Contextos de Exclusão: .

CDU 376

KELE APARECIDA DE SOUZA

As práticas educativas com Estudantes com deficiência visual e as possibilidades de aprendizagem ativa nos contextos de exclusão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores Para Educação Inclusiva.

Defesa em 14 de outubro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Dr. Marion Machado Cunha (Orientador)

Professor Dr. João Batista Lopes da Silva (coorientador)

Professora Dra. Aparecida Meire Calegari Falco (Avaliador Interno - UEM)

Professor Dr. Jaime Jose Zitkoski (Avaliador Externo - UFRGS)

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a todos vocês professores da Rede Pública de Educação Básica Brasileira, que dedicam boa parte de sua vida à educação e transformação da sociedade. Em especial dedico a minha querida sobrinha Anna Vitória, pois sei o quanto foi difícil sua compreensão de nos distanciarmos mesmo que perto, durante esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus por guiar-me durante esta trajetória.

À minha família pela compreensão e apoio durante esta jornada, em especial aos meus pais, pois sem o suporte de vocês este percurso seria muito mais difícil, arrisco-me a dizer, que talvez não seria possível. Os meus sinceros agradecimentos a vocês Eduino e Marilene.

Ao meu amigo e namorado Gustavo Gonzatti pelo incentivo, confiança, companheirismo e contribuição à minha vida pessoal e acadêmica.

Ao meu orientador Dr. Marion Machado Cunha pelas relevantes contribuições e grandiosos momentos de reflexões.

Ao meu coorientador Dr. João Batista Lopes da Silva com as suas contribuições iniciadas em minha formação inicial, época de graduação. Colaborando novamente em minha trajetória acadêmica.

A todos os colegas de profissão que fizeram parte da primeira turma do PROFEI - UNEMAT, em especial, a Danielly; Leila; Mariana e Poliana.

A todos os sujeitos participantes desta pesquisa, que se colocaram à disposição e colaboraram neste processo investigativo.

SOUZA, K. S. **As práticas educativas com Estudantes com deficiência visual e as possibilidades de aprendizagem ativa nos contextos de exclusão**. Orientador: Marion Machado Cunha. 2022. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus de Sinop. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva. Sinop, 2022.

RESUMO

Neste texto de dissertação, apresentamos os resultados obtidos de uma pesquisa direcionada para problematizar e analisar as práticas pedagógicas e as percepções escolares dos alunos com deficiência visual no Ensino Fundamental I, com discussões relacionadas a inclusão escolar e as ações do professor. Nessa direção, focamos a pesquisa nas/sobre as práticas educativas que são e podem potencializar o aluno com deficiência visual enquanto sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, considerando o contexto de inclusão escolar e as dimensões pedagógicas da educação especial. Desenvolvemos este estudo em uma escola da Rede Municipal de Sinop, Mato Grosso (MT). Como opção metodológica optou-se pelo estudo de caso em uma abordagem qualitativa, na composição teórica buscamos relacionar nossa proposta de pesquisa ao sujeito de transcendência ao ser mais de Freire (1979; 2021), ao sujeito de potencialidades, segundo Vygotsky (2000; 2010; 2011; 2019), a proposta de uma sociedade que busca respeitar a diversidade e leva em consideração os direitos humanos e os direitos da natureza (ACOSTA, 2016), dentre outros autores que contribuem na compreensão do objeto proposto nesta pesquisa. A partir das etapas desenvolvidas no decorrer deste processo investigativo observamos que no campo da educação as práticas educativas inclusivas acontecem de maneira limitada, com metodologias diferenciadas por alguns professores, sendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) mais nítido essa proposta. Compreendemos que diferentes fatores externos, como, social, político, econômico, cultural e histórico influenciam no contexto da educação inclusiva. Assim, da pesquisa, ainda, a proposta do produto educacional se direciona na concretização de um caderno pedagógico para professores, priorizando brevemente uma discussão teórica sobre o a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o AEE, o aluno com deficiência visual, além de sugestões de atividades que possam ser desenvolvidas com tal público, pautada a partir das contribuições dos alunos participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Práticas Educativas. Formação de Professores. Aluno com deficiência visual.

SOUZA, K. S. Educational practices with students with visual impairments and the possibilities of active learning in contexts of exclusion. Tutor: Marion Machado Cunha. 2022. Dissertation (Master's Degree). University of the State of Mato Grosso – UNEMAT, Campus de Sinop. Postgraduate Program in Inclusive Education. Sinop, 2022.

ABSTRACT

In this dissertation, we present the results obtained from a research aimed at problematizing and analyzing the pedagogical practices and school perceptions of students with visual impairment in Elementary School, with discussions related to school inclusion and the teacher's actions. In this direction, we focus the research on/about the educational practices that are and can enhance the student with visual impairment as an active subject of the teaching and learning process, considering the context of school inclusion and the pedagogical dimensions of special education. We developed this study in a school in the municipal network of Sinop, Mato Grosso (MT). As a methodological option, we opted for the case study in a qualitative approach. In the theoretical composition, we seek to relate our research proposal to the subject of transcendence of Freire (1979; 2021), to the subject of potentialities, according to Vygotsky (2000; 2010; 2011; 2019), to the proposal of a society that seeks to respect diversity and takes into account human rights and the rights of nature (ACOSTA, 2016), among other authors who contributed to the understanding of the object proposed in this research. From the steps developed during this investigative process, we observed that, in the field of education, inclusive educational practices occur in a limited way, with different methodologies by some teachers, with Specialized Educational Assistance (SEA) being the clearest proposal. We understand that different external factors such as social, political, economic, cultural and historical influence the context of inclusive education. Thus, from the research, the proposal of the educational product is directed towards the realization of a pedagogical notebook for teachers, briefly prioritizing a theoretical discussion about special education in the perspective of inclusive education, the SEA, the student with visual impairment, in addition to suggestions of activities that can be developed with such an audience, based on the contributions of the students participating in the research.

Keywords: Inclusive Education. Special Education. Educational practices. Teacher Training. Students with visual impairment.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CMEEIS	Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de Sinop
EMEBAD	Escola Municipal Armando Dias
EMEPS	Escola Municipal Pública de Sinop
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
OMS	Organização Mundial de Saúde

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1- ESPAÇO EXTERNO DA EMEPS.....	57
IMAGEM 2 – ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO	61
IMAGEM 3 - CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO	61

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RELATÓRIO QUANTITATIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO ENSINO REGULAR DA REDE MUNICIPAL NO ANO DE 2021	44
QUADRO 2 – SUJEITOS ALUNOS DA PESQUISA NO ANO DE 2021	44
QUADRO 3 – ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL MATRICULADOS NA EMEPS EM 2022.....	55
QUADRO 4 – ATIVIDADE BARRACA DE FRASES.....	63
QUADRO 5 - ALUNAS PARTICIPANTES DA RODA DE CONVERSA	65
QUADRO 6 - PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 SOBRE A PESQUISADORA: TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL.....	18
2 A FACE DA EXCLUSÃO DA SOCIEDADE DO CAPITALISMO: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	22
2.1 DA SOCIEDADE DA VIOLÊNCIA AO SUJEITO DE TRANSCENDÊNCIA E DO BEM VIVER	28
3 DA APROXIMAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL E O LUGAR DO SUJEITO DE TRANSCEDÊNCIA E DO BEM VIVER: O PAPEL DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA	32
4 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL ENQUANTO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	37
5 A APROXIMAÇÃO METODOLÓGICA: DECISÕES E DIREÇÕES	43
5.1 DA OBSERVAÇÃO AO CONTEXTO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	46
5.2 RODA DE CONVERSA E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	64
5.3 UM COMPOSIÇÃO NECESSÁRIA: REGISTRO DE DADOS POR QUESTIONÁRIO	65
5.4 O MUNICÍPIO DE SINOP E A ESCOLA CAMPO	66
5.5 PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO PEDAGÓGICO	70
6 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: AS ALUNAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A HISTORICIDADE DO SUJEITO	71
7 MOVIMENTO INCLUSÃO: AS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS PARA APRENDIZAGEM ATIVA	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA E NO AMBIENTE ESCOLAR.....	109
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A RODA DE CONVERSA COM AS ALUNAS....	111
APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURA COM AS ALUNAS	112
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES ABERTAS DIRECIONADAS AOS PROFESSORES	113

**APÊNDICE E – CADERNO PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADES DE REFLEXÕES,
ORIENTAÇÕES E ATIVIDADES ESCOLARES PARA PROFESSORES
DESENVOLVEREM COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL 114**

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, denominada *As práticas educativas com Estudantes com deficiência visual e as possibilidades de aprendizagem ativa nos contextos de exclusão*, qualifica-se por um objeto voltado para a área da Educação Inclusiva, como exigência do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop, inserido na linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores Para Educação Inclusiva, sob orientação do Professor Doutor Marion Machado Cunha e coorientação do Professor Doutor João Batista Lopes da Silva.

Esta pesquisa propôs analisar as práticas educativas potencializadas no Ensino Fundamental I para a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual, considerando o contexto de inclusão escolar e as dimensões pedagógicas da educação especial em uma escola da Rede Municipal de Sinop-MT.

Desta proposição trazemos para discussão o contexto histórico do processo de inclusão em nossa sociedade para a compreensão das dimensões sociais que podem interferir e medeiam o âmbito educacional, dialogando sobre o direito dos sujeitos esquecidos e negligenciados em uma sociedade de exploração e de constante disputas e lutas de controle societário, relacionando com o contexto da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

As discussões relacionadas ao fenômeno da Educação Especial, em uma perspectiva de Educação Inclusiva, são impreterivelmente necessárias em nossa sociedade, considerando as relações dominantes e de opressões que se organizam, explicitamente e tacitamente, no contexto atual: há a urgência de superação dos processos excludentes de uma sociedade baseada na mercantilização. Freire (1979; 2021) nos faz refletir sobre esse contexto, o qual foi/é marcado por um processo de colonização brasileira, baseada na inexperience democrática e, conseqüentemente, fundada para manutenção desta violência sobre a maioria absoluta da população de despossuídos e na condição de pobreza¹ em situações precárias, sem acesso aos bens de consumo e de serviços necessários a manutenção de vida familiar e/ou individual. Assim, o próprio contexto social é desenvolvido fortemente em uma prática

¹ Estamos nos referindo a um coletivo de sujeitos de dimensões sociais, culturais e econômicas diverso, podendo ser apreendidos pela condição de trabalhadores assalariados, ou pela dimensão cultural como, por exemplo, comunidades indígenas, ou por relações de gênero, a exemplo da violência, discriminação e exploração manifestas sobre e contra as mulheres, seja na condição de pessoas com deficiências: são lugares sociais de diversidade e pluralidade quando desse coletivo. Em outras palavras, referimos aos matizes diversos de violência e exploração de uma sociedade fundada nas relações de mercado e privilégios de uma minoria da população sobre uma maioria absoluta de pessoas. De acordo com Frigotto, “[...] 4,5 bilhões de pessoas, especialmente dos países pobres, tenham [tem] para consumir apenas 14% da produção mundial, enquanto 1,5 bilhão se apropriem [apropriem] de 86% [...] [os] 250 proprietários mais ricos do mundo detêm o equivalente à soma dos bens disponíveis dos 2,6 bilhões mais pobres (quase metade da população mundial), mais de um quinto da humanidade dispõe apenas de um dólar por dia para satisfazer as suas necessidades básicas” (2016, p. 66).

individualista e pouco humanizada.

Da especificidade da pesquisa, direcionada para alunos com deficiência visual para desvelar a realidade escolar da qual são produzidas dimensões sociais, políticas e culturais, partimos do princípio do processo inclusivo como prioritário para pensar e priorizar as ações pautadas na relação professor-aluno, relação família-escola, relação aluno-aluno, práticas inclusivas e interferências externas de diferentes estruturas. Com base no entendimento dessas relações, é possível vislumbrar possibilidades de superações e estabelecer novas incursões de práticas sociais que possam minimamente impactar os desafios de uma realidade de exclusões e enfrentar/desafiar ações discriminatórias, violências, tácitas e explícitas, e que conjuguem o bem comum e coletivos de que novos lugares sociais e de bem viver² são realizáveis e imprescindíveis a dimensão de qualquer humanidade em sua pluralidade e diversidade humana.

Nesta perspectiva, definimos nossa pesquisa sob uma compreensão do homem enquanto sujeito de historicidade, direcionando para as interfaces das práticas inclusiva e educativas com ênfase no aluno com deficiência visual. Para essa inscrição, delineamos os conceitos prioritários do sujeito de transcendência e ser mais de Freire (1979; 2021), sujeito de potencialidades de Vygotsky³ (2000; 2011; 2019), dialogando com sua teoria histórico-cultural, e o conceito de bem viver de Acosta (2016). Desses conceitos, também fizemos interseções de diálogos com as abordagens de Masini (1993), Jannuzzi (2004), Caiado (2014) e Picollo (2012), na intersecção teórica para cotejar com o material empírico coletado.

Mas quais seriam o lugar para tais escolhas e definições do objeto desta pesquisa? A preocupação em focalizar pesquisas direcionadas aos alunos com deficiência visual emerge da experiência na graduação e, posteriormente, na atuação na área da educação especial com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo assim o contato com escolares desta modalidade de educação que nos oportunizou vivências significativas e a vontade de conhecer mais sobre esse contexto.

² Esse conceito será desenvolvido no decorrer das próximas seções deste trabalho. Inicialmente cabe destacar sua relevância, como aponta Coutinho (2020, p. 390), que publicou a resenha do Livro “O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos” de Alberto Acosta: “Como irá sugerir o autor, bem viver, traduzido para português, é crítico em muitos aspectos ao consumismo e produtivismo exacerbados, contrário às práticas vis de esgotamento da vida e, portanto, se institui propriamente enquanto um contradiscurso que estabelece antagonismo com os paradigmas capitalistas de apropriação, consumo e destruição. Vivemos atualmente uma tragédia ambiental e sanitária há tanto anunciadas, resultado direto de más escolhas e retificação de projetos e pautas frustradas e falidas com pouca ou nenhuma adesão ambiental, neste seguimento. A discussão sobre o bem viver oferece-nos contribuições substanciais, articulando uma dialética criativa sobre os caminhos possíveis de ligações satisfatórias e dignas com a vida, na garantia de um novo amanhã para a humanidade”.

³ Existem muitas variações quanto a escrita de “Vygotsky/ Vigotski”, mas, escolheremos neste texto de dissertação escrever “Vygotsky”. No entanto, manteremos o formato original das bibliografias citadas.

Experiências significativas e inquietantes durante a formação inicial são ampliadas nesta pesquisa com vivências nesta trajetória de dois colegas de turma com deficiência visual e posteriormente discussões que foram ampliadas pautadas nas concepções do aluno com deficiência visual na pesquisa desenvolvida através do Trabalho de Conclusão de Curso.

Concebemos o aluno com deficiência visual enquanto sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, sendo essencial dar a devida importância às suas individualidades, representatividade e composição coletiva. Tal compreensão pode possibilitar não somente a garantia do direito e acesso à educação, mas a uma educação que inclui, pensando na prática educativa. Não devemos esquecer de enfatizar sobre a importância das Políticas Públicas Educacionais direcionadas à educação especial, sendo um fator extremamente relevante para concretizar com possibilidades reais ao processo da educação inclusiva.

Das hipóteses levantadas nesta pesquisa destacamos a principal, que as práticas de educação inclusiva podem acontecer de maneira restrita, limitada e de caráter espontaneísta apenas pela acessibilidade do leitor e de esforço didático pedagógico espontaneísta dos docentes.

Destas dimensões, refletimos que ocorrem implicações políticas e sociais no campo da educação, e assim, partimos para alguns questionamentos nesta pesquisa: a sociedade propõe Políticas Educacionais de Inclusão que realmente incluem? O Sistema Educacional de Ensino oferece condições para uma Educação Inclusiva com recursos materiais acessíveis e uma equipe de profissionais preparada?

Nos perguntávamos sobre as condições em que os alunos com deficiência visual podem participar como sujeitos ativos em seu processo de ensino e aprendizagem e sobre as dimensões das práticas inclusivas que medeiam o lugar de aprendizagem destes alunos, surgindo assim outros questionamentos que introduzem nossas inquietações. Disso, como questão fundamental para esta pesquisa, destacamos o seguinte problema a ser inquirido neste processo investigativo: quais práticas educativas são potencializadas para a participação ativa no processo de ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência visual, considerando o contexto de inclusão escolar e as dimensões da educação especial?

Partimos assim, da afirmação dos alunos com deficiência visual enquanto sujeitos de direitos e de historicidade, mobilizador de vivências, mas, negligenciados pelas relações de desigualdades e dominações, de uma sociedade fundada na/pela exploração, a qual impõe limites à sua efetiva participação no processo de ensino e aprendizagem. A autora Caiado corrobora nessa discussão, afirmando que “as pessoas com deficiência estão, historicamente, fora da escola e na condição de excluídos – eles pouco, ou nunca, falam. Alguém, geralmente,

fala e decide por eles” (2014, p. 48). Realidade esta contraditoriamente vivenciada no chão da escola.

O contexto da educação no Brasil avança incoerentemente com diferentes propostas e consolidações no sistema de ensino, como a universalização à educação. Mesmo que amparado constitucionalmente esta garantia não se efetiva verdadeiramente na prática. Há muito que avançar em relação a educação pública brasileira, especificamente quando direcionamos as Políticas Públicas Educacionais da Educação Especial Inclusiva. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p. 14) corroboram que “Garantir a atenção à especificidade da população da Educação Especial sem perder a abrangência do olhar aos direitos sociais de todo o cidadão é um desafio a ser enfrentado na área da Educação Especial”. Concebemos as transformações efetivas através de ações, atitudes e espaços que dialoguem com o fenômeno inclusão, como o âmbito educacional.

Diante deste fenômeno destacamos a Declaração de Salamanca como documento internacional que passou a ser utilizado enquanto referência de diretrizes da política educacional e de seus programas de ações públicas (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). Conforme essa Declaração,

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. • Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. • Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. • Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. • Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (1994, p.01).

Quanto as inquietações propostas nesta pesquisa em relação aos objetivos específicos, referem-se: a) analisar as dimensões pedagógicas direcionadas para os alunos com deficiência visual balizadoras das práticas pedagógicas; b) identificar se os professores tiveram uma formação inicial que contemplou a aprendizagem sobre as necessidades pedagógicas diferenciadas para atuar com alunos que tenham deficiência visual; c) analisar se há uma formação continuada que possibilitaram o conhecimento didático-pedagógico sob o viés da educação especial e as correlações com a educação inclusiva desenvolvidas com alunos que tenham deficiência visual; d) aprender como ocorre a relação dos alunos com deficiência visual com os demais sujeitos que compõem o âmbito escolar.

Nesta dimensão, complementamos nossas discussões para os sujeitos prioritários dessa

pesquisa, abordando sobre a caracterização de deficiência visual. Masini (1993, p.61-62) destaca que:

Educacionalmente, os portadores de deficiência visual são divididos em dois grupos: cegos e portadores de visão subnormal. Tradicionalmente, a classificação tem sido feita a partir da acuidade visual: sendo cego aquele que dispõe de 20/200 de visão no melhor olho, após correção; e portador de visão subnormal, aquele que dispõe de 20/70 de visão nas mesmas condições.

Referindo-se ao sujeito com baixa visão o autor apropria-se da terminologia visão subnormal, a qual consideramos inadequada ao contexto de discussão que apresentamos nesta pesquisa, portanto, iremos nos referir a tais características ao sujeito de baixa visão. Aprofundamos essas reflexões ao contexto histórico-cultural condizente de sociedade a qual tal teórico vivenciava.

Nesta concepção, a deficiência visual é classificada em baixa visão, monocular e cegueira, sendo estas congênitas ou adquiridas. Ou seja, o sujeito pode manifestar a deficiência desde o nascimento ou a deficiência pode se desenvolver no decorrer da vida, em diferentes condições.

A condição de classificação da visão monocular é recente, sendo considerada em âmbito federal como categorização da deficiência visual a partir da Lei 14.126/21. Esta condição é compreendida como a cegueira de um dos olhos, sendo esta parcial ou total, com a visual igual ou inferior a 20% em um dos olhos. A referida lei dispõe no Art. 1º que “fica a visão monocular classificada como deficiência sensorial, do tipo visual, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2021, p. única).

Sob a premissa de que os alunos com deficiência visual são sujeitos de historicidade e de direitos, nosso direcionamento aponta para a perspectiva das concepções destes escolares enquanto sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, além de, uma abordagem do ser humano enquanto sujeito de historicidade na sociedade, com ênfase no contexto da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Nesta perspectiva, devemos enfatizar sobre a compreensão entre educação especial e educação inclusiva. A educação especial é considerada uma modalidade de ensino, a qual possibilita a inclusão, “que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008 oficializou a regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõem sobre a educação especial, e que no Art. 2º visa “garantir os serviços de

apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p.12). E o sobre o AEE, cabe destacar o Art.3º:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Os avanços percorridos perante esta modalidade são regulamentados pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui sobre “as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009, p.17). São notáveis as propostas e as consolidações no âmbito da educação numa perspectiva inclusiva, no entanto, há muito que evoluir e desenvolver quando discutimos sobre Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A educação inclusiva proporciona aos alunos sujeitos sociais de direito, possibilidades de construção da sua identidade. A sociologia na infância propõe esses desafios, podendo contribuir significativamente para a inclusão, enfatizando o ponto de vista das crianças e não dos adultos.

Esta noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 03).

Possibilitar a visibilidade dos alunos, suas concepções, suas experiências, é impreterivelmente necessário na luta para o movimento da educação inclusiva, independente do aluno ser considerado público-alvo da educação especial.

Levando em consideração as diferentes reflexões que esta pesquisa pode nos possibilitar estendemos tais discussões sobre a concepção dos professores de Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Sinop, na busca de compreender sobre o processo de formação inicial e continuada destes profissionais, em relação a contemplação de discussões referente a educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Escola⁴ da Rede Pública Municipal de Sinop, e como opção metodológica desenvolvemos o estudo de caso de abordagem qualitativa. Como

⁴ Instituição da Rede Municipal de Ensino criada no ano de 1992, optamos por não utilizar o nome real da Escola campo. Assim, nos apropriaremos de um nome fictício, representado pela sigla EMEPS, para proteger a Instituição.

objetivo principal propusemos analisar as práticas educativas potencializadas para participação ativa na aprendizagem dos alunos com deficiência visual, considerando o contexto de inclusão escolar, as dimensões pedagógicas da educação especial e a percepção destes alunos.

Para a coleta de dados realizamos um período (meses de novembro e dezembro de 2021) de observação na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Escola, durante os atendimentos dos sujeitos prioritários desta pesquisa, posterior a isso dois encontros com rodas de conversa, dinâmicas e entrevista semiestruturada com estas participantes, observações na sala de aula comum (meses de junho e julho de 2022) e formulário com questões abertas a nove professores de AEE da Rede Municipal de ensino e utilização de um diário de campo.

Referente aos dados quantitativos dos alunos com deficiência visual matriculados na Rede Municipal de Sinop no ano de 2021, na modalidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, de acordo com o relatório disponibilizado pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Sinop, eram de dezessete alunos (SMEEC-Sinop, 2021). Destes, um na condição de cegueira e treze caracterizados como baixa visão nos anos iniciais do ensino fundamental e, na educação infantil, três alunos com baixa visão.

Diante do exposto, nossa pesquisa se volta para contribuir com as práticas educativas inclusivas sob a concepção do protagonismo do sujeito em um processo de relações de integração e que possa ser significativa quanto às possibilidades de reflexões para docentes sobre a temática em discussão e necessariamente para os alunos com deficiência visual, enquanto sujeito de protagonismo de sua existência. Destarte, consideramos relevante enfatizar brevemente sobre a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, que é apresentada na próxima seção.

1.1 SOBRE A PESQUISADORA: TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Filha de pais trabalhadores⁵, desde a menor idade, aos dezessete anos inicio o primeiro vínculo empregatício para auxiliar financeiramente com as despesas de casa. Meus pais são naturais da região sul do Brasil, os quais migraram muito cedo em busca de uma melhor qualidade de vida para a região norte do país, mais especificamente, o estado do Pará.

A vivência em tal estado proporcionou fortes vínculos de amizade os quais se perpetuam até os dias atuais. Tenho somente um irmão, ele é natural do estado do Pará, sendo

⁵ Esta seção trata da vivência da pesquisadora. Por essa razão nos valeremos da flexão do verbo a primeira pessoa do singular para especificar o lugar das pessoalidades e singularidades da autora desta Dissertação.

o primogênito. Sempre em busca de proporcionarem condições e perspectivas de vida melhores aos seus filhos, nos anos de 1993 aproximadamente, meus pais migram novamente, neste momento, para o estado de Mato Grosso – MT.

Desde criança, recebia orientações de minha mãe para auxiliá-la em seus ambientes de trabalho, dos quais já desempenhou diferentes funções, tais como, cozinheira, doméstica e serviços gerais. Meus pais não conseguiram ser muito presentes durante uma boa etapa de minha vida, como parte da infância e a adolescência, pois necessitavam trabalhar em ambientes externos ao lar para propiciarem condições básicas a nossa família. Tanto, que meu pai já precisou ficar meses distante do âmbito familiar à trabalho. Nunca chegamos a passar dificuldades em relação a falta de alimentos, no entanto, as condições eram simples.

Considero relevante destacar sobre algumas vivências que marcaram minha vida, como o vício ao alcoolismo de meu pai. Experiências que marcaram negativamente minha infância e adolescência. Felizmente, tal condição foi superada por ele. Um homem de historicidades, vivências e de luta, que até os dias atuais tenta proporcionar uma vida digna à nossa família. Um ser humano admirável, que muito me orgulha e me ensina sobre a vida.

As demonstrações afetivas de meus pais não foram muito possibilitadas por abraços e/ou contatos físicos, sendo mais perceptíveis em suas ações. Tais atitudes me levam a repensar em um mundo melhor e que pode ser possibilitado através da educação e do espaço escolar.

Outro fator que considero relevante destacar é sobre o processo de escolaridade de meus pais. Os dois possuem Ensino Fundamental Incompleto e viabilizaram o refletir sobre as possibilidades que os estudos podem alcançar. Sou a primeira pessoa a ter o Ensino Superior Completo, realizado em uma Universidade Pública, na família. A nível de pós-graduação *Stricto Sensu* repete-se tal vivência, a única, por enquanto.

Iniciei o Curso de Pedagogia, Ensino Superior, no município de Sinop, aos dezessete anos de idade, no ano de 2010. Primeiramente necessitei atuar como vendedora no comércio local, com uma jornada diária de oito horas, de segunda-feira a sábado. Tentando conciliar tais condições com a trajetória acadêmica, várias vezes, fui direto deste emprego para a Universidade, sendo esta a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop, para estudar.

Com o passar do tempo e compreensão da família sobre a prioridade de dedicação a vida acadêmica, ocorreu um esforço coletivo para que eu pudesse participar de Programas/projetos ofertados pela UNEMAT.

Assim, durante os anos de 2011 a 2014, iniciei as experiências enquanto bolsista do

Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Tais possibilidades foram impreterivelmente relevantes para uma análise sobre minha profissão na educação. Arrisco a dizer que se não houvesse tais vivências, talvez o meu percurso atual poderia ser diferente.

A UNEMAT tem um significado imensurável em minha vida. O sentido que essa Instituição assim como meus professores têm em minha vida é expressa nitidamente para além da trajetória acadêmica/profissional, com intensas transformações em minha vida pessoal, a partir do momento em mergulho em uma releitura da realidade com novas chaves de leitura sobre a escola, o professor, o aluno, o ensino e aprendizagem, prioritariamente.

Refletindo sobre as possibilidades que a educação pode proporcionar para as pessoas, as concebo como possíveis viabilidades de transformações na vida de muitos sujeitos, principalmente para aqueles grupos que sofrem pelo modelo de sociedade organizado.

Com uma percepção de possibilidade frente as condições enfrentadas por grupos menos favorecidos na sociedade, ainda no processo inicial de formação, na graduação, iniciei discussões voltadas ao contexto da pessoa com deficiência, especificamente, a pessoa com deficiência visual.

Desde minha conclusão no Ensino Superior, atuo na área da educação enquanto professora, iniciando no ano de 2015 na Rede Municipal de ensino de Sinop como professora interina, com atuação na modalidade de Educação Infantil, turma de Pré II. Neste mesmo ano realizei o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Inclusiva, pelo Centro Universitário Barão de Mauá – São Paulo.

Novamente no ano de 2016 iniciei atuando na modalidade de Educação Infantil, como professora interina na Rede Municipal de ensino de Sinop. Já no mês de maio deste ano fui convocada pela Prefeitura Municipal de Sino para assumir o cargo de professora efetiva na rede de ensino, pois no ano anterior havia realizado o concurso municipal. Desde então passei a atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com turmas de sala comum de 4º e 5º Ano.

É no ano de 2018 que inicio as encantadoras e desafiadoras experiências na modalidade da Educação Especial na EMEBAD⁶, situada no município de Sinop. Confesso que senti e ainda sinto diferentes emoções, das quais compreendo como significativas e que se complementam como vivências de aprendizagens que somam tanto em minha vida profissional, quanto pessoal. As experiências são únicas, das quais me fazem refletir sobre o verdadeiro significado da vida enquanto ser humano. E o encantamento pela Educação

⁶ Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias, pertencente a rede de ensino do município de Sinop-MT. Instituição Escolar que a pesquisadora atua desde o ano de 2017 até os dias atuais. Esta escola contempla as modalidades de Educação Infantil Fase II, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Especial.

Especial fortalece-se a cada dia de docência enquanto profissional da área.

São aproximadamente sete anos de atuação com inquietações e reflexões ao campo da educação, as quais, as reflexões são mais nítidas nesse momento, proporcionadas para além de minha prática docente, sendo complementadas e possibilitadas pelo Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva – PROFEI.

Assim, na busca de pensar e propor através de estudos/pesquisas com embasamento teórico, configura-se tal proposta, que é concebida não somente ao meu crescimento pessoal e profissional, mas como possibilidades coletivas de contribuições para o avanço do conhecimento científico na área da educação, além do fortalecimento da pesquisa e da compreensão do ser humano enquanto um sujeito de historicidades.

2 A FACE DA EXCLUSÃO DA SOCIEDADE DO CAPITALISMO: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O desenvolvimento da sociedade brasileira expressas muitas desigualdades em todos os âmbitos sociais, culturais e econômicos, imprimindo realidades de distorções a vidas coletivas e individuais, de direito à dignidade humana, exigindo sempre debates, reflexões, mobilizações sociais e ações para priorizar os direitos básico a uma maioria que sofre com essas distorções.

Debates que se correlacionam, em nosso caso, ao direito a inclusão escolar, a uma educação escolar que se qualifique e expresse o bem-estar e o processo de ensino e aprendizagem aos alunos e aos alunos que compõe o universo da educação especial, por exemplo. Essas características decorrentes de uma sociedade histórica de origem colonial, que se evidencia no Brasil (FREIRE, 1979), deixou como principal herança uma estrutura social e econômica cuja produção de riquezas, produto do trabalho coletivo, se concentrou e se acumulou ainda mais em uma classe dominante, como detentora das riquezas e dos mecanismos de dominação e de legitimação de seu poder na sociedade da competitividade e de mercado capitalista (SAVIANI, 1994).

Sobre a divisão de classes o autor Saviani (1994, p.158) afirma que “essa divisão da sociedade em classes coloca os homens em antagonismo, uma classe que explora e domina outra”, e a escola nasce diante deste contexto, de exploração, produção e acumulação de capital, isto é, de um modelo de sistema ao qual se vivencia rotineiramente, sendo este o sistema capitalista.

Isto posto, naturalmente o espaço escolar acaba reproduzindo as formas de opressões e dominações da classe dominante, ambiente com possíveis concretizações de exclusão, e para as pessoas com deficiência, sujeitos esquecidos, negligenciados e excluídos, o ciclo das relações de violência se torna ainda maior pelas circunstâncias do modelo de sistema social desenvolvido.

Ao conceito de exclusão social, no Dicionário Paulo Freire compreende-se a dificuldade em definição do termo por ser tão disseminado ao longo da história. Pensando nas problemáticas de uma sociedade dividida em classes, baseada em práticas de violência e desumanização a exclusão social pode ser compreendida em uma perspectiva que “não aponta para a transformação revolucionária da sociedade, mas para a inclusão no sistema” (OLIVEIRA, 2018, p. 208).

Por isso, é inevitável problematizar os diferentes contextos dos sujeitos e viabilizar suas inscrições históricas e sociais, extraindo da realidade os lugares dos sujeitos sociais e suas

incursões sociais, políticas e culturais, que se direcionam contra a exploração, conscientes ou não dessas lutas contra as formas de violência e exploração de toda as desigualdades.

Na perspectiva de compreender essas relações na especificidade das pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, superar tais limites impostos, iniciamos referindo ao sujeito de historicidades, considerando relevante complementar com as contribuições de Vygotsky (2019)⁷. E, nessa perspectiva, é relevante enfatizarmos que nossa cultura se desenvolve em uma perspectiva da pessoa dita “normal”, do corpo padrão de sociedade, isto é, da pessoa sem defeito ou anormal, termos utilizados antigamente (2019). Vygotsky corrobora que: “A cultura da humanidade criou-se em condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano” (2019, p. 53). Diante dessas condições para a pessoa com deficiência, cria-se o estigma de “excepcionais”, “retardados”, “atrasados”, em concepções fundadas somente no comportamento diferente em relação àquele considerado normal no sistema de valores estabelecidos pela sociedade em determinado momento histórico” (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA; 2011, p.141).

Disso cabe alguns esclarecimentos organizadores para entender essas dimensões e com que relações são produzidas. Assim, para Picollo (2012),

Primeiramente, se a definição do mundo e de seus fenômenos interfere diretamente nas possibilidades de vivência do mesmo urge rompermos com a categoria deficiência, eivada de aportes deletérios de cuja sinuosidade nos leva a endossar o ponto de vista imposto pelo modelo individual. A eleição de um termo, nesta esfera, deve ser visto como um processo decisório que transcende a ideia do politicamente correto, da estética e do gosto pela sincronia literária, embora estes dois últimos sejam processos importantes no ato de escrita de um trabalho acadêmico, posto as palavras também deverem ser saboreadas. Não há neutralidade axiológica na definição dos vocábulos pela sociedade, por isso, suas definições devem ser escrutinadas até as últimas consequências. Nesse interregno histórico, o símbolo é fundamentalmente uma arena de luta e pugna entre diferentes concepções e formas de se entender o ser social. Não os escolhemos candidamente, sabedores que uma escolha sempre acarretará uma não escolha. Escolher o melhor vocábulo para tratar da deficiência, em nosso caso, da deficiência vista como produção social, significa se posicionar concretamente em um amplo e intrincado debate no qual se escolhe um lado da contenda. Elegemos, desde já, aquele perflhado pelos que visualizam a condição expressa pela deficiência como derivada de restrições sociais e não de quaisquer limitações biológicas (2012, p. 205).

Cabe registrar que o conceito de deficiência implica na sua produção/construção histórica e da forma de organização e estrutura econômica dominante de sociedade ao qual corresponde. No caso da sociedade capitalista, a forma dominante do conceito está sob a esfera da produção de mercadoria, o qual Picollo (2012) se opõe e o expõe, e que encontrou fundamentação no modelo médico, de uma padronização de referência impulsionado por uma

⁷ Em sua obra “Fundamentos da Defectologia” (2019) Vygotsky corrobora para o estudo da criança com deficiência, abordando e relacionando com diferentes tendências e autores que complementam em discussões para compreendermos a “criança anormal” no contexto atual de sociedade.

sociedade fundada para e na padronização da produção e do consumo em massa.

Assim, o conceito de deficiência, sob a concepção do modelo médico, funda-se na ideia da perspectiva da norma, do corpo normal, do corpo eficiente, do corpo produtivo e, assim, a deficiência é vista como desvio, em uma perspectiva individualizada, compreendendo que a pessoa com deficiência deve ser afastar-se. Dessa implicação social e cultural pela esfera da dominação e negligência da sociedade capitalista padronizada pela e para a organização produtiva e de consumo, as vidas humanas é concebida pela falsa dicotomia de capacidade x incapacidade, normal x anormal, qualificada x desqualificada, apta x inapta, eficiente x ineficiente. Dessa falsa dicotomia, está a verdadeira face da produção capitalista cujo único vigor está no controle do trabalho humano para conjugar a sua capacidade produtiva para o processo de acumulação. Ou seja, se trata apenas do viés produtivista, para o qual a coletividade da força de trabalho deva estar subordinada às leis de mercado e de reprodução das relações de riqueza concentrada.

Assim, a individualização e as ideias dominantes capitalistas escondem as relações dominantes que operam explícita e sutilmente para culpabilizar o sujeito existência, ocultando a verdadeira incapacidade de um processo de ordem excludente do capitalismo: um modelo de sociedade para o qual o único interesse está no corpo produtivo - seu único foco (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

Os desafios em apreender esse fenômeno deficiência depende necessariamente em construir elementos que se coloquem e conjuguem a crítica da história à efetiva manifestação da realidade, em seu movimento real, de tal forma que o desvelar a aparência se possa romper com uma realidade idealizada que, em última instância, mascara sua efetiva dimensão histórica. Esse é o alerta fundamental de Picollo (2012), o de compreender esse fenômeno, a deficiência, em sua inscrição social na intersecção da produção econômica com a qual a cultura, em termos de modo de vida e concepções, é forjada em seus lugares tácitos e explícitos, através da opressão existente de uma sociedade cujas consequências estão relacionadas as desigualdades sociais e na especificidade das pessoas com deficiência a associação ao modelo de padronização, de um corpo doente e ineficiente.

Ao mergulharmos na história do desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, compreendemos que este movimento decorre de um processo extremamente excludente, e aqui podemos referir novamente a consolidação do regime capitalista que interfere significativamente no desenvolvimento das desigualdades, visando o lucro, a exploração, e que tão pouco pensaria nas pessoas com deficiência, as quais não eram aceitas em determinado período por diversas sociedades, como, na brasileira, sendo visível quando se

trata da educação especial.

De acordo com Valadão e Mendes (2018, p.4), três fases transcorrem a história da educação especial:

A começar pela fase da exclusão do seu público de qualquer tipo de escolarização, passando pela fase da segregação escolar, em que esse público começou a frequentar instituições com objetivos educacionais pedagógicos, ou não, mas num sistema paralelo em relação à educação geral, e, por fim, chegando à última fase de inclusão escolar, que é a escolarização do seu público-alvo no mesmo sistema de ensino dos demais alunos.

O contexto histórico da sociedade brasileira reflete em diferentes áreas, como na educação, seus reflexos escancaram-se na realidade escolar. Das fases destacadas acima, Caiado (2014, p.105) complementa que “a história da educação especial no Brasil revela seu caráter filantrópico, assistencial, e não de direito”.

Dos mais repugnantes fatos ocorridos no Brasil em relação a pessoa com deficiência, Jannuzzi (2004, p. 9) destaca que crianças foram “abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam”. Trata-se de acontecimentos marcantes de violência, que refletem o contexto de não aceitação da pessoa com deficiência. Um corpo fora dos padrões da normalidade na modernidade, a deficiência é concebida como um desvio, tendo que se afastar das normas, e no âmbito educacional estas pessoas não tinham acesso à escolarização de forma alguma. Assim, “Falar do direito à educação da pessoa deficiente é falar de um conflito histórico e inerente à sociedade capitalista, que é o conflito da exclusão social” (CAIADO, 2014, p. 07).

Os autores Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p.138), ao se voltarem para uma análise de abordagem histórica da pessoa com deficiência, reiteram que:

O Século XX foi marcado por muitas mudanças de paradigmas. Ele trouxe consigo avanços importantes para os indivíduos com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas: cadeiras de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros que foram se aperfeiçoando. Notamos que a sociedade começou a se organizar coletivamente para enfrentar os problemas e para melhor atender a pessoa com deficiência. A conscientização dos direitos humanos e da necessidade da participação e integração na sociedade de uma maneira ativa se fez presente. Além disso, alguns estudos sobre a deficiência marcaram uma grande mudança em relação aos indivíduos com deficiência.

Deste cenário de exclusão, desigualdades e reproduções, cabe registrar alguns direitos conquistados arduamente através de lutas por diferentes movimentos da sociedade, como a universalização da escola, o direito a educação.

A educação foi um direito social assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil de, 1988, conforme seu Art. 205, “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para

o trabalho”. A educação, sob essa vertente, torna-se responsabilidade e dever do Estado e da família. No entanto, os questionamentos, inquietações e reflexões necessitam ser evidenciadas sobre a concretização de garantia desses direitos, pois, a existência de leis não representa se traduz basicamente sua realização, exigindo necessariamente mobilizações sociais e políticas para que alguns avanços possam se materializar ou mesmo das mobilizações que se pautam nas defesas de direitos já conquistados como forma de impedir ações de desmontes de alguns avanços conquistados.

O paradigma da educação inclusiva constitui-se de movimentos necessários para e pelas lutas dos direitos humanos, contra a exclusão e contra as desigualdades produzida pela sociedade capitalista. Este fenômeno se expande mundialmente nos anos de 1990, a partir de Conferências, Legislações, Declarações, Convenções, Políticas Públicas, entre outras propostas que contribuem com a educação inclusiva.

No Brasil, este movimento associou-se ao direito à educação básica sob direito da pessoa com deficiência e dever do Estado, a partir da criação da modalidade da Educação Especial na educação básica.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que busca condições em relação ao desenvolvimento pleno de seus alunos público-alvo, vislumbrando atendimento educacional especializado e ao mesmo tempo combinado com sala de aula comum.

Por isso, a educação inclusiva escolar é decorrente de diferentes movimentos em garantia dos direitos humanos, buscando segundo Ribeiro (2017, p.29) implicar “na participação de todos os agentes do contexto escolar, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de cada aluno”. Tal movimento amplia-se com a Declaração de Salamanca (1994).

No campo da particularidade do município de Sinop, Mato Grosso, é a partir dos anos de 1990 que se introduz e ocorrem debates para o desenvolvimento de “Propostas Curriculares para o Ensino Fundamental para atender as mudanças conceituais, sociais e legislativas de cada período, na busca de uma educação de qualidade” (Documento Referência Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sinop – MT, 2019, p.14). Podemos relacionar o desenvolvimento desses debates com as possibilidades de garantia dos direitos humanos que ocorrem por meio da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

Conforme já enfatizado acima, é partir de 1990 que a Secretaria Municipal de Educação Esporte e Cultura de Sinop iniciou os debates sobre educação inclusiva. Embora de forma bastante incipiente, pode-se dizer que os debates e os diálogos apontaram para mudanças do cenário das políticas educacionais municipais, envolvendo Propostas Curriculares para a Rede

Municipal de ensino. Todavia, é a partir do ano de 2012 que os grupos de estudos, principalmente em razão da participação mais intensa dos profissionais da educação municipal começa a acontecer, exigindo-se configurações públicas mais ativa e pontuais quanto à especificidade da educação especial.

E no que tange a educação especial no município de Sinop, há a Resolução do Conselho Municipal de Educação Nº 14/CME/2019 que delineou os trabalhos da educação especial no município, tendo em seu Art. 1º as diretrizes educacionais para o público-alvo da educação especial, sendo aparada por legislação nacional (SINOP, 2019). Conforme esta Resolução, cabe as escolas matriculem os alunos público-alvo da educação especial com condições que assegurem uma educação de qualidade para todos.

O cenário da educação especial brasileira perpassa por diversas transformações. Apesar do longo caminho para se realizarem, desde a esfera nacional à municipal, é necessário enfatizar tais mudanças em uma sociedade contraditória, a saber que este contexto se inicia com acontecimentos marcantes negativamente e de exclusão, conforme dialoga-se nesta proposta de estudo.

A inclusão no contexto escolar é um processo muito amplo e que possibilita pensar nos discentes em suas individualidades, características, experiências, isto é, em suas singularidades. A educação inclusiva “constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 01).

Em circunstâncias desfavoráveis e lentas ocorrem transformações no contexto da educação brasileira. E a perspectiva histórica é impreterivelmente necessária nesta discussão, pois nos remete a compreender significativamente o universo atual e nossas condições de sujeitos na sociedade. Diante disso, a seguir propomos a discussão sobre o desenvolvimento de uma sociedade de violência que tem como libertação a compreensão e consciência enquanto sujeitos de historicidades que integram a sociedade com uma aproximação aos conceitos de sujeito de transcendência ao ser mais de Paulo Freire (1979; 2021), o projeto comunitário bem viver (ACOSTA, 2012) e o sujeito de potencialidades (VYGOTSKY, 2011;2019). Essa discussão pode ser mais evidenciada nos achados do trabalho, nos capítulos das análises.

2.1 DA SOCIEDADE DA VIOLÊNCIA AO SUJEITO DE TRANSCENDÊNCIA E DO BEM VIVER

Articular propostas sobre a Educação Especial em uma perspectiva de Educação inclusiva constitui-se como uma garantia dos direitos humanos, principalmente no que se refere ao sistema educacional de ensino.

É importante compreender a historicidade em suas diversas vertentes, principalmente ao que diz respeito aos esquecidos/silenciados e negligenciados/oprimidos pelos processos de dominação e violência histórica. A história da humanidade é marcada por lutas constantes entre aqueles que dominam a sociedade e aqueles que são dominados, sobre as condições de manutenção e reprodução da vida: uma luta constante pelos direitos a dignidade.

Podemos considerar diversas lutas, explícitas e silenciosas de uma sociedade balizada pela hegemonia da classe dominante. Sobre essas afirmações, não se pode negar que o poder dominante, de esvaziamento histórico dos sujeitos, é uma forma de controle a partir de uma legitimação das forças dominantes, que tem um sistema mantido pela exclusão de sua funcionalidade e que mascara a violência social existente. Desse lugar, cabe a exposição de Bourdieu:

A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as fracções dominantes, cujo poder assenta no capital económico, têm em vista impor a legitimidade da sua dominação quer por meio da própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes por acréscimo, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm por delegação; a fracção dominada (letrados ou intelectuais e «artistas», segundo a época) tende sempre a colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização. (1989, p. 12).

Nesta perspectiva, Bourdieu enfatiza sobre o conceito de campo de poder, designado a uma classe detentora da realidade:

É para romper com este modo de pensamento – e não pelo prazer de colar um novo rótulo em velhos frascos teóricos – que empregarei o termo campo de poder (de preferência a classe dominante, conceito realista que designa uma população verdadeiramente real de detentores dessa realidade tangível que se chama poder), entendendo por tal as relações de forças entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um quantum suficiente de força social – ou de capital – de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder (BOURDIEU, 2012, p. 29).

Ainda em Bourdieu:

As diferentes classes e fracções de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. Elas podem conduzir esta luta quer diretamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima

(cf. Weber), quer dizer, do poder de impor e mesmo de inculcar instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitrários embora ignorados como tais da realidade social. O campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção. (1989, p. 11-12).

As lutas simbólicas acontecem conforme os interesses dos envolvidos, com um jogo de disputa ao alcance de prestígio e dominação da classe dominante, interferindo diretamente na sociedade, como o monopólio da violência simbólica, reproduzindo um arbitrário cultural de determinada classe para as demais.

Em contraste às imposições e à legitimação da força dominante da vida social, cabe resgatar dois conceitos de caráter históricos e de impulso a releitura e posição dos sujeitos, que explicitam o lugar dos sujeitos oprimidos e dominados, e que atuam e imprimem a necessidade de nova humanidade: os sujeitos de caráter histórico de transcendência e o projeto comunitário de bem viver.

A vida social se funda nos processos históricos e ativos na produção da vida, e um processo necessário de transformações e superações. Freire (1979) corrobora sobre a importância do homem enquanto um sujeito integrado na sociedade. É essencial existir no mundo e com o mundo. O homem é um sujeito cujas inscrições históricas lhe imprime uma luta constantes as forças de dominação e opressão⁸, pois, como sujeito de histórias, sua existência tem como alcance a transcendência⁹ no e com o mundo, de superação dos limites naturais e humanos, no tempo e no espaço: a marca pela libertação. A perspectiva freireana é pensada no existir do homem enquanto um sujeito de fazer, no sentido de criticidade, de participação, de dialogação, de transcender. O conceito de transcendência que Freire fundamenta é compreendido como a superação do homem, do [...] sujeito [que] se liberta quando entende o discernir do porquê “existe e não só vive”¹⁰ (FREIRE, 1979).

Do sujeito do discernir, é possível afirmar que se trata de um conceito de práticas

⁸ Sociedade em “partejamento”, que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que “pretendia” preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se. Este esforço não nasceu, por isso mesmo, do acaso. Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã (FREIRE, 1967, p. 35).

⁹ A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se achana ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação (FREIRE, 1967, p. 40).

¹⁰ No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. (FREIRE, 1967, p. 40-41).

sociais de superação e luta dos sujeitos históricos, de uma reafirmação histórica, social e cultural.

Da transcendência, nessa direção, as reflexões analíticas de Alberto Acosta (2016) encontram uma ancoragem de movimento analítico de duplo movimento, o lugar das relações de produção da vida e sua reprodução na sociedade capitalista, fundadas na violência e na destruição, de um lado, e de superação e reinvenção, do outro. Para esse duplo movimento, Acosta (2016) vale-se da noção de “bem viver”¹¹, que se funda para explicitar o quão as forças sociais, de diversos matizes, têm implicações necessárias com a superação da sociedade organizada pelo/no capitalismo. Do conceito de bem viver, Acosta (2016) parte do lugar de análise de que esta sociedade se baseia na destruição e na dominação, de uma relação de via única, a de reduzir todos e tudo em objetos, coisas.

O bem viver¹² refere a concepção para discussão em uma perspectiva de uma vida em equilíbrio e de articulação política sob um contexto de coletividade, cooperação, de relações solidárias, do viver com a diversidade, com respeito ao próximo e com harmonia a natureza para o desenvolvimento de um mundo diferente, democrático e que pensa tanto nos direitos humanos, quanto nos direitos da natureza (ACOSTA, 2016).

É sobre esse movimento da luta pelo bem viver que o conceito de transcendência ganha força, como uma categoria que imprime ao sujeito os enfrentamentos e, mas o situa na direção de superação das imediatez tanto das forças da natureza quanto os das práticas humanas que desumanizam. De um sujeito que se que se historiciza em estar sendo como negação que opera pelas forças da opressão e culminam na opressão. A humanização, em que a esperança que se situa em uma historicidade para suas superações e transformações, da emancipação humana, tem seu lugar na como construção histórica.

¹¹ Sobre a origem do conceito de bem viver em Acosta, o autor refere que “Na América Latina, nas últimas décadas, surgiram profundas propostas de mudança que se apresentam como caminhos para uma transformação civilizatória. As mobilizações e rebeliões populares – especialmente a partir dos mundos indígenas equatoriano e boliviano, caldeirões de longos processos históricos, culturais e sociais – formam a base do que conhecemos como Buen Vivir, no Equador, ou Vivir Bien, na Bolívia. Nestes países andinos e amazônicos, propostas revolucionárias ganharam força política e se moldaram em suas constituições, sem que, por isso, tenham se cristalizado em ações concretas. [...] o Bem Viver, Buen Vivir ou Vivir Bien também pode ser interpretado como *sumak kawsay* (kíchwa), *suma qamaña* (aymara) ou *nhandereko* (guarani), e se apresenta como uma oportunidade para construir coletivamente uma nova forma de vida. Não se trata de uma receita expressa em alguns poucos artigos constitucionais e tampouco de um novo regime de desenvolvimento. O Bem Viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza”. (2016, p.23-24).

¹² Bem Viver – ou melhor, os bons conviveres – é uma oportunidade para construir um mundo diferente, que não será alcançado apenas com discursos estridentes, incoerentes com a prática. Outro mundo será possível se for pensado e erguido democraticamente, com os pés fincados nos Direitos Humanos e nos Direitos da Natureza. (ACOSTA, 2016, p. 21).

Disso, então está o conceito de ser mais, como uma vocação ontológica que situa Freire:

É importante insistir que, ao falar do “ser mais” ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta “vocação”, em lugar do ser algo a priori da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. Por outro lado, a briga por ela, os meios de levá-la a cabo, históricos também, além de variar de espaço-tempo a espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos (FREIRE, 2021, p. 137).

Trata-se de o construir as dimensões da humanização em existir e o devir humano, como ser em construção: a vocação histórica, do gosto da liberdade, como Freire anuncia acima.

Assim, como destaca Freire, “[...] inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos (2021, p. 138).

Dessa forma, o transcender em Freire ganha na vocação ontológica do ser mais seu papel histórico porque situa a própria a existência no mundo e com o mundo, de homens e mulheres, que existem historicamente para a produção da vida, para além da imediaticidade, de um transcender o estar no mundo porque constituem também como consciência no e do mundo e com ele existe, mediatizando sua existência.

A relação com o mundo também é necessariamente um processo de transcender aos limites tanto da imediaticidade do mundo e como, também, um devir, pautado em rebeldia para construir a história de superações.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 2021, p.76).

Sobre essa vocação do ser mais, cabe ainda registrar o que Freire significa: O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu (FREIRE, 2001, p. 30).

São desses movimentos que é possível apreender o sujeito de transformações, de rupturas, de transformações que operam em nossas construções e apreensões da realidade que investigamos para que se objetive um sujeito de existir objetivando-se para a aprendizagem ativa na educação especial.

3 DA APROXIMAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL E O LUGAR DO SUJEITO DE TRANSCEDÊNCIA E DO BEM VIVER: O PAPEL DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA

No conduzir da composição do escopo teórico, nesta seção relacionamos o sujeito de transcendência e do bem viver com a abordagem da concepção vygotskyana, a teoria histórico-cultural, a qual compreende o homem enquanto sujeito social e histórico, concebendo os processos psicológicos de natureza situada nas relações culturais e socialmente mediadas. (VYGOTSKY, 2019).

Vygotsky traz contribuições significativas para a compreensão do ser humano enquanto um sujeito dotado de possibilidades, e na perspectiva da educação os benefícios são intensos, pois contempla “o sujeito em sua globalidade e complexidade”. (VYGOTSKY, 2019, p. 10).

Na concepção vygotskyana a deficiência, pode ser compreendida como um processo sociocultural, ou seja, “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” (1993, p.169 apud STETSENKO; SELAU, 2018, p.316).

A educação do aluno com deficiência não deve ser direcionada aos fatores biológicos, e sim com as implicações sociais, pois a deficiência não tem caráter somente biológico, mas também social. E o processo de desenvolvimento desses escolares e todos os demais pode acontecer através de “métodos e procedimentos especiais” (VYGOTSKY, 2019, p.20).

A concepção de Vygotsky possibilita a socialização e integração de todas as pessoas, alcançando a capacidade social, que se relaciona com as experiências e a participação na sociedade, retratando sobre o desenvolvimento das funções cerebrais, as quais não são inatas aos indivíduos, mas, sim, se formam e desenvolvem-se “em resposta a demandas específicas da vida do curso de prática e atividades socioculturais” (STETSENKO; SELAU, 2018, p.317). Ou seja, a formação das funções superiores do sujeito tem organização de base social, e não “na biologia nem na história da filogênese pura” (VYGOTSKY, 2011, p. 864).

Para Stetsenko e Selau (2018), Vygotsky aponta para uma totalidade do natural, do social e do humano (social e singular), mediados e que constituem uma unidade dialética, da qual o natural e o humano (social e individual) estão conectados. Assim, o ambiente externo, objetivo, não pode ser compreendido como independentemente do eu existente, subjetivo, dizendo que “o papel da pessoa não pode ser negligenciado, acrescentando que a pessoa é parte do ambiente enquanto ela ou ele age no ambiente, para que as estruturas biológicas do organismo sejam sempre determinadas pelas influências ambientais precedentes”

(STETSENKO; SELAU, 2018, p.317).

Dessa inscrição, Duarte aponta para um alcance do sujeito dialético subjetivo e objetivo, entre o terreno histórico e cultural e sua inscrição biopsicossocial:

O desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças (Cf. Leontiev 1978) (2000, p. 83).

Segue Duarte sobre esse movimento: “Vigotski [...] é bem claro ao afirmar que essa interação é a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento (2000, p. 83).

As contribuições da abordagem de Vygotsky rompem os paradigmas existentes que imputam uma visão negligenciadora dos sujeitos do seu papel histórico, e em oposição da segmentação do sujeito ou hierarquização do desenvolvimento.

Quanto a especificidade das dimensões biopsicossocial, cabe sublinhar as posições da concepção de Vygotsky, que remonta ao conceito de defectologia¹³.

Nessa abordagem, a educação para a pessoa com deficiência traz diversas possibilidades se pensada no desenvolvimento cultural desses sujeitos, de posições alternativas/indiretas onde os caminhos diretos são inviáveis e “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 2011, p. 889). O desenvolvimento cultural pode ser considerado a base capaz de promover o desenvolvimento pleno do sujeito. Assim, na educação é necessária a criação e apresentação de técnicas, signos e símbolos adaptados, dentre outras possibilidades para a participação do aluno com deficiência, na criação de caminho indireto de desenvolvimento cultural quando os caminhos diretos foram afetados, devido a deficiência.

Deste modo, Constantino, Gomes e Rossato corroboram:

A perspectiva Histórico-Cultural tem se destacado como uma teoria crítica da Psicologia, capaz de romper com a visão tradicional de natureza humana que aprisiona modos de pensar e fazer a educação das crianças e, apoiada nos

¹³ Este conceito em Vygotsky refere às experiências e vivências de pessoas com deficiência, sob o contexto da antiga União Soviética, e que não foi criado por Vygotsky, porém, é ele quem faz o uso do termo em uma ressignificação com utilização não somente teórica, mas prática também. Levando em consideração o termo defectologia, Gindis (2003, p. 200) explica que [d]efectologia é o termo que reflete a área de pesquisa e prática de Vygotsky que é relevante para a educação especial contemporânea e a psicologia escolar. O termo em si parece bastante degradante. [...] este termo não sobreviveria a uma discussão científica no mundo ocidental hoje porque carrega muitas conotações negativas em relação aos indivíduos com deficiência. Ironicamente, o tom negativo do termo em si não está de forma alguma presente na atitude inspiradora e positiva dos textos de Vygotsky. A palavra defectologia (ou defectology na transliteração em inglês) significa literalmente o estudo do defeito (ênfases do autor). (STETSENKO; SELAU, 2018, p.320).

pressupostos marxianos, admite a materialidade dos processos psicológicos humanos marcados pelo tempo e pela história da sociedade e da cultura em que cada criança vive, aprende e se desenvolve, constituindo-se como sujeito cultural (2017, p. 33).

Complementando que:

O homem, na medida em que interage com o outro, tem a possibilidade de avançar e constituir-se culturalmente, superando sua condição biológica. Desenvolve-se, apropria-se das obras da cultura, dos valores, usos e costumes, por meio de objetos criados por outros homens (2017, p.33)

Essas discussões nos fazem repensar sobre a prática educativa, com um processo intenso de reflexão, a saber que teoria e prática são indissociáveis para o repensar em uma educação emancipadora, que busca reescrever o lugar dos escolares na sociedade, na história, independente destes sujeitos serem alunos público-alvo da educação especial.

Sobre educação emancipadora, com base em Freire, representa uma releitura para superar as situações que condicionam o humano às relações de opressão de uma sociedade capitalista, de situar as “rebeldias” (FREIRE, 2021, p. 76) para o concretizar-se na prática, a saber que esta sociedade tão pouco pensa em valores necessários para tal educação, como a criticidade, a humanização, o diálogo, isto é, a libertação. As contribuições são intensas no Dicionário Paulo Freire aos diferentes conceitos destacados pelo autor em suas diferentes obras. Moreira (2018, p.181) complementa neste verbete que “a educação, sozinha, não tem condições de construir uma sociedade emancipada”.

Das discussões expostas, associa-se o sujeito de transcendência do ser mais, o bem viver e a teoria vygotskyana, enquanto categorias imbricadas e conectadas na apreensão do papel sociocultural da pessoa com deficiência, na dimensão deste sujeito enquanto um ser ativo em nossa sociedade, principalmente no que se refere ao campo educacional, com possibilidades favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Deixamos claro que não queremos rotular esses alunos, concebendo estes a partir de um laudo clínico, o que propõem-se é de refletir sobre o lugar histórico e singular das dimensões culturais e educativas dos alunos com deficiência, assim como os demais, o de serem ativos no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que esse processo percorra com diferentes barreiras que vão além da prática docente.

Nesta perspectiva, é fundamental que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva a partir dos movimentos sujeito e realidade, de objetividade e subjetividade, dos quais as vivências, as interações, as relações, de caráter histórico-culturais, sociais e singulares, naturais e humanas são processos atuantes e servem de chaves de leitura e mediações das aprendizagens de sua realidade, ou seja, uma perspectiva colaborativa, de interação, estabelecendo relações com a dimensão cultural, histórica e social, levando em

consideração a perspectiva do aluno e suas concepções.

Nessas relações de compreensão do ser humano enquanto um sujeito histórico e social podemos dialogar com as contribuições e abordagens de Freire (1979;2021) e Acosta (2016), pois há uma aproximação entre ambos em relação a perspectiva vygotskyana. Complementam-se na compreensão do ser humano enquanto um sujeito que pode participar ativamente, interagir, superar, em busca de sua libertação. Deste fenômeno, pautamos nossas reflexões sobre as práticas educativas, escola e sujeitos da educação, direcionando as lutas pela inclusão dos alunos, apesar das problemáticas existentes.

Estes autores complementam-se em suas discussões. Freire procura debater sobre uma educação pela liberdade, que emancipa os sujeitos, que problematiza sobre a importância da história. Na teoria vygotskyana desde o nascimento o sujeito começa a estabelecer relações com outras pessoas, com a cultura, desenvolvendo os processos psicológicos por meio dessas relações e processos formativos, que vai se transformando e superando pelas dimensões objetivas e subjetivas e pelas mediações de caráter natural e humana (social e singular). Vygotsky corrobora na compreensão da deficiência, sujeitos negligenciados pela sociedade, enfatizando sobre o papel destes, e que seu desenvolvimento está mais relacionado as implicações sociais do que biológicas. E Acosta nos faz refletir sobre o modelo atual da maioria das sociedades, amparadas pelo sistema capitalista, criticando este desenvolvimento excludente e desigual, nos apresentando o bem viver.

Nesta perspectiva, dialogando com a realidade escolar e as práticas educativas, torna-se contraditório e limitado a inclusão escolar perante o contexto atual de sociedade e o modelo de sistema de ensino proposto. É necessário que a educação seja desvinculada da lógica empresarial que vem sendo associada, e Acosta (2016) propõe essas transformações, pensando nas possibilidades de outro mundo, como o bem viver. Genro e Maffei (2019, p.185) discutem sobre essa perspectiva de mundo, “pensando a educação sob essa epistemologia, podemos pensá-la como contraposta a uma ideia de lógica empresarial-produtivista, onde o empreendedorismo individual e o ranqueamento institucional buscam o desenvolvimento de uns em detrimento de muitos”.

Dessas evidências, Genro e Maffei complementam sobre possibilidades de novas alternativas como ponto de partida o “pensar e repensar a vida em comunidade, a partir de seus artefatos culturais” (2019, p. 183).

Pensando no aluno com deficiência, é impreterivelmente necessário compreender a relevância da prática docente em uma perspectiva de preparar estes sujeitos para viver nesta sociedade, de interagir com o mundo, relações estas de “participação ativa e dinâmica na

vida” (VYGOTSKY, 2019, p. 125), sob novas alternativas de inscrição históricas.

Pensando nos professores enquanto sujeitos históricos, é necessário repensar sobre o processo de preparação destes profissionais no Brasil. A trajetória da formação docente é marcada por incertezas, problemáticas, desafios, etapas e reformulações (SAVIANI 2005), das quais refletem e afetam o cenário atual da educação pública brasileira.

4 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL ENQUANTO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Iniciado nossa discussão sobre o contexto da pessoa com deficiência e o “não lugar” desse sujeito na sociedade, como Picollo (2012) nos faz refletir sobre este marcante cenário de exclusão e segregação, associa-se tais discussões em relação à escola enquanto um espaço que excluí. Carvalho Junior e Fetzner (2019, p.13) afirmam que “ao estabelecer um currículo pensado e construído visando a um padrão de corpo e sujeito, a escola deixa os estudantes com deficiência (ED) à margem do processo escolar”.

Nessa concepção de corpo padrão, concebido como normal, nos remete ao modelo médico de deficiência, mais especificamente na modernidade, período marcado pela criação das instituições que segregam e excluem. E as escolas surgem deste contexto, interferindo para além, como nas práticas pedagógicas.

Diante da especificidade de deficiência aprofundada em nossa pesquisa, abordamos nosso sujeito de pesquisa como pessoas caracterizada com baixa visão, monocular e cego, sendo essencial para conseguirmos distinguir as classificações da deficiência visual, suas características e patologia.

Na descrição da American Foundation for the Blind sobre a criança cega e baixa visão:

A criança cega é aquela "cuja perda de visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional, principalmente através do uso do sistema Braille, de aparelhos de áudio e de equipamento especial, necessário para que alcance seus objetivos educacionais com eficácia, sem o uso da visão residual. Portadora de visão subnormal, a que conserva visão limitada, porém útil na aquisição da educação, mas cuja deficiência visual, depois de tratamento necessário, ou correção, ou ambos, reduz o progresso escolar em extensão tal que necessita de recursos educativos" (MASINI, 1993, p.62).

Rosa, Delou e Oliveira (2008) trazem contribuições quanto às classificações da deficiência visual, sendo estas, baixa visão, cegueira, deficiência visual congênita e deficiência visual adquirida.

Sobre a pessoa com deficiência visual caracterizada com baixa visão, compreende-se:

Todos aqueles que têm um comprometimento visual em ambos os olhos, os quais mesmo após os tratamentos ou o uso de óculos na tentativa de minimizar o problema, apresentam uma baixa acuidade visual ou ainda, tem um campo visual restrito, o que os impossibilita de realizar tarefas as quais dependem da visão (ROSA; DELOU; OLIVEIRA, 2008, p. 131).

Vale ressaltar que as pessoas caracterizadas com baixa visão têm características diversificadas, pois conforme a classificação de comprometimento pode ser leve, moderado, severo ou profundo, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). Já a cegueira pode ser caracterizada pela perda total do campo visual do indivíduo ou percepção de pontos luminosos. Sobre a deficiência visual congênita, o indivíduo nasce com a deficiência, a qual é

característica de ordem hereditária ou resultante de problemas gestacionais. E a deficiência visual adquirida apresenta-se no decorrer da vida da pessoa, podendo ser decorrente de doenças ou acidentes (ROSA; DELOU; OLIVEIRA, 2008).

A princípio havia-se essas duas classificações, no entanto, como mencionado no decorrer deste estudo, recentemente e nacionalmente temos a caracterização do monocular na deficiência visual, amparada pela Lei 14.126/21. As pessoas consideradas monoculares são aquelas que possuem 20% de visão ou menos em um dos olhos, somente. Já no outro olho não há deficiência visual.

Alguns dados são essenciais apresentarmos na discussão do objeto proposto. Segundo a OMS (2019), em seu primeiro relatório mundial sobre a visão aponta que cerca de 2,2 bilhões de pessoas são “deficientes visuais ou cegas; desses casos, mais de 1 bilhão poderiam ter sido prevenidos ou ainda não foram tratados” (2019, p. única). Outro fator relevante que este relatório aborda é sobre algumas condições que corroboram quanto ao aumento de pessoas com deficiência visual, sendo estes, o “envelhecimento da população, a mudança de estilo de vida e o acesso limitado a cuidados oftalmológicos, principalmente em países de baixa e média renda” (2019, p. única).

Diante dessas referências, consideramos necessário trazer essas discussões para relacionarmos com o contexto atual, pois percebemos suas interferências no surgimento da escola e nas práticas pedagógicas.

Pensando no aluno com deficiência visual, concebemos a necessidade de o professor refletir sobre estas circunstâncias com possibilidade de (Re)pensar em meios, estratégias, alternativas e “instrumentos culturais cuja utilização inicia a criança na cultura” (VYGOTSKY, 2019, p.59).

O papel do aluno, e quando nos referimos *aluno*, concebemos todos, necessita ser de sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, de representatividade e de pertencimento no âmbito escolar, de um mergulho a “vocação humana” (FREIRE, 2021, p. 51). Através da prática pedagógica de inscrição social, vigorado pelas relações de coletividade, pode servir de novas referências para essas transformações, com plausíveis mudanças de reescrever os escolares como sujeitos ativos e pertencentes da sociedade, com participação social e cultural, tendo como base a formação escolar, inicialmente. Todavia, os desafios e obstáculos para essas transformações são intensos. E pensar na formação dos educadores em uma outra perspectiva pode ser uma possibilidade inicial de mudanças para a educação, sendo essencial um novo lugar de práticas e concepções.

Saviani (2005) corrobora sobre diferentes processos percorridos na trajetória de

formação do professor, enfatizando sobre as reformulações concretizadas neste contexto. Acredita-se que tal percurso pode ser pensando propositalmente na distância entre teoria e prática, pois a consciência crítica não faz parte de um sistema de sociedade que tem como objetivo o lucro, a exploração e a exclusão.

Cabe ressaltar novamente as contribuições de Paulo Freire (2021), autor que embasa as discussões desta pesquisa. Outra valiosa categoria a ser relacionada neste estudo é a esperança, que é explorada por esse renomado autor como uma necessidade na educação. A ação é uma dimensão para a concretude dessa necessidade, que é ontológica. Estando implicada em nossa existência, “a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 2021, p.15).

O professor está implicado no vir a ser dessas relações em sua dimensão educativa do processo de ensino e aprendizagem. É necessário problematizar o lugar social do sujeito com ações que incidam em diferentes formas de ensino, possibilitando assim que os alunos sejam sujeitos ativos nestas etapas, as quais propiciem uma aprendizagem de significados. Pensar na educação como uma mediação de construção histórico-cultural, como diálogo, é dar sentido, ressignificando sua inscrição de historicidade e de criticidade. Freire (2021) já reforçava sobre esse movimento, sobre a criticidade e lugar histórico dos sujeitos, quando afirmou sobre a curiosidade epistemológica à prática de superação:

Não há para mim, na diferença e na “distancia” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permitome repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conotase seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, esta associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência contra todas as formas de opressão e negligências atuantes, que atuam fortemente na vida dos oprimidos (2021, p. 15).

Esse lugar da criticidade precisa alcançar níveis de incursão e proposição as propostas educacionais em toda sua carga histórica, são desafios que não podem permanecer associados a espontaneidade ou ingenuidade pedagógica.

Masini defende a tese de que os educadores tenham como ponto de partida a orientação para com estes alunos, em uma perspectiva de “estar atento à maneira que a criança percebe e explora o que a cerca, organiza o que apreende, e comunica-se com os outros e com o meio que a cerca; é a maneira que ele, professor, lida com tudo que o aluno manifesta” (1993, p.67). Trata-se de uma imbricação sociocultural de relações mútuas de percepção,

compreensão e de leituras de realidade.

Com ênfase aos alunos sujeitos de nossa pesquisa, partindo de Vygotsky (2019, p.38), situamos que:

Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, o mesmo que uma criança normal, então, as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade.

Vygotsky reforça sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência, afirmando que para essa concretização é necessário que o professor compreenda que não se deve focar na deficiência e sim aos caminhos que o sujeito percorre para alcançar o desenvolvimento, focando na potencialidade¹⁴.

Daí a relevância da prática pedagógica e o repensar de ações que proporcionam um processo de ensino e aprendizagem que tenha significado aos alunos. “O sucesso do aluno não depende somente dele, mas também do comprometimento dos educadores em rever suas práticas e metodologias e adequar o ensino aos alunos com deficiência” (ABDALLA, 2016, p. 78).

A autora Abdalla reforça a necessidade de um processo de inclusão escolar e sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Esse movimento pode ser pensado e praticado independente de no âmbito escolar estar inseridos alunos com deficiências, havendo a necessidade de os professores compreenderem as especificidades, características, diversidades e vivências de seus discentes.

Para ocorrer a inclusão do aluno com deficiência visual exige desafios, contextualizando-se nesta pesquisa que os fatores estão para além da prática pedagógica. Marin e Braun (2013, p.49) nos fazem refletir sobre este processo, destacando que “desafios exigem enfrentamentos, o que não é tarefa simples, levando-se em conta a complexidade das relações humanas e dos processos de transformação”.

Pensando nas diferentes dimensões externas que podem refletir no âmbito escolar para a efetivação de uma educação inclusiva, para situar esse lugar, exemplificamos esse movimento

¹⁴ “O potencial da supercompensação nas pessoas com defeito é superior” (2019, p.84). Assim, pensar na potencialidade do aluno com deficiência visual e do aluno sem deficiência é o caminho para o desenvolvimento de seu processo de ensino e aprendizagem, pois, ocorre a possibilidade de desenvolvimento das habilidades desses alunos e que conseqüentemente poderá refletir em seu pleno desenvolvimento. Consideramos a relevância da interação social para este sujeito de potencialidade. As características mencionadas nesta categoria são essenciais para o aluno enquanto protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

a partir de um momento de nossa coleta de dados, tendo a concepção do professor Amor¹⁵, participante da pesquisa:

Acredito que essas influências são muito relativas e advêm de todos os lados, se pararmos para refletir há uma falta de aplicabilidade em nossas legislações e o poder público precisa pensar em políticas públicas na Educação Especial, da própria comunidade em si, como a não aceitação dos pais ou responsáveis ao receberem determinado diagnóstico, ou, até mesmo a procura por um parecer médico de determinada deficiência para que o filho receba benefícios previdenciários, os espaços e contextos sociais periféricos aonde muitas de nossas instituições estão localizadas, interferindo assim nos nossos trabalhos de diversas maneiras. Acredito que para esta pergunta, necessite de uma reflexão histórica, social e cultural para compreendermos as variadas formas de entraves de inclusão (Professor Amor).

Com esta representação observa-se que tal relato pode relacionar-se com a capacidade de conhecimento teórico e experiências já vivenciadas pelo professor durante sua trajetória profissional. As concepções deste professor corroboram quanto as discussões propostas nesta pesquisa, reafirmando neste diálogo sobre a necessidade de reflexões históricas, sociais e culturais. Desta dimensão, vale salientar outro fenômeno que deve ser analisado, a comum relação que ocorre entre educação inclusiva e educação especial. Fenômenos distintos, que se complementam.

Pensando nos alunos com deficiência visual enquanto sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem é necessário haver viabilidades direcionadas as suas especificidades para que possa ocorrer a participação destes sujeitos e de fato o desenvolvimento de suas potencialidades (ARIAS, 2020). A prática docente pode ser considerada uma ação condizente com o processo de inclusão, todavia, somente esta estará muito além do paradigma da educação inclusiva. Igualmente, destacamos sobre o quão importante é uma infraestrutura adequada, oferta de formações continuadas aos profissionais de ensino, disponibilidade de recursos materiais, além de condições de trabalho apropriadas e dignas.

A formação inicial e continuada de professores em uma perspectiva emancipadora poderá condizer com transformações relevantes no processo educacional. Na obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Freire (2021) relembra de suas vivências e destaca sobre a urgência da democratização das escolas públicas brasileiras,

¹⁵ Valemo-nos nesse momento de uma apresentação de um relato para exemplificar o contexto de nossa problematização e análise. Os sujeitos da pesquisa e composição do caminho realizado serão apresentados e descritos na seção 5 e os dados da pesquisa, descrições e análises, estão aprofundados na seção 6.

afirmando a importância deste fenômeno em uma perspectiva de:

Formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluem vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola (p.32).

O autor reforça que o fenômeno formação permanente deve contemplar a todos os educadores que participam do âmbito educacional, isto é, todos, sem exceções. As pessoas que atuam no campo da educação necessitam estar em constante formação, sendo necessário o engajamento e oferta por parte das Instituições/Órgãos competentes.

A seguir ocorrem discussões quanto a aproximação metodológica desta pesquisa, os percursos, decisões e direções realizadas.

5 A APROXIMAÇÃO METODOLÓGICA: DECISÕES E DIREÇÕES

Desenvolvemos um estudo de caso com abordagem qualitativa que, segundo Triviños (p.133, 1987), “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Sobre a pesquisa qualitativa Goldenberg (p.14, 2004), também, destaca que: “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.”.

Na direção de envolver os alunos com deficiência visual para a análise de suas vivências no contexto escolar, buscamos propiciar a interação entre o pesquisador e os sujeitos a serem investigados. Assim, desenvolvemos um plano metodológico para conhecer a população pesquisada, analisando as problemáticas, e um plano de ação com atividades a serem realizadas (GIL, 2002).

Relacionar pesquisas qualitativas com a educação é fundamental, visto que oportunizam reflexões em uma perspectiva de interpretação do processo investigativo em sua totalidade. (CHIZZOTTI, 2015).

Quanto a proposição de mergulhar ao processo de análise, nas vivências do contexto escolar alunos com deficiência visual, a pesquisa foi a campo, tendo a EMEPS, situada no município de Sinop, o campo empírico fundamental. Os sujeitos participantes prioritários desta pesquisa foram alunos com deficiência visual desta Instituição de Ensino, dos quais estavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º Ano em 2021 e 2022.

Do grupo de professores, inicialmente, havíamos previsto a participação de dez professores atuantes no AEE da Rede Municipal de ensino, todavia, esta meta não foi alcançada. Conseguimos a participação de oito professores¹⁶.

Para iniciarmos a pesquisa na escola *locus*, realizamos investigações quanto ao público-alvo deste estudo, os alunos com deficiência visual matriculados na Rede Municipal de ensino. Abaixo há uma tabela com relatório quantitativo de alunos com deficiência matriculados no ensino comum da Rede Municipal no ano de 2021, disponibilizado pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Sinop.

¹⁶ Professores da Rede Municipal de ensino atuantes no AEE em escolas distintas da Rede e no CMEEIS, no ano de 2022.

QUADRO 1 - RELATÓRIO QUANTITATIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO ENSINO REGULAR DA REDE MUNICIPAL NO ANO DE 2021

	Deficiência visual	Surdez	Deficiência Múltipla	Autismo	Superdotado	Síndrome de Asperger	Deficiência auditiva	Deficiência física	Deficiência intelectual	Total
Educação Infantil	03	03	06	54	—	02	02	15	31	113
Ensino Fundamental	14	04	17	113	02	02	12	33	123	320
Total	17	07	23	167	02	04	14	48	154	433

Fonte: Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Sinop, MT.

Em relação aos alunos público-alvo de nossa pesquisa, no ano de 2021 estavam matriculados no Ensino Fundamental Anos Iniciais trezes alunos caracterizado com baixa visão e um caracterizado por cegueira. E na modalidade da Educação Infantil havia três alunos com baixa visão. Diante desses dados, a escolha da escola *locus* da pesquisa aconteceu pelo conhecimento de haver uma quantidade considerável de alunos, isto é, quatro alunas especificamente, com deficiência visual matriculadas nesta instituição.

O quadro 2, abaixo, condiz sobre os alunos com deficiência visual matriculados nesta Escola no ano de 2021 e em relação as professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado – AEE no referido ano.

QUADRO 2 – SUJEITOS ALUNOS DA PESQUISA NO ANO DE 2021

Denominação fictícia	Caracterização da deficiência visual	Professoras de AEE	Caracterização	Quantidade Total
Aluna 1	Monocular	Professora 1	Professora de AEE da Escola.	
Aluna 2	Baixa Visão	Professora 2	Professora de AEE da Escola. No referido ano	2 professoras de AEE na Escola.

			atendeu as Alunas 1, 2 e 3.	
Aluna 3	Baixa Visão			
Aluna 4	Cegueira			4 alunas com deficiência visual

Fonte: Produzida pela autora com base na coleta de dados da pesquisa

Conforme o quadro acima, nesta Escola havia duas professoras de AEE no ano de 2021. O primeiro contato¹⁷ aconteceu com a Professora 1¹⁸ no mês de julho de 2021, por meio de mensagens de voz por um aplicativo de celular. Falamos da intenção em realizar a pesquisa na escola em que ela atuava e a proposta deste estudo, a professora prontamente retornou, dizendo que seria tranquilo desenvolver a pesquisa na EMEPS e complementou falando sobre as alunas e as características de suas deficiências e especificidades, relatando que ela atende somente uma aluna e, as demais, são alunas da Professora 2¹⁹. Neste mesmo contato relatou:

“Esse ano eu só atendo uma aluna deficiente visual, o restante está com a professora 2 porque a gente divide sala né. Então é o último ano de três alunas. A aluna 1 teve câncer, perdeu totalmente o olho, ela usa uma prótese do olho esquerdo. A aluna 2 teve uma doença que pegou da mãe, parece uma coisa assim, tem um problema ocular, a visão direita está perdendo. A aluna 3 tem um grau avançadíssimo, ela usa óculos né, com grau elevadíssimo porque ela não enxerga direito. Todas elas são tranquilas... todas elas são tranquilas, os pais são tranquilos né. A avó da aluna 2 que é meio assim né, que ela chama de mãe, porque a mãe sumiu e deixou com a avó, então ela... o papel da avó é mãe, ela chama de mãe. Muito inteligente a aluna, aprendeu a ler e escrever tudo. Ela só não vê traços muito... quando há um desenho com muitos traçados né, ela confunde um pouco, mas o aprendizado dela é bom, ela é incluída na sala de aula. Temos a aluna 3 que tem uma dificuldade na hora de escrever, ela escreve muito errado, mas ela lê muito bem e em matemática ela também se sobressai bem. É só na hora de escrever, mas é que ela quer escrever rápido e acaba escrevendo com erros. A aluna 1, eu na minha opinião eu suspeito que ela tenha deficiente intelectual. Ela não consegue ler ainda, nem com sílabas complexas, escreve com muitos erros ortográficos. Até sílabas simples as vezes ela esquece, ela erra bastante. Mas são tudo tranquilas”.

Mesmo que o atendimento das Alunas 1, 2 e 3 direcionava para a Professora 2, a Professora 1 demonstrava certo conhecimento das menores, conseguindo destacar com propriedade sobre as especificidades de cada uma. Sobre a aluna que ela atendia, enfatizou

¹⁷ Como atuamos na área da educação municipal tínhamos informações de várias colegas de profissão, que auxiliaram nas decisões quanto a pesquisa.

¹⁸ Reforçamos para a compreensão desta professora enquanto atuante no AEE da Escola *locus* da pesquisa.

¹⁹ Complementamos conforme o quadro 2, que tal profissional refere-se a professora de AEE da Escola *locus* da pesquisa no ano de 2021 e que atendia as Alunas participantes da etapa de roda de conversa.

que:

“A aluna 4 ela tem Glaucoma Congênito, ela também tem úlcera no olho direito, ela usa vários tipos de colírios. Ela tá... ela operou, mas alterou mais a visão dela ainda, então é bem difícil... bem difícil, mas está também na linha do aprendizado, muito bom, a professora ajuda muito ela, o material sempre adaptado. Na sala de recurso a gente já usa né”.

Diante dessas investigações reforçou-se mais ainda a vontade de concretizar essa pesquisa nesta Escola. Para todas as etapas da pesquisa sucedeu uma preparação, das quais todas são consideradas essenciais no processo de investigação. No início do mês de novembro de 2021, após a apreciação do Comitê de Ética²⁰, aconteceu formalmente conversas com a equipe da Coordenação Pedagógica²¹ da Escola, havendo a compreensão e relevância sobre a proposta desta pesquisa.

5.1 DA OBSERVAÇÃO AO CONTEXTO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A proposta inicial deste processo investigativo era que a etapa de observação acontecesse em sala comum e do ambiente escolar primeiramente, tendo, um roteiro para estabelecer parâmetros de registro (Apêndice A). Ao nos propor conhecer os sujeitos participativos da pesquisa no ambiente escolar e levantar dados, optamos por registrar essas observações em um diário de campo, sendo um procedimento fundamental na elaboração de uma pesquisa, formulando problemas, elaborando hipóteses [...] ou seja, a partir dela pode-se delinear as etapas de um estudo (Gil, 2002).

Encaminhados pela Coordenação Pedagógica da Escola, *locus* da pesquisa, iniciamos as observações com um aluno que tinha suspeita de deficiência visual e que estava matriculado em uma turma de 4º ano, Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Conversamos com o pai desse aluno sobre a proposta da pesquisa, o qual aceitou tranquilamente a participação de seu filho. A conversa aconteceu em momento que o pai foi

²⁰ O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNEMAT, através do parecer substanciado com número: 5.039.014 em sua segunda versão, no dia 15 de outubro de 2021, concluiu que de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS não haveria restrições ética para o desenvolvimento da pesquisa.

²¹ Por razões de qualificar a construção dos sujeitos participantes da pesquisa e das decisões de suas participações, o que exigiu estabelecer contatos, diálogos e informações, estaremos referindo como substantivo qualificado pela primeira letra maiúscula, nome próprio. Assim, por exemplo, ao referir a aluno, estamos balizando para composição generalizada de sujeitos que compõe a realidade escolar de forma genérica, assim como professor ou professora. Ao tratarmos dos sujeitos da pesquisa ou a eles associados ao campo empírico para a realização da pesquisa, valermo-nos da expressão Aluna ou Aluno, Professor ou Professora, Coordenadora ou Diretora, Mãe ou Pai. A designação, como nome próprio, serve para distinguir e identificar de forma específica os sujeitos que compuseram o grupo pesquisado ou a ele relacionado. Além de optarmos a nomeação dos sujeitos prioritários desta pesquisa por ordem numérica para garantirmos o seu anonimato.

buscar seu filho na escola. Ele disse acreditar que o menor não enxerga em um dos olhos e que desde pequeno algumas pessoas próximas já orientavam a família. Conforme os relatos deste pai, a família recém havia chegado ao município de Sinop, oriundos de outro estado brasileiro em busca de novas possibilidades de trabalho. Família aparentemente carente financeiramente, o pai disse que não tinha condições no momento de pagar consulta ou/e exames particulares para seu filho, o qual já estava na fila de espera do Sistema Único de Saúde para consulta com oftalmologista.

Este relato nos aproxima de contribuições teóricas que fundamentam esta pesquisa em relação aos cuidados oftalmológicos de famílias que necessitam dos serviços públicos de acesso, ou que tenham uma renda menor. Conforme a OMS, no relatório mundial sobre a visão, é necessário “maior integração dos cuidados oftalmológicos nos serviços nacionais de saúde, particularmente no nível de atenção primária, para garantir que as necessidades de cuidados oftalmológicos de mais pessoas sejam atendidas, entre outras coisas por meio de prevenção, detecção precoce, tratamento e reabilitação” (2019, p. única).

Conforme acordado com a professora de sala comum, as observações aconteceriam na aula de reforço²² por opção da professora. Esta observação aconteceu durante uma manhã. Nesta aula de reforço estava o aluno o qual observaríamos e mais dois colegas de sala. Este atendimento aconteceu no espaço da biblioteca escolar, onde já estava organizado mesas e cadeiras próximas a uma janela e prateleiras de livros. A professora de início acolheu seus alunos e dialogou como estes estavam se sentindo, procurando antes de iniciar a aula obter, ao que nos pareceu, ter informações mais detalhadas de suas realidades, o que consideramos fundamental para o processo de desenvolvimento desses sujeitos.

A professora utilizou de alfabeto móvel para trabalhar com os alunos, já construído em tampas de garrafas pets os quais estavam dentro de uma caixa. Havia diversas letras que compõem o alfabeto. Explorando a alfabetização, procurava explorar elementos e objeto da rotina dos alunos.

Nosso processo investigativo não teve continuidade com este aluno, pois legalmente não é considerado público-alvo da educação especial. Não há respaldo de laudo clínico e posterior a esta manhã de observação desvendamos que o aluno não frequentava o AEE, caso desconhecido pelas Professoras de AEE desta Escola. No entanto, levantou-se hipótese e

²² Aula de reforço refere-se ao atendimento prestado pela professora de sala regular, acontecendo no contraturno da aula comum. Os professores organizam suas turmas em grupos para esse atendimento, que acontece em turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais na Rede Municipal de Sinop, desde o ano de 2019.

possibilidades de no ano de 2022 iniciar as investigações com esse aluno, pois ele apresentava características relacionada a deficiência visual em um dos olhos.

Diante desta situação, conversamos novamente com uma das Coordenadoras Pedagógicas desta Escola a qual nos encaminhou para conversarmos com as Professoras de AEE desta Instituição de Ensino, as quais foram receptivas e acessíveis, se colocando à disposição para colaborar neste estudo. Imediatamente relataram sobre uma aluna, a aluna 4, mencionada anteriormente. Prontamente, a Professora 2 apresentou-nos a professora de sala comum desta aluna, a qual foi receptiva e disse que poderíamos estar realizando a pesquisa nesta turma.

Posterior, iniciamos as observações em uma turma de 3º Ano de sala comum, período matutino, havendo a apresentação pessoal da pesquisadora aos alunos, que em seguida se acomoda em uma cadeira da sala. A aula iniciou com correções de atividades anteriormente repassadas pela professora, tratando-se de questões relativas na área da matemática. Havia dezesseis alunos em sala neste dia e as atividades faziam parte do livro didático que era utilizado pela turma.

Havia uma auxiliar²³ de sala juntamente a aluna com deficiência visual, sendo o seu primeiro dia com a Aluna 4. A professora corrigiu com a turma atividades condizentes ao processo de ensino e aprendizagem da área de matemática, baseando-se no livro didático utilizando no ano de 2021 pela Escola. A Aluna contava com um caderno pautado/ ampliado, recurso designado para alunos com deficiência visual, em sala de aula. Um fato marcante que aconteceu durante esta tarde foi referente a ausência da auxiliar em determinado momento, ocasionando outros comportamentos na Aluna, como completo silêncio, até o retorno desta pessoa.

A Aluna demonstrava tranquilidade. Em razão de promover uma aproximação com a Aluna, enquanto participante da pesquisa, fizemos uma aproximação com temas aleatórios durante o intervalo para o lanche na Escola. Assim, por exemplo, conversamos nos bancos do refeitório e enquanto comíamos uma laranja a Aluna começou a perguntar do que gostávamos de fazer, se gostava de praticar esportes, pois ela gostava muito de vôlei. Compartilhamos experiências sobre esportes e tal Aluna demonstrou um certo interesse neste diálogo, sendo empática durante a socialização das vivências. Além desses assuntos, ela referiu ao fato de

²³ Consideramos necessário apresentar sobre o contexto destas auxiliares na Rede Municipal de ensino de Sinop-MT. Denominadas como bolsistas, tais pessoas eram contratadas pelo Centro de Integração Empresa-Escola - CIEE em parceria com a SMEEC de Sinop. Tais indivíduos estão na condição de estágio remunerado, sendo requisito básico estar cursando a etapa do Ensino Médio.

que frequentava a ADEVAS²⁴ e o CMEEIS²⁵ em Sinop e que, constantemente, viajava para a capital do estado, Cuiabá, para realizar tratamentos.

Outra decisão quanto às conduções da pesquisa, diz respeito ao contato com a Mãe da Aluna 4. Houve a conversa com essa responsável da aluna para a autorização da pesquisa, a qual demonstrou-se favorável ao desenvolvimento das ações de coleta de dados, autorizando sua filha participar da pesquisa.

Até então tudo estava dando certo para o desenvolvimento deste processo investigativo. Nesse mesmo dia conversamos com a Diretora da Escola sobre a Aluna em investigação, pois havia possibilidades de perda total da visão, e a Diretora relatou que devido aos procedimentos cirúrgicos e a gravidade da situação, para o próximo ano a adaptação e acessibilidade da escola seria repensada.

O silêncio e a angústia fazem parte da pesquisadora nesse momento, com pensamentos e reflexões na busca do que esta profissional realmente se referia. Seria o fato de a escola ainda não estar preparada para o processo de inclusão e disso então rever as práticas pedagógicas? Ou seria o fato de reestabelecer uma organização pedagógica e inclusiva, tomando como referência o caso dessa Aluna: de que condições de inclusão se está falando? A acessibilidade deve ser pensada somente quando se tem um aluno com deficiência na escola? As escolas já não deveriam ser acessíveis independentemente de haver alunos com deficiências matriculados? Que perspectiva de inclusão é essa? Tratamos nesse momento apenas de problematizar o que foi apresentado pela Gestão da Escola.

Para esta Aluna havia um laudo clínico de Glaucoma Congênito e o momento era muito delicado, com consequências de perda total de visão. Como dito anteriormente, parecia que tudo estava dando certo para o desenvolvimento desta pesquisa, até que nesta mesma semana fomos convidados a participar de uma conversa com a Professora responsável pelo Núcleo Braille do CMEEIS e com a Coordenadora da Educação Especial do Município.

²⁴ A Associação dos Deficientes Visuais e Amigos de Sinop – ADEVAS é uma Organização sem fins lucrativos que atende pessoas com deficiência visual. Oferece cursos de Braille, ciclismo inclusivo, orientação e mobilidade a comunidade em geral. Está localizada na Rua das Macieiras, nº 673, Setor Comercial de Sinop-MT.

²⁵ Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de SINOP – CMEEIS criado pela Lei Nº. 2987/2021 em 15 de setembro de 2021 tem por objetivo conforme o Art.2º desta Lei trabalhar com as adaptações e valorização através de estratégias de planejamento, buscando oferecer respostas educativas às necessidades educacionais dos alunos, tendo como finalidade a missão de educar sobre um conjunto de valores que assume e orienta todos aqueles que compõe sua comunidade. Desde o ano de 2012 essa proposta vem sendo desenvolvida, além dos atendimentos complementares da SRM pelo Instituto Criança amparado pela lei nº 1540, de 13 de setembro de 2011, sendo caracterizado conforme o Art. 2º como um centro especializado de atendimento educacional, configurado numa visão interdisciplinar e multiprofissional, voltado ao atendimento de alunos da rede pública municipal em suas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (SINOP, 2011). Portanto, é no ano de 2021 que ocorre a oficialização da criação do CMEEIS.

No dia doze de novembro de 2021 aconteceu essa conversa, com duração de aproximadamente duas horas. A Professora que atendia a Aluna 4 no CMEEIS demonstrou receio na concretização da pesquisa envolver a menor, pois, para a Professora o momento em que a Aluna vivenciava não era propício para esta participação. No dia 23 de novembro deste ano a Aluna passaria por um processo cirúrgico na capital, Cuiabá, e havia a possibilidade de perda total da visão.

Após situações e posicionamentos desta profissional, em uma conversa informal a referida professora relatou e que coube registro:

“Antes de você ter ido até a escola deveria ter vindo conversar comigo” (Registro informal - Diário de campo, nov. 2021).

Assim, relatamos que a pesquisa aconteceria na EMEPS porque houve investigações iniciais e como era de conhecimento que nesse ambiente havia uma quantidade considerável de alunos com deficiência visual, decidimos realizar a pesquisa nessa Instituição de Ensino, acreditando que a autorização da Gestão Escolar e autorização dos responsáveis pelos alunos seria o suficiente.

Desse contexto, ainda, sobre a oposição da Professora na condução da pesquisa com a Aluna, a Coordenadora da Educação Especial do Município relatou sua concepção sobre a situação, sugerindo algumas orientações. Já havíamos conversado com a Mãe da Aluna e estava tudo certo para o desenvolvimento da pesquisa. E, após esse contexto de posicionamentos, percebemos a necessidade de reavaliar nossas escolhas, exigindo um olhar objetivo dessas situações e leituras de realidade que foram produzidas pela Professora para não comprometer o andamento da pesquisa e seus propósitos.

Na sequência desses diálogos, a Professora sugeriu que desenvolvêssemos a pesquisa com um aluno que estava concluindo o Ensino Médio na rede estadual de ensino, pois, de acordo com sua concepção, esse aluno poderia ter mais conteúdo para contribuir com a pesquisa, com os relatos de sua história de vida. Sugerindo também que ampliássemos a pesquisa para uma outra escola da Rede Municipal de ensino, sob o argumento de que havia nesse ambiente mais volume de ações pedagógicas direcionadas para alunos com deficiência visual.

Compreendíamos a posição da Professora com a Aluna e algumas situações foram esclarecidas. No entanto, a nossa proposta inicial em envolver crianças com deficiência visual permaneceu. Sob esse contexto, conversamos com o professor orientador desta pesquisa, o

qual prontamente se disponibilizou ao diálogo. Como residimos na mesma cidade, conseguimos nos encontrar pessoalmente. Esse momento aconteceu em uma sala da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop.

Essa vivência foi essencial para dar continuidade na pesquisa, o Orientador em diálogo apresentou as dimensões que implicam um processo de pesquisa e das dificuldades que surgem, que, muitas vezes, exigem repensar a condução e organização metodológica do objeto. Dessa orientação, alertou sobre o fato de balizarmos teoricamente o objeto e sua inscrição social e cultural, levando em conta a realidade histórica e cultural da cidade e a forma como foi sendo construída. Disso, a necessidade de apreender que a realidade está sempre em movimento e que deveríamos insistir na leitura dos professores enquanto sujeitos de historicidades neste movimento de contradições de nossa sociedade²⁶. Na semana seguinte retornamos e conversamos com uma das Coordenadoras Pedagógicas da Escola sobre a conversa que aconteceu com a Professora do Núcleo Braille do Município, a qual compreendeu a situação e permitiu que conversássemos com a Professora 2 sobre as possibilidades da pesquisa se desenvolver com outros alunos. A Professora prontamente e novamente nos acolheu dizendo que poderíamos realizar a pesquisa durante os seus atendimentos na SRM com as alunas com deficiência visual que atendia.

Na sala de AEE da EMEPS há duas professoras que atendem os alunos público-alvo da Educação Especial. Esta pesquisa aconteceu nos atendimentos das alunas da professora 2. As professoras dividem esta sala para atender seus alunos, e durante a etapa de observação a Professora 1 estava neste mesmo ambiente atendendo seus alunos.

Diante dessas situações as etapas de observações no AEE ocorreram no mês de novembro e dezembro do ano de 2021 e posteriormente nos meses de junho e julho do ano de 2022 em sala de aula comum. Os dias de observações no AEE condiziam com os atendimentos das alunas, sendo na terça-feira, período matutino.

No dia dezesseis de novembro de 2021 iríamos iniciar as observações na SRM no período matutino, com a Aluna 2, porém, a menor não compareceu no atendimento, sendo justificado pela sua responsável que a ausência ocorreu por motivos de saúde. Assim, a princípio realizamos observações quanto ao espaço físico da sala de AEE, as quais são abordadas abaixo.

Neste ambiente havia duas mesas grandes, uma com quatro cadeiras e outra com seis

²⁶ Recordamos dele sentado em um banco no corredor da UNEMAT e ali estendíamos nossa conversa sobre este contexto e novas possibilidades começaram a surgir nesse movimento de reflexão, e, assim a pesquisadora relacionava o momento com as leituras de Freire até então realizadas, analisando o quão imprescindíveis são para a prática docente.

cadeiras. Um espelho grande na parede, um quadro branco, um armário planejado de portas de correr, um balcão de computadores, impressoras e televisão. Um ar-condicionado, ventiladores de teto, duas mesas digitais e outro balcão em que é guardado os materiais pedagógicos. A sala é clara, com cerâmica branca e os móveis todos nesta cor. É uma sala não muito espaçosa, mas organizada e esteticamente bonita e aconchegante.

Já no segundo horário, que corresponde das 9:00 às 11:00 horas da manhã do dia dezesseis de novembro de 2021 conhecemos a Aluna 3, caracterizada com baixa visão²⁷, aluna do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, tendo dez anos de idade. Conforme o relatório e os relatos da Professora 2, ela é alfabetizada e demonstra bom desenvolvimento cognitivo. Os registros das observações foram conduzidos pela pesquisadora através do diário de campo, acompanhando a realidade pesquisada no AEE.

Observamos que o atendimento acontece em uma perspectiva dialógica, descontraída e amigável, parecendo existir uma boa empatia entre a Aluna e a Professora. Consideramos impreterivelmente relevante a escola, a prática docente e as relações que neste ambiente se estabelecem. O espaço escolar precisa levar em consideração as vivências já experienciadas pelos alunos, para haver significado quanto ao processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamental conceber professores e alunos como atores principais desta etapa, conforme complementa Machado (et.al, 2003).

Nesse mesmo dia, dezesseis de novembro de 2021, entramos em contato com a responsável da Aluna 4 para explicar que no momento não daríamos continuidade na pesquisa envolvendo sua filha por orientação da professora do CMEEIS. A mãe da menor estava ciente da situação e nos convidou para fazer uma visita para sua filha em seu lar. Algumas trocas de mensagens aconteceram por um aplicativo de celular, das quais, antecederam tal visita.

No dia 19 de novembro de 2021 no período da tarde juntamente com a Professora 1 fomos até a casa da Aluna 4 para visitá-la. Esta Professora era quem atendia a aluna quando ela frequentava o AEE da Escola, atendimento que atualmente concretiza-se no CMEEIS.

Fomos muito bem recebidas. Havíamos levado alguns mimos para a Aluna 4, a qual demonstrou-se contente e surpresa, nos dizendo que este agrado, em forma de guloseima, era dos quais ela apreciava. Logo começamos a interagir. Ela nos apresentou uma boneca²⁸ que segurava em seus braços. Sua mãe e a Professora 1 se sentaram no sofá da sala e ficaram

²⁷ Conforme o laudo clínico, a menor apresenta visão de 20/160 para longe e J3 para perto. Necessitando assim, sentar-se sempre próximo ao quadro. Material impresso não necessita de ampliação (enxerga equivalente a fonte 12 Times New Roman ou mais). Laudo clínico disponibilizado no ano de 2017 por médico oftalmologista atuante no município de SINOP-MT e região.

²⁸ Brinquedo da Aluna que se chamava Sofia.

conversando. Assim, conversávamos na cozinha com a menor. Ela nos disse que sua mãe tinha preparado um delicioso bolo de cenoura com chocolate para tomarmos café da tarde. Logo sua mãe foi mostrar a casa para a Professora 1 e a Aluna 4 nos convidou para irmos junto conhecer. Esta casa estava em processo de finalização de construção, sendo ampla, espaçosa, pensada em uma perspectiva de acessibilidade.

Após um período de interação e socialização com a Aluna e sua responsável fomos convidadas a sentar-se em cadeiras ao redor de uma mesa que estava na cozinha. A mãe da menor nos ofereceu o delicioso bolo de chocolate com café. Recordamos do assunto que se iniciou com a mãe da menor e que se referia a investimentos na área da Educação Especial, especificamente sobre um projeto de lei reprovado na Câmara Municipal de Sinop recentemente. A mãe da menor demonstrava através de sua fala consciência crítica e vontade em mobilizar mais pessoas para ampliar as discussões em relação a este movimento.

Em sequência desse diálogo a professora chamou a menor mais próximo dela e perguntou se a aluna sabia da cirurgia que iria realizar, e a menor disse que sim. Então, a professora disse que durante alguns dias a aluna não iria conseguir ver com os olhos e que utilizaria um tampão. A menor logo relatou:

“Mamãe disse sobre o tampão” (Registro informal - Diário de campo, nov. 2021).

A professora continuou conversando e disse que em outro momento voltaríamos na casa dela após a cirurgia e que nos comunicariamos através do mundo da imaginação, dizendo:

“Você não vai conseguir nos ver, mas não precisa ter medo. Eu irei vir com esse relógio, pega aqui no meu braço e perceba os detalhes, eu estarei com esse relógio e falarei oi Aluna 4 meu amorzinho. Há e a professora Kele estará de óculos” (Registro informal - Diário de campo, nov. 2021).

Assim permitíamos que a criança tocasse o meu rosto, percebendo os detalhes, os óculos, o cabelo que no dia estava amarrado e a criança falou:

“seu cabelo é muito comprido, eu tinha, vou te mostrar uma foto, meu cabelo era assim, eu doeí ele” (Registro informal - Diário de campo, nov. 2021).

Em seguida nos mostrou a foto em um aparelho de celular destacando que essa foto é

uma das que ela mais gosta. A aluna conseguia manusear o celular com certa facilidade, sendo necessário colocá-lo bem próximo de seus olhos.

Nossa visita durou aproximadamente duas horas, sendo uma vivência significativa, um momento único e que pudemos estabelecer um contato mais próximo com a mãe da menor, com a menor e com a professora. No momento de nos despedirmos a aluna disse que gostou muito da tarde e sua mãe agradeceu a visita.

No percurso de retorno para nossas casas a professora nos relatou que segundo a mãe da menor, sua filha poderá perder totalmente a visão após essa cirurgia, tendo 80% de probabilidade desse acontecimento. A genitora ainda não havia se expressado com clareza sobre a situação para a filha e após a nossa visita e conversa com a Professora 1 iria ampliar o diálogo com a menor. Em seguida a Professora relatou que se segurou para não chorar quando disse para a aluna que após a cirurgia poderá “viver no mundo imaginário visivelmente” (Registro informal - Diário de campo, nov. 2021).

Já no dia 23 de novembro de 2021 realizamos observações na sala de AEE com as Alunas 2 e 3, cada uma em horários diferentes, período matutino e atendimento individual. Todavia, conforme já abordado as Professoras 1 e 2 atuam na mesma sala, que em diversos momentos atendem seus alunos no mesmo horário. Nesse dia, por exemplo, a Professora 1 atendeu dois alunos.

As observações iniciaram-se com a Aluna 2 que tem laudo clínico²⁹ de deficiência visual, decorrente de uma ultrassonografia ocular em relação ao olho esquerdo. Neste atendimento a aluna escolheu um livro na biblioteca da escola e em seguida realizou a leitura individual. Ao finalizar a professora foi explorando o livro com a Aluna, como autor, título, interpretação textual, entre outras possibilidades. A aluna é alfabetizada, aparentemente calma e desenvolveu as atividades propostas.

De acordo com as documentações da escola a Aluna 3 frequenta o AEE desde 2017, sendo elaborado seu estudo de caso³⁰ quando a menor frequentava o 1º Ano. Conforme esta documentação:

“A aluna teve um bom desenvolvimento nas diferentes áreas, ingressou na Educação Infantil aos seis meses, mas aos 4 anos a professora percebeu que a aluna tinha dificuldade de locomoção e também não encontrava objetos que

²⁹ Apresenta aparente diminuição do diâmetro antero-posterior, presença de membranas e opacidades puntiformes vítreas de moderada a baixa refletividade. Retina aplicada. Laudo disponibilizado no ano de 2017.

³⁰ Documento que ampara a matrícula de aluno no AEE quando ocorre suspeita de deficiência. Processo de investigação iniciado pelo professor de sala regular, juntamente com o professor de AEE e coordenação pedagógica, ampliando as observações e análises até então concretizadas com os responsáveis familiares e diferentes profissionais na área clínica.

estavam um pouco distante. Por isso a mãe procurou um oftalmologista para esclarecer a situação. Um médico acompanha a aluna desde então, para monitorar se a perda irá ser progressiva ou não” (Estudo de Caso, 2017).

Conforme o estudo de caso da aluna 2, elaborado no ano de 2017, também quando a aluna frequentava o 1º Ano do Ensino Fundamental, começando a frequentar o AEE:

“Quando a menor tinha 2 anos de idade teve começo de leucemia, tomou 18 bolsas de sangue, suas plaquetas estavam muito baixas. Aos 6 anos de idade foi levada ao hospital diagnosticada com apendicite e teve que passar por cirurgia e neste momento descobriram outro “problema”, da visão. Até então nunca suspeitaram de nada, apesar da menina dar algumas alertas, como ver duas avós, a criança falava, porém, não levaram em conta achando que era brincadeira da menina. Quando procuraram o oculista perceberam que era grave, que mesmo com óculos não adiantava mais” (Estudo de caso, 2017).

Das observações realizadas no AEE notamos que as condições são diferenciadas das que são possibilitadas aos professores do ensino comum. Mesmo que o próprio AEE esteja distante da educação inclusiva, as problemáticas são mais explícitas na sala comum. No AEE o aluno tem atendimento individualizado com o professor, há possibilidades de um vínculo mais próximo com a família do escolar, o planejamento é pensado e elaborado através das especificidades, habilidades e dificuldades do aluno, as formações acontecem continuamente, uma realidade distante ao professor da sala de aula comum, que tem um público heterogêneo diariamente.

Tais problematizações puderam estar mais perceptíveis durante as observações realizadas em sala de aula comum nos meses de junho e julho de 2022. No quadro abaixo há o quantitativo de alunos com deficiência visual matriculado na EMEPS no ano vigente:

QUADRO 3 – ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL MATRICULADOS NA EMEPS EM 2022

Denominação fictícia	Caracterização da deficiência visual
Aluna 4	Cegueira.
Aluno 5	Baixa Visão.
Aluno 6	Baixa Visão.
Aluno 7	Monocular.
Total	4 Alunos

Fonte: Produzida pela autora com base na coleta de dados da pesquisa

Diante desses dados, optamos por estar observando no período vespertino para estar conciliando com o vínculo empregatício da pesquisadora. As observações ocorreram nos meses de junho e julho, quinta-feira e sexta-feira, sendo alternados esses dias nas turmas da Aluna 4 e do Aluno 5.

Ressaltamos que os alunos do quadro anterior são sujeitos diferentes ao ano de 2021 matriculados na EMEPS. Somente a Aluna 4 permaneceu na Escola, por isso optamos por denominá-la pelo mesmo nome fictício. A etapa de observação em sala comum inicia com o Aluno 5, em uma turma de 2º Ano. O aluno caracterizado com Baixa Visão, segundo a professora, tem dificuldade no processo de ensino e aprendizagem, é irmão gêmeo, foi o último a nascer, com complicações. Seu irmão gêmeo estuda na mesma turma de sala comum.

Nesta turma de 2º Ano somente o Aluno 5 configura-se como público-alvo da Educação Especial. Não havia bolsista auxiliar especificamente para este Aluno. Turma de 2º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, período vespertino, era composta por vinte e oito alunos em sua totalidade e uma professora.

No primeiro dia de observação a turma do Aluno 5 estava recebendo em sala estagiárias no processo de docência e a professora optou por neste período desenvolver aulas individuais com o Aluno 5, relatando ser um momento que poderia estar mais próxima ao menor, com possibilidades de propostas de atividades que pudessem contemplar suas especificidades e dar uma atenção maior à este escolar, pois no decorrer das aulas torna-se difícil ter estes momentos, a saber que a profissional tem mais vinte e sete crianças em sala.

Diante desta decisão, nesta tarde o Aluno 5 não participou da aula com a turma, sua professora desenvolveu a aula no pátio externo da EMEPS, próximo da sala, embaixo de árvores onde havia bancos e mesas. A figura abaixo retrata este ambiente:

IMAGEM 1- ESPAÇO EXTERNO DA EMEPS



Fonte: Registro da autora através das etapas de pesquisa desenvolvida na EMEPS.

Sobre a imagem, ela retrata parte do pátio externo da EMEPS. De frente ao lado esquerdo há uma mesa e cinco bancos confeccionados com pneus coloridos, e ao lado esquerdo parte de uma árvore, com um pneu na cor amarela em sua raiz. Ao fundo da imagem, há outra árvore, duas mesas com dois bancos de madeiras ao lado direito e parte de outra árvore ao lado superior direito. Ao lado esquerdo há parte das salas da escola, nas cores branca, verde e amarela, e janelas. No fundo, atrás de uma árvore e dos bancos de madeira há parte do corredor, com duas alunas, e atrás dessas crianças, aparece o muro que faz divisão das salas de aulas a outro espaço da escola, que contém a quadra poliesportiva. No chão desta imagem há terra, mangueiras, parte de concreto e outra com gramas.

Os recursos utilizados nesta aula foram diversificados e concretos, como massa de modelar e palito de picolé. O aluno utilizava caderno ampliado e as atividades impressas disponibilizadas eram ampliadas com fonte em negrito, como a ficha de alfabeto. Segundo a professora as atividades foram planejadas conforme as especificidades e o processo de ensino e aprendizagem do menor, pois segundo suas avaliações há uma defasagem no desenvolvimento cognitivo do aluno.

As relações estabelecidas entre professor e aluno aconteceram de maneira dialógica, com interação, comunicação, conversas que possibilitam positivamente o processo de desenvolvimento do menor.

Na semana anterior a esta tarde de observação o Aluno 5 e a Aluna 4 haviam faltado nos dias propostos pela pesquisadora para desenvolver esta etapa da pesquisa. Em 10 de junho de 2022 a tarde de observação aconteceu em uma turma de 4º Ano, a qual a Aluna 4 pertencia,

período vespertino. A pesquisadora se apresentou para a turma e acomodou-se ao lado da Aluna 4 e de sua bolsista auxiliar³¹, que atua com a aluna aproximadamente uma semana. A Aluna 4 já conhecia a pesquisadora, sua acolhida foi positiva e encantadora. Antecedendo este dia já havia acontecido uma conversa da professora de sala com a aluna, referente a pesquisa, sendo complementada pela pesquisadora.

A sala era clara, especificamente na cor branca com cerâmicas no chão e nas paredes em torno de 1,5 metro de altura. As janelas eram de vidros escuros e contabilizavam um total de quatro, em duas destas havia papel específico sob a janela. Das seis lâmpadas de sala, cinco funcionam adequadamente. Algumas mesas de salas encontravam-se em condições inapropriadas, inclusive a que a Aluna 4 utilizou nesta tarde era inadequada, quebrada nas laterais. Observou-se que os cartazes fixados nas paredes da sala eram poucos.

Dos mobiliários da sala, havia dois armários ao fundo, uma mesa maior para uso da professora na frente da sala, mesas e cadeiras para utilização dos alunos, dois quadros de vidros ao fundo da sala, uma lousa interativa/ digital como recurso principal de sala, porém, a princípio utilizado somente como quadro. As escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal de ensino foram contempladas com telas interativas nas salas comuns, e as formações sobre a utilização de tal recurso estavam em processo de desenvolvimento nas escolas nesta época.

A tarde iniciou com a disciplina de Língua Portuguesa. A professora realizou o registro do cabeçalho e do texto “Origem das festas juninas” para a turma. Para a Aluna 4 o texto foi diferente “A andorinha e as outras aves”, o qual foi disponibilizado impresso e ampliado em fonte com tamanho 24 e em negrito. A professora orientou a bolsista auxiliar nas atividades a serem desenvolvidas pela aluna, com leitura e interpretação de texto. A Aluna 4 é alfabetizada, conseguiu realizar a atividade com facilidade, demonstrando bom desenvolvimento cognitivo. A aluna 4 utilizava caderno ampliado e lápis comum. Após a aluna realizar a atividade proposta, desenvolveu desenhos, que são uma das habilidades observadas pela pesquisadora.

A professora de sala disponibilizou a pesquisadora os livros didáticos utilizados pela turma “Leio, Escrevo e Calculo” LEC, 2021, 4º Ano, editora – Livro Ideal, Fortaleza-Ceará (de acordo com a BNCC). Analisou-se que o livro não é adaptado para alunos com deficiência visual, o tamanho das letras é iguais em todos os livros, inclusive o da Aluna 4. Das análises

³¹ Jovem de menor idade, recentemente residindo no município de Sinop-MT, cursava no período matutino o Ensino Médio em uma escola da rede pública estadual. Segundo relatos desta jovem ela é a 4ª auxiliar da Aluna 4 neste ano letivo.

realizadas sobre o livro de Língua Portuguesa, o qual aborda os gêneros textuais, as atividades referentes as histórias em quadrinhos sucedem em diferentes ilustrações de difícil reconhecimento e/ou identificação para um aluno com deficiência visual, além de escritas de palavras em balões e/ou nuvens de difícil leitura. Algumas das imagens de gênero textual Crônica continham escrita desfocada. Estas foram algumas das problemáticas observadas nesta etapa da pesquisa.

Em outra tarde de observação, na aula de Inglês, inicia-se com o cabeçalho no quadro. Os alunos registram no caderno. A aluna 4 realizou esse registro folheando suas atividades anteriores. A bolsista auxiliar orientou a menor. A chamada da turma foi realizada com palavras em inglês já estudadas pela classe, todos participaram.

Sobre a atividade disponibilizada impressa havia ilustrações e palavras. Para a Aluna 4 esta mesma atividade era ampliada e as escritas reforçadas de canetinha na cor preta. Os alunos utilizaram dicionários para realizarem a tradução de palavras, porém a Aluna 4 não utilizou. As letras eram extremamente pequenas, inacessível para o uso da aluna participante da pesquisa. Sua professora foi em busca de um dicionário adequado para o uso da Aluna 4, todavia, não havia na EMEPS. Após este episódio, essa profissional desabafou em relação a falta de suporte e recursos que possibilitem a participação efetiva da Aluna 4.

Nesta tarde, as 15:00 horas iniciou-se a aula de educação física, no entanto, este horário foi utilizado para treinamento de jogos externos que os alunos iriam participar. De imediato o professor desta aula reporta-se a pesquisadora dizendo que a Aluna 4 iria ficar sentada, pois estava havendo jogos, e conseqüentemente a escolar não participou da atividade a qual o professor direcionou. Brincou com algumas colegas de turma no pátio externo da escola, de frente a quadra poliesportiva.

Em seguida ocorreu o intervalo da turma. Vale ressaltar que para melhor organização da escola o intervalo ocorre em horários alternados, sendo estes: 14:50 às 15:05 – turmas de 1º Ano e 2º Ano; 15:10 às 15:25 – turmas de 3º Ano; e, 15:30 às 15:45 – turmas de 4º Ano e 5º Ano.

Durante o momento de intervalo, observamos que a Aluna 4 conseguia explorar diferentes espaços, interagindo e socializando com os colegas. Após este momento iniciou-se a aula de geografia ministrada pela professora regente de sala. “Encontros” é o livro didático utilizado, novamente um recurso fora de contexto para o uso específico desta aluna, havendo a necessidade de em diversos momentos aproximar muito esse recurso próximo de seus olhos. A temática explorada era sobre “regiões” e a Aluna 4 pediu para que a pesquisadora

elaborasse um desenho com legenda da Rosa dos Ventos³² sobre as regiões para que pudesse responder as perguntas e acompanhar a aula.

Já na turma do Aluno 5 nesta semana houve a presença de professoras substitutas, pois a professora da turma estava de atestado. A sala é espaçosa, contém um ar-condicionado, quatro janelas de vidro com cortinas claras, seis lâmpadas, das quais uma não funcionava e quatro armários.

Nesta sala havia painéis de numerais, letras e calendários, recursos pedagógicos que relaciona com o cotidiano e concreto, como material de dúzia com cartelas de ovos, cortina de história, semáforo do comportamento, dentre outros.

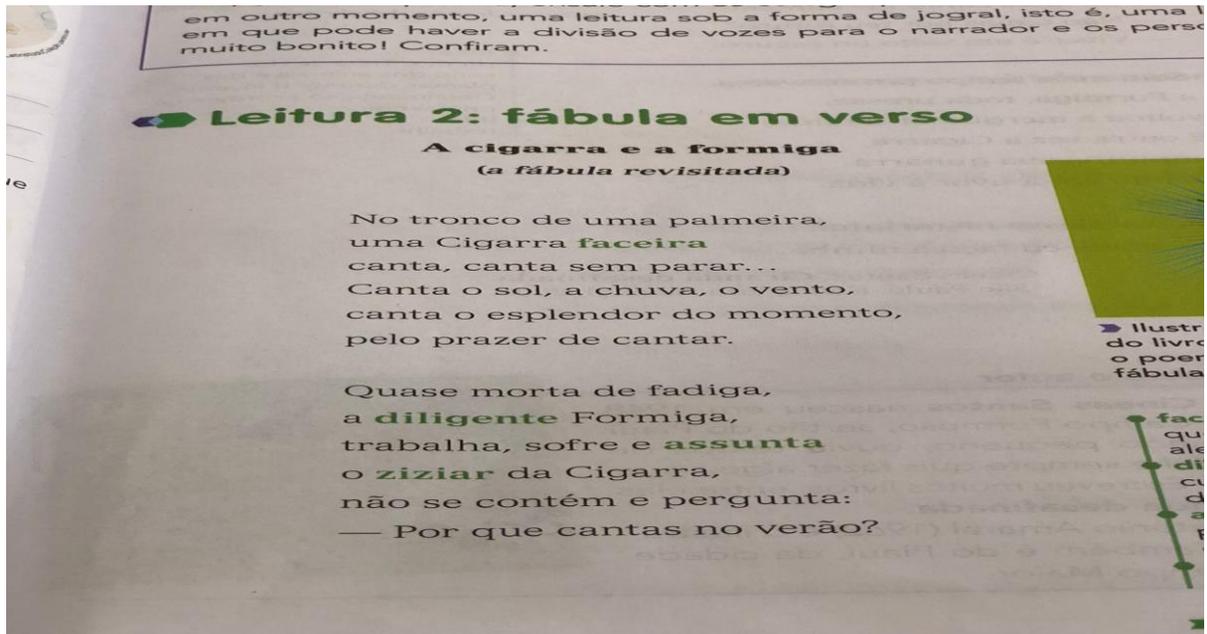
Nesta tarde a turma realizou atividades de interpretação textual. A professora de sala fez a escrita de um texto com questões no quadro. Os alunos realizaram esta atividade. Já para o Aluno 5 a atividade não era a mesma, ele finalizou uma atividade anterior.

Houve momentos de interação entre a turma, eles brincaram com peças de encaixe juntos, interagiram entre si. O Aluno 5 participava brincando no mesmo ambiente, porém, sozinho. No momento do intervalo o aluno explorava os espaços externos da escola, interagindo e socializando com os colegas de turma. Após este momento foi realizado em sala outro texto no quadro com interpretação para a turma, no entanto, o Aluno 5 retornou a brincar com as peças de encaixe.

Em 01 de julho de 2022 retornamos as observações na sala da Aluna 4. A professora de sala estava de atestado, pois dias que antecederam esta data sofreu um acidente de trânsito, necessitando estar afastada por um longo período. Neste dia havia uma professora substituta na sala. As atividades realizadas foram feitas no livro didático, iniciando com leitura de texto. A bolsista auxiliar teve que realizar a leitura para a Aluna 4. Abaixo há duas fotos que retratam melhor esta vivência escolar.

³² Desenho elaborado no quadro para a turma pela professora de geografia.

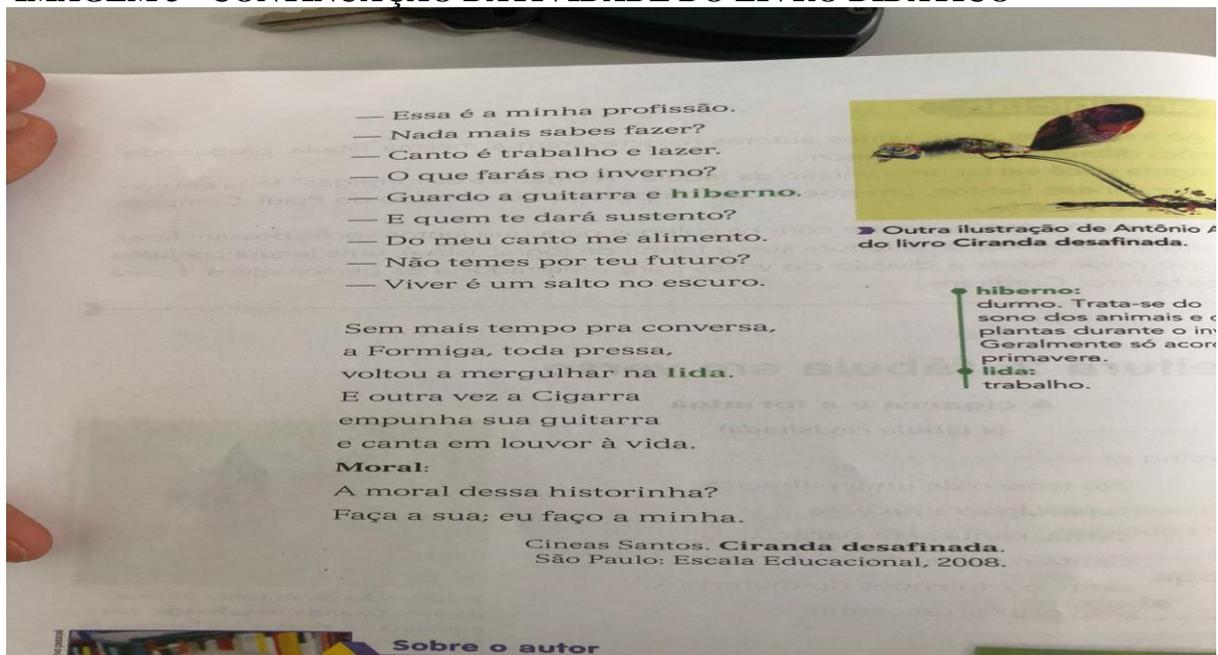
IMAGEM 2 – ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO



Fonte: Fonte: Registro da autora nas etapas de pesquisa desenvolvida na EMEPS.

Desta imagem, ao centro observa-se claramente a fábula “A cigarra e formiga”. Na parte superior parte de um texto de outra atividade do livro. Com plano de fundo branco, na lateral direita há parte de uma ilustração na cor verde e algumas escritas abaixo.

IMAGEM 3 - CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO



Fonte: Registro da autora nas etapas de pesquisa desenvolvida na EMEPS.

Na Imagem 3, retrata-se uma página na cor branca de um livro didático da turma. Na borda superior aparece parte de uma chave e controle eletrônico na cor preta. No canto

superior direito há uma ilustração de uma cigarra sob um plano de fundo em formato de retângulo na cor amarela, com legenda abaixo. Logo embaixo escritas condizentes aos conceitos de algumas palavras. Na lateral esquerda aparece parte dos dedos da bolsista auxiliar. Centralizado finaliza-se a Fábula com as referências. E na borda inferior parte de algumas imagens indefinidas, com diversas cores e a escrita “sobre o autor”.

Estas Imagens, a 2 e a 3, correspondem a uma das atividades desenvolvidas na etapa de observação. Em relação a esta atividade especificamente, a bolsista auxiliar foi quem realizou a leitura para a Aluna 4, pois a menor não conseguiu fazer a leitura com esta fonte de letra. Uma realidade e problemática analisada nitidamente durante este processo da pesquisa é referente a inacessibilidade do livro didático com os alunos com deficiência visual.

Muitos questionamentos e reflexões surgiram a partir destas vivências, que apesar das possibilidades viabilizadas pelos professores o processo de exclusão escancara-se no chão da escola. Vejamos o uso do livro didático, um recurso de uso coletivo, disponibilizado aos profissionais da educação como um dos principais recursos pedagógico de sala de aula e que os alunos utilizam em diferentes disciplinas de suas turmas. Recurso este propriamente contraditório e excludente. A Aluna 4 utilizava deste material quando solicitada em algumas aulas, mas era perceptível o esforço desenvolvido pela menor para acompanhar determinadas atividades.

Desta etapa de pesquisa, consideramos relevante destacar sobre algumas vivências na turma do Aluno 5. Em uma quinta-feira do mês de junho realizamos observações na turma de 2º Ano. Nesta tarde havia uma auxiliar de sala participante do Programa Tempo de Aprender³³ amparado pela Portaria Nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020)

Destacamos a atividade vivenciada pela turma: Barraca de Frases. Os alunos, individualmente, foram até a caixa temática enfeitada com bandeirolas e escolheram uma maçã, na cor verde ou na cor vermelha. A maçã foi confeccionada com material de E.V.A.. Após, realizaram a leitura de palavra ou frase. Esta atividade foi desenvolvida em uma perspectiva de competição entre meninos e meninas. A professora auxiliava quando havia necessidade. Uma atividade significativa, condizente com a ludicidade, mas que ao mesmo tempo trouxe reflexões ao contexto de inclusão-exclusão, pois o momento em que seria o Aluno 5, não ocorreu sua participação, a professora continuou a atividade com o próximo aluno.

³³ Programa que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal, e conforme as disposições gerais têm como finalidade, contemplando o Art. 1º [...] melhorar a qualidade do processo de alfabetização de todas as escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2020).

Esta vivência foi marcante positivamente e negativamente para a pesquisadora. Um misto de emoções foi possível experienciar, desde alegria até a frustração. Das observações realizadas com esta turma levanta-se hipóteses que esta prática de exclusão não tenha sido intencional por esta professora, a saber que sua metodologia em sala contemplava a participação dos alunos. Uma possibilidade de adaptação em relação a esta atividade era a partir dos conhecimentos já consolidados pelo Aluno, como por exemplo, o reconhecimento de algumas letras, conseqüentemente adaptadas em fonte e tamanho da escrita, conforme suas necessidades.

Abaixo no Quadro 4 estão apresentadas as palavras e as frases desta atividade.

QUADRO 4 – ATIVIDADE BARRACA DE FRASES

PALAVRAS	FRASES
MELADO	O SAPATO É DO JOÃO
SAPÃO	CAI CAI BALÃO
GATO	JOÃO GOSTA DE DOCE
RATO	MAGALI COME PIPOCA
FOGO	MAÇÃ DO AMOR
MACACO	A PIPOCA ESTAVA BOA
VASO	A PIPOCA PULA NA PANELA
JACARÉ	A PANELA ESTÁ NO FOGÃO
FADA	ANA COME BOLO DE FUBÁ
TOMATE	A PIPOCA PULA
RATÃO	A VACA COME MATO
	A VACA VOA

Fonte: Produzida pela autora com base na coleta de dados da pesquisa

Observamos que estas palavras e frases foram elaborados em letra caixa alta e tamanho adequado de visualização para os alunos. O Aluno 5 realizou uma atividade a qual a professora orientou, relacionada a conjuntos e elementos de numerais. Após o momento de intervalo os alunos realizaram outra atividade, esta desenvolvida oralmente, falaram palavras que se relaciona-se com a temática “festa junina”. Todos participaram, a professora listou as palavras e os alunos registraram no caderno. Já o Aluno 5 não desenvolveu esta parte da escrita da atividade. Esta professora possibilitava diferentes atividades para a turma, envolvendo a ludicidade, jogos e dinâmicas, condizente em uma turma participante.

Durante as observações acompanhamos a turma de 2º Ano ao laboratório de

informática para realização de uma avaliação municipal “Quality³⁴”. Todos os alunos realizaram uma avaliação igual e individual, utilizando o computador da sala de laboratório neste momento. Neste momento, a professora realizou a leitura em voz alta das questões para a turma, pois havia crianças que não eram alfabetizadas. Nesta avaliação, para cada questão havia quatro alternativas, sendo que somente uma correspondia a correta. Percebemos que o Aluno 5 estava com dificuldade em visualizar a avaliação e ampliamos o nível de zoom da tela para que o menor pudesse acompanhar. Outros colegas de turma pediram para realizar a mesma adaptação para eles durante esta avaliação, ampliando tal atividade. A turma realizou duas avaliações, sendo uma na área de língua portuguesa e outra na área de matemática. Ao fim gerava-se uma nota final para os alunos.

Mesmo que alguns dos alunos não fossem alfabetizados ou que o conteúdo elaborado para esta avaliação fosse fora de suas realidades, e/ou não compreendesse tal atividade, era necessário desenvolvê-la.

5.2 RODA DE CONVERSA E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Em razão da observação e das compreensões e elaborações para aprofundamento sobre as práticas de educação inclusiva e educação especial para alunos com baixa visão e com deficiência visual, desenvolvemos um momento denominado de roda de conversa, com dinâmicas pedagógicas com as Alunas participantes deste momento.

Assim, após as observações, realizamos com o grupo prioritário desta pesquisa, em um mesmo ambiente e momento as rodas de conversa, as dinâmicas pedagógicas e o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas, com um roteiro de possíveis diálogos (Apêndices B e C). Desse momento, temos os relatos produzidos pelas dinâmicas em roda de conversa, como campo de posições e leituras da realidade em razão da socialização e os registros produzidos pelo roteiro de entrevista para analisar as concepções das Alunas com deficiência visual sobre inclusão escolar, prática pedagógica, a pessoa com deficiência e a relações estabelecidas com os colegas de sala e funcionários da Escola. Destaca-se que a execução desta fase da pesquisa contemplou para que as rodas de conversa, as entrevistas semiestruturadas e as dinâmicas se desenvolvessem simultaneamente.

Com esta etapa³⁵, o objetivo foi o de compreender o processo de ensino e aprendizagem

³⁴ Avaliações que acontecem bimestralmente no município de Sinop, contempladas pela Assessoria e Consultoria Educacional Quality.

³⁵ Caracterizada pela roda de conversa, este percurso aconteceu no período de duas manhãs. Optamos por um local ao ar livre, que possibilitasse um espaço aconchegante, o qual se efetivou embaixo de uma enorme árvore na Escola *locus* da pesquisa. Pensamos em um ambiente em que as Alunas pudessem sentir-se à vontade. A organização aconteceu com toalhas em cima de um gramado, no lugar já destacado, em uma perspectiva lúdica, com dinâmicas e diálogos para envolver as Alunas, além, de um delicioso café da manhã. Vale enfatizar que

destes sujeitos em uma perspectiva de representatividade, pertencimento, ou seja, se ocorre um processo que tenha significado para estes alunos, situando as dimensões de sujeitos ativos neste processo. Apresentamos essas discussões na seção 6, direcionadas para a abordagem “Primeiras aproximações: rodas de conversa com as alunas com deficiência visual”. O Quadro 4, refere as Alunas que colaboraram nesta etapa da pesquisa:

QUADRO 5 - ALUNAS PARTICIPANTES DA RODA DE CONVERSA

Denominação fictícia	Caracterização da deficiência
Aluna 1	Deficiência visual – Monocular
Aluna 2	Deficiência visual – Baixa Visão
Aluna 3	Deficiência visual – Baixa Visão
Total	3 Alunas

Fonte: Produzida pela autora com base na coleta de dados da pesquisa

Este momento se mostrou muito intenso pela combinação sobre o lugar dos sujeitos da pesquisa e as dinâmicas efetivas que são vivenciadas como estudantes e suas leituras sobre as práticas pedagógicas quanto a inclusão e a educação especial.

5.3 UM COMPOSIÇÃO NECESSÁRIA: REGISTRO DE DADOS POR QUESTIONÁRIO

A escolha pela coleta de informação sob a técnica de questionário emergiu da necessidade de produzir informações sistematizadas para compor um conjunto exploratório sobre a formação inicial e formação continuada dos docentes. E, também, tendo nessa técnica de coleta de dados as informações delineadoras para a caracterização do sujeito professor (individual e coletivo) que está atuando na escola campo. Dessas informações ainda se vislumbrou elementos de conexões, comparações e correlações com as outras informações coletadas (Observações, Roda de Conversa e Entrevistas) para se ter uma leitura de conjunto para aprender, descrever e analisar as vivências dos estudantes quanto as dimensões pedagógicas produzidas pelos professores no campo da educação inclusiva e da educação especial e o lugar ativo nesse processo de relações e construções pedagógicas.

Assim, aplicamos com a Professora 2 de AEE da EMEPS questionários com questões

após determinado tempo do primeiro encontro, finalizamos a roda de conversa no refeitório, devido ao clima chuvoso que se iniciou após certo período. Houve a preparação de um roteiro para desenvolvermos esta etapa da pesquisa, participando destes momentos as Alunas 1, 2 e 3, que corroboraram nas etapas anteriores.

abertas (Apêndice D), sendo complementado com a participação de sete professores³⁶ da Rede Municipal de Sinop, que atuam no AEE e/ou atendem alunos com deficiência visual no ano de 2022. Totalizando oito professores.

Nesta etapa apreendemos sobre os significados e as compreensões em relação as práticas pedagógicas com os alunos que estão presentes na escola campo, coletando informações sobre as relações entre a formação inicial e continuada com a educação inclusiva e educação especial. Pensando em contemplar a pesquisa com demais professores de AEE da Rede Municipal, nos permitiu compreender e identificar a formação inicial e continuada desses profissionais, que serviram para estabelecer padrões quanto a estas questões.

O quadro abaixo é representativo aos professores de AEE da Rede Municipal de ensino que disponibilizaram estar participando desta pesquisa e o tempo de atuação enquanto professores.

QUADRO 6 - PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Denominação escolhida pelos professores	Tempo de atuação enquanto docente
Professora Monalisa	6 anos
Professora Luan	23 anos
Professor ...	5 anos
Professora M	11 anos
Professora Regina	20 anos
Professora Ana	14 anos
Professora Nicole	16 anos
Professor Amor	6 meses

Fonte: Produzida pela autora com base na coleta de dados da pesquisa

5.4 O MUNICÍPIO DE SINOP E A ESCOLA CAMPO

Sinop é um município localizado no Norte do Estado de Mato Grosso, aproximadamente 500 quilômetros da capital Cuiabá, sendo considerada polo de referência em várias áreas, como, a educação, industrial, comercial, médico-hospitales, entre outras.

³⁶ Pensando em ampliar o questionário para professores de AEE da Rede Municipal de ensino de Sinop-MT, inicialmente ampliamos o questionário para dez profissionais, que se colocaram a disposição em colaborar neste processo investigativo. Do contexto pandêmico vivenciado a condição de formulários online foi optado como técnica de entrevista a estes professores.

Cidade, fundada no ano de 1974, tem como população inicial pessoas oriundas da região sul do país, tendo relação com a política de integração nacional da época, política que objetivava “ocupar os espaços demográficos considerados não habitados da região Amazônia com a vinda de migrantes de outros estados” (TOMÉ; ROHDEN, 2017. p. 314).

O Município é fruto de um projeto privado de uma empresa a qual tinha experiências de colonização na região sul do país, o que conseqüentemente possibilitou a migração desses colonos. Antigamente esta empresa era conhecida como Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná e atualmente se chama Colonizadora SINOP.

Sinop é referência na área educacional, contando com instituições que vão desde a educação infantil até o ensino superior, havendo maior investimento nesta área conforme o desenvolvimento da cidade, iniciando esse processo de escolarização no ano de 1973. Do ensino superior, atualmente, o Município conta com diversas instituições privadas e públicas, estaduais e federais. “O slogan atual da cidade ‘Sinop - polo universitário do Nortão ressalta o discurso de uma cidade com formação educacional desde a pré-escola até a universidade e é veiculado em propagandas nas mídias pública e privada” (TOMÉ; ROHDEN, 2017. p. 317).

Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE, 2010) a população municipal era de 113.099 pessoas, com população estimada em 2020 de 146.005 pessoas.

As relações iniciais e o avanço da educação na época de colonização do Município decorrem de um discurso de progresso, ideário da época, que tinha como prática também para divulgar o desenvolvimento da cidade. O Município conta com quarenta e três unidades escolares municipais de ensino fundamental, dezesseis instituições escolares de ensino médio, dentre outras instituições públicas e privadas.

Conforme apontamos em nota de rodapé na introdução, não usaremos o nome real da Escola. Sua identificação é caracterizada pela sigla EMEPS. Disso usaremos, como já descrito, a identificação de Escola Municipal Pública de Sinop. A EMEPS quando criada tinha inicialmente cinco salas de aula, uma sala para professores, uma sala de supervisor, uma biblioteca e cozinha com refeitório. A capacidade quantitativa para atendimento era de 200 alunos, contando com treze funcionários na época. Nesta mesma época, o Município contava com um diretor escolar que representava todas as unidades escolares, e a Secretaria de Educação designava supervisores pedagógicos para atuar administrativamente nas escolas. Segundo o Projeto Político Pedagógico da EMEPS (2019) foi no ano de 2005 que a Instituição teve sua primeira diretora eleita democraticamente.

Conforme os dados referentes aos membros do Conselho Escolar e Fiscal desta Escola

há quarenta e uma turmas distribuídas nos períodos matutino e vespertino com um total de 1091 alunos atendidos. A Escola atende nas modalidades de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Especial da Rede Municipal de Sinop.

Esta unidade oferta para a comunidade escolar o Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano e a modalidade de Educação Especial, com objetivo de desenvolver no estudante competências compreendidas como a soma de conhecimentos (saberes), habilidades (capacidade de aplicar esses saberes na vida cotidiana), atitudes (força interna necessária para utilização desses conhecimentos e habilidades) e valores (aptidão para utilizar esses conhecimentos e habilidades com base em valores universais, como direitos humanos, ética, justiça social e consciência ambiental), com compromisso na construção da cidadania. (EMEPS, PPP, 2019).

Sendo dividido em duas partes, o PPP aborda sobre a caracterização, origem, dados quantitativos e proposta pedagógica da escola, além dos conteúdos conforme a Base Nacional Comum Curricular. Apresenta como objetivo:

O compromisso com construção da cidadania, uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletivos nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais como parâmetros para o Ensino Fundamental de 09 anos do 1º ao 5º ano (EMEPS, PPP, 2019).

A Escola possui para uso dos alunos: quatro bebedouros com seis torneiras cada, banheiro feminino e masculino com três sanitários cada e chuveiro, um escovódromo para uso dos alunos na higiene dental, um banheiro com sanitário, chuveiro e trocador para PNE, uma sala de AEE, duas salas de Apoio Pedagógico, uma sala de leitura, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala de ballet, um consultório odontológico, dois depósitos, uma sala de planejamento, uma secretaria, uma sala para a secretária, dois banheiros unissex para uso de funcionários e professores, dois almoxarifados, uma cozinha, uma sala de professores e uma sala de coordenação pedagógica.

No ano de 2021 a Escola contava com aproximadamente setenta funcionários, sendo, uma diretora escolar, uma secretaria escolar, três coordenadores pedagógicos, dois auxiliares de coordenadores pedagógicos, seis auxiliares de nutrição, nove auxiliares e manutenção de infraestrutura, dois seguranças, dois vigias e cinquenta e dois professores.

No documento de Referência Curricular para Mato Grosso e DRC Sinop, em seu capítulo II “As concepções para a educação básica”, construção do Documento, ocorre adequações municipais ao sistema de ensino com abordagens de diretrizes relativas às diversidades educacionais na educação básica, com ênfase na “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica”.

De acordo com o Documento Referência Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sinop-MT (2019, p.14):

Nos anos de 2014 e 2015, a SMEEC teve intensa participação nas discussões e

seminários regionais durante a trajetória de elaboração da BNCC, com representação direta nos encaminhamentos da proposta a nível nacional. Após a homologação da BNCC em dezembro de 2017, a equipe pedagógica da SMEEC de Sinop, em conjunto com representantes de escolas da rede, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, participou ativamente de todas as etapas de elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRCMT, com contribuições significativas. Assim sendo, tal documento é, em sua essência, considerado base para a Referência Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sinop, com alguns ajustes visando contemplar as especificidades da realidade local.

As escolas municipais realizaram momentos de estudos através de formações com os profissionais da educação, com possíveis sugestões de contribuições para alterações ao DRCMT. Foram oitenta contribuições recebidas, as quais foram analisadas e acatadas pela comissão participante, pois foram consideradas apropriadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é compreendida como um documento normativo “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. (BRASIL, 2018, p.7).

Conforme Moreira; Ferreira e Volsi (2020) a abordagem da educação especial é pouco ou quase nula na versão final da BNCC:

A análise das versões finais da BNCC – educação infantil e ensino fundamental (2017) e da BNCC – ensino médio (2018) revelou uma ausência de abordagem com relação à educação especial que se manifesta na não explicitação dos envolvidos na redação das poucas menções do documento a respeito dessa modalidade da educação escolar.

Se um documento de caráter normativo que fundamenta a educação brasileira é considerado defasado sobre a abordagem da educação especial, a mesma perspectiva deve ser levada em consideração nas demais esferas? Estaduais e/ou municipais?

Propiciando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, significa incluímos todos os alunos, independente de ser um escolar com deficiência.

Em relação ao espaço da SRM o Documento Referência Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sinop, MT (2019, p.76) descreve que é um:

[...] espaço flexível de aprendizagem, constituído por equipe multiprofissional e estruturado com duplo objetivo: realizar complementações, quando se tratar de atividades extensivas do currículo, ou operar suplementações, quando se tratar de atividades para o preenchimento de lacunas na aprendizagem.

Este ambiente é uma complementação ao processo de escolarização da rede regular de ensino para alunos público-alvo da educação especial, tendo sua implementação inicial no município de SINOP no ano de 2003. Atualmente na Rede Municipal todas as escolas regulares de Ensino Fundamental possuem SRM, já na Educação Infantil há em sua maioria

essa sala, e para as unidades educativas dessa modalidade de ensino que não possuem, os alunos público-alvo da educação especial recebem esse atendimento em uma instituição escolar mais próxima (2019).

Conforme o documento de Referência Curricular para Mato Grosso e DRC Sinop “os professores devem buscar formação, de maneira permanente, objetivando atuar na perspectiva de uma sala de aula que já não foca a deficiência do estudante, mas o tipo de mediação pedagógica, resposta educativa e de recursos e apoios que a escola disponibiliza para que este estudante obtenha sucesso escolar” (2019, p.58).

Desse conjunto e etapas, essas diretrizes metodológicas foram essenciais para reconhecermos as concepções/práticas/organização das práticas pedagógicas do grupo prioritário investigados e que está subsidiando na elaboração do produto educacional. Esse produto será um caderno pedagógico desenvolvido após a finalização de todos os processos que contemplem a pesquisa, nos permitindo um novo olhar sobre as práticas educacionais, tendo a visão prática do aluno com deficiência visual acerca dos possíveis métodos adequados de ensino.

5.5 PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO PEDAGÓGICO

Cada etapa desenvolvida nesta pesquisa foi levada em consideração para a elaboração do produto educacional, um caderno pedagógico.

Este Caderno Pedagógico foi pensado e elaborado a partir do desenvolvimento das etapas dessa pesquisa (APÊNDICE E). Algumas áreas de objetos temáticos são brevemente contextualizadas como a Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado e as práticas pedagógicas para atender os alunos com deficiência visual. Além de sugestões didático-pedagógicas em uma perspectiva lúdica para serem desenvolvidas no contexto escolar com turmas que tenha alunos com deficiência visual.

Com o objetivo de colaborar com as práticas educativas em sala de aula, este caderno será disponibilizado em formato digital aos gestores da EMEPS para que possam compartilhar com seus professores. Sendo um recurso em formato digital iremos compartilhar este caderno pedagógico por meio de ferramentas eletrônicas, redes sociais, na busca de contemplar o maior número de professores possíveis.

6 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: AS ALUNAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A HISTORICIDADE DO SUJEITO

Refletir sobre o processo de escolarização e as concepções dos alunos com deficiência visual em uma perspectiva inclusiva, torna-se essencial perante o modelo atual de sociedade, o qual debate constantemente sobre o movimento da educação inclusiva. Reforçamos que a educação inclusiva vai além da contemplação dos alunos público-alvo da modalidade da Educação Especial, no entanto, conforme afirma Caiado (2014, p. 33) “não se pode negar que o movimento da inclusão trouxe visibilidade para a pessoa com deficiência, uma vez que sua condição ganhou mais espaço no debate acadêmico e no debate público”.

Ambas as dimensões necessitam ser debatidas para que haja uma consolidação destes fenômenos. Essas relações podem ser associadas aos movimentos e conquistas que passam a ser garantidos enquanto direitos das pessoas com deficiência na sociedade, a saber que tal público inicialmente era excluído do ambiente escolar. Historicamente a escola se desenvolve em um contexto de privilégio de determinado grupo, sendo reiterado no Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.7):

A escola historicamente se caracterizou pela visão de educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidenciando o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

A garantia do direito a educação surge em uma perspectiva de exclusão para as pessoas com deficiência, pois são concebidos fora dos padrões sociais. Destas condições, o processo de educação de tal público inicia-se distante das pessoas concebidas fora dos padrões de normalidade. Já discutidas anteriormente, reforçamos o contexto histórico de diferentes paradigmas percorridos pela pessoa com deficiência, os quais são dialogados com as contribuições de Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011).

Constatamos tais discussões com a abordagem da autora Kassir (2011, p.62), ao afirmar que “no Brasil, 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””. As análises que Kassir enfatiza, viabilizam uma melhor compreensão sobre os alunos tidos como normais dos anormais/diferentes (2011).

Nessa dimensão apresentamos as seguintes concepções das Alunas, quanto a compreensão de deficiência:

É um problema. (Aluna 1. Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

As pessoas que não têm problema no olho não vai no AEE e as que tem problema vai. (Aluna 2. Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

Eu entendo que deficiência visual a pessoa pode ter deficiência nos olhos e a pessoa com deficiência normal pode ter deficiência em qualquer parte do corpo, não é?! (Aluna 3. Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

Tais concepções remetem para a maneira que as Alunas concebem a compreensão de deficiência, e que pode subjetivamente estar associada a perspectiva histórico-cultural do modelo médico de deficiência. Vale enfatizar que as crianças concebem a pessoa com deficiência em uma perspectiva diferente do indivíduo adulto.

A terminologia problema utilizada por algumas Alunas, constata não estar associada a algo negativo. Mas, consideramos relevante refletir sobre esta relação, pois, compreendemos como uma ideia explícita de violência de imposição perante uma representação dominante e que tem ancoragem pelas imposições tácitas e/ou silenciosas e com vinculações de exploração mobilizadas pela lógica mercadológica, associando a história das pessoas com deficiência quanto ao seu “não lugar” na sociedade. Nos referimos a este “não lugar” a partir da conceituação de Picollo (2012) que, em sua análise sociológica sobre a deficiência e sobre a condição propõe uma perspectiva conceitual para reescrever sujeitos com deficiência, explicitando um local na história, tendo a ação social como fundamental no contexto da pessoa com deficiência.

Vale complementar que a concepção “problema”, exposto, está relacionada ao modelo de sociedade organizada pelo/no capitalismo, sendo perceptíveis tais correlações nas reflexões que a autora Caiado (2014) apresenta, explicitando influências condizente a intensas contradições no espaço escolar, sendo mais perceptíveis a modalidade da Educação Especial. Perante uma sociedade desencadeada ao paradigma mercadológico a pessoa com deficiência é assimilada ao corpo diferente, e que não corresponde ao corpo padrão idealizado, tido como o normal. No entanto, reforça-se que a concepção da criança é compreendida de maneira diferente ao indivíduo adulto.

A intensidade da concepção de criança em uma perspectiva diferente ao ser humano adulto é constituída pela idealização da Aluna 3:

Mas eu não acho isso tão, como umas pessoas falam sabe, muito estranho. Eu acho que isso faz parte da vida e é normal. Porque se a pessoa nasceu diferente,

ela não tem culpa de nascer, ela nasceu porque Deus quis. Porque se você escolhesse entre a pessoa querer morrer ou nascer diferente, claro que ela ia escolher nascer diferente. E Deus escolheu pra ela ser diferente. (Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

Fortalecemos quanto as reflexões referente as percepções e compreensões de mundo da criança se desenvolverem em uma perspectiva diferente ao indivíduo adulto. A aluna 3 aponta, por exemplo, a deficiência enquanto normal e que faz parte da vida do ser humano. Analisa-se que é necessário possibilitar tais discussões em relação a leitura de mundo da criança e/ou do sujeito que experiencia determinada realidade como condição de pertencimento.

Seguindo essas reflexões, potencializamos a relevância de orientações desde a primeira infância perante as diversidades, movimento que necessita ser debatido constantemente no espaço familiar, escolar e demais ambientes sociais. Pois, o corpo considerado fora do desvio em sociedades organizadas pelo/no capitalismo é afetado nitidamente, concebido como um problema, o qual individualmente a pessoa é culpada pela sua deficiência, características condizentes ao modelo médico de deficiência, que relacionamos as contribuições de Picollo (2012).

Das dimensões aprofundadas o conceito de educação inclusiva necessita ser mais explanado em uma perspectiva de reflexão quanto a sua concepção. Das análises até então investigadas, observamos que ocorrem muitas discussões sobre este fenômeno e até mesmo consolidações em leis, porém é relevante refletir para além destas composições, a saber que neste movimento e no espaço escolar se perpetuam intensas contradições.

Ao conceito de Educação Inclusiva ampliamos as discussões com as contribuições de Vílchez (2018), quanto a sua concepção, de que a “educação inclusiva deve ser vigilante das necessidades dos diferentes atores sociais que compõem uma escola” [...] “além disso, o roteiro da educação inclusiva dependerá do contexto do país, assim como das políticas públicas e sociais do governo e das instâncias que legitimam seu poder” (2018, p.17). Destas reflexões o autor enfatiza ponderosamente em relação a atuação do professor, enquanto um sujeito que pode possibilitar um processo de ensino e aprendizagem de significado para seus escolares.

A pensar no aluno com deficiência, Vílchez (2018) destaca para as possibilidades de a prática docente ter como relações iniciais a formações que contemplem sua capacitação, incluindo que este profissional necessita estar em um processo intenso de capacitação e/ou especialização para que “possa conhecer e aprofundar maneiras de interagir e ensinar aos

estudantes com deficiência” (2018, p.20).

Tais orientações contemplam parcialmente os desafios quanto à educação inclusiva, pois compreendemos que esta dimensão está além da prática educativa. Destas exposições, concebemos os alunos enquanto seres únicos, singulares e de diferentes especificidades. Correlacionamos assim, ao conceito de sujeito de potencialidades de Vygotsky (2011), reafirmando os sujeitos prioritários desta pesquisa, os alunos com deficiência visual, enquanto sujeitos de historicidades, habilidades, potenciais, e que necessitam estar inseridos no e com o mundo. Do exposto, compreendemos como viabilidades de tais reflexões e ações a concepção do aluno com deficiência visual enquanto sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Concebemos tais implicações enquanto necessárias para compreender as relações no campo da educação. Caiado (2014), assim, como Picollo (2012) e Acosta (2016) trazem valiosas contribuições e reflexões que condizem com as discussões propostas neste estudo, ambos apresentam a superação das sociedades organizadas pelo/no sistema capitalista como possibilidade de uma nova sociedade, a qual de fato possa acontecer para todos.

São desafios de diversas ordens que promovem inquietações em vários estágios do viver e suas realizações: dentre deles diz respeito ao movimento da educação inclusiva e sua realização, ou seja, como efetivar uma inclusão no mesmo movimento de um sistema excludente e de intensas contradições?

As ações das escolas públicas brasileiras tornam-se limitadas, em uma improvisação de tal espaço, e que em seu cotidiano ocorrem ações que se atêm ao paradigma de educação inclusiva. É essencial reescrever a história dos sujeitos negligenciados pela sociedade. Picollo (2012) nos faz repensar sobre essas contradições, assim como Bueno (2008, p.60) contempla as críticas e resistência perante as políticas atuais de inclusão enquanto alternativas possíveis na contribuição de que “a história tome rumo diferente”

Compreendendo o ser humano enquanto um sujeito de historicidades e que necessita estar inserido no/e com o mundo, concebemos que são as concepções da sociedade, do ser humano é que deve ser levada em consideração, no caso específico de nossa pesquisa analisamos como essencial as concepções do aluno com deficiência visual. No que se refere as discussões até aqui propostas, em relação ao espaço escolar consideramos impreterivelmente necessário abarcar estes alunos enquanto ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Quando nos referimos ao público prioritário deste estudo, alunos com deficiência visual, consideramos relevante compreender a maneira a qual estes sujeitos analisam e contextualizam suas percepções sobre os mais diversos assuntos, e o papel do professor torna-

se essencial perante tais relações.

Pensando no fenômeno de inclusão e representatividade dos alunos com deficiência visual consideramos relevante dialogar sobre cada sujeito enquanto seres únicos e com subjetividades, vivências, características e realidades diferentes. Nesse movimento, se encontra um sujeito de potencialidades, para relacionar o curso da vida prática e as interações histórico-culturais.

Com ênfase na pessoa com deficiência durante este processo investigativo nos pautamos nessa construção com as Alunas participantes na etapa de roda de conversas sobre as características entre as pessoas com deficiência, complementando que as pessoas podem nascer ou adquirir em uma etapa da vida. Imediatamente as Alunas expuseram:

Igual meu tio, ele usa cadeira de rodas. (Aluna 1. Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

Igual meu primo, ele estava de moto, estava longe, aí ele foi e caiu... (Aluna 2. Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

Tenho tipo um primo que usa cadeira de rodas. A minha irmã Gabrieli dizem que ela tem um problema, porque ela é muito estranha. Ela tipo, vamos resumir, ela disse que ia fugir com o namorado dela e ela não tem namorado. Eu perguntei pra moça do AEE, ela disse que ela imagina... ela junta a mentira com a criatividade, e ela tem que entender que essas coisas são diferentes. Ela tomava remédio. Agora tá muito nervosa, já fez 13 anos. Diz que vai fugir, diz que tem um filho escondido, é umas ideias tão loucas. Ela tentou pular o muro. Meus pais tentam acalmar ela, não pode só ficar batendo porque não vai adiantar nada (Aluna 3. Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

As alunas conseguem demonstrar relações quanto as pessoas com deficiência, associando e citando como exemplo pessoas próximas de suas realidades. Nesta perspectiva, enfatizamos sobre o respeito ao contexto vivenciado pelos alunos, pois, condizem com um processo de ensino e aprendizagem de significados, em que ambos, professor e aluno, ensinam e aprendem. Freire (2021) consegue claramente em suas obras abordar sobre tal contexto, corroborando que o ensinar e aprender necessitam estar condizente aos saberes e vivências dos educandos.

Das dimensões que conseguem viabilizar uma educação inclusiva, mesmo que limitada, condizem com as práticas educativas, tais ações, apesar de sucederem em um espaço de contínua exclusão, podem possibilitar um processo de significados para os sujeitos envolvidos.

Vale salientar quanto as dificuldades ao processo da formação inicial e continuada adequada aos profissionais da educação. Pesquisas desenvolvidas por teóricos consideram essa problemática como interferência direta na prática educativa. Pletsche e Glat (2013, p.11) corroboram que:

De fato, o pouco conhecimento dos docentes sobre como desenvolver propostas educacionais que atinjam as metas de aprendizagem de seus alunos, bem como sobre recursos e estratégias a serem utilizados para tal, tem sido uma fragilidade constantemente observada em nossas investigações de campo.

Consideramos os profissionais da educação, especificamente os professores, enquanto sujeitos histórico-culturais, e compreendemos que as fragilidades, apontadas acima, ocorrem também em razão da formação necessária e permanente aos professores, como um todo orgânico e que se apresenta de uma forma geral distante de sua realização efetiva. Além de influências explícitas de um sistema pensado com ideologias neoliberais e favorecimento da cultura dominante. Isto é, são diversos os fatores que estão relacionados diretamente a tal problemática analisada por Pletsche e Glat (2013).

Durante as etapas desenvolvidas nesta pesquisa analisa-se que a Professora 2 busca propiciar um processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva dialógica, com possibilidades de relacionar suas práticas ao contexto de experiências dos alunos, para além do espaço escolar. Esta análise é notada durante a etapa de observação desta pesquisa e por meio da realização da roda de conversa com as Alunas. O processo de relações estabelecidas entre professor e aluno torna-se enriquecedor e com demasiado significado.

Não menos importante, é lugar que a dimensão de diversidade deve ocupar nesse processo.

A Aluna 3 demonstrou estar mais à vontade para dialogar durante as etapas de roda de conversa e entrevistas, propiciando diferentes depoimentos, dentre estes, a sua concepção quanto as suas características em relação a deficiência visual:

Bom, eu tenho deficiência só no olho né. Não tem um olho que eu enxergo mais e um olho que eu enxergo mais, os dois eu enxergo igualmente. Então, isso significa que tipo ali... perto daquele carro branco eu não vou te ver daqui, porque, além de você ser um humano você não é grande que nem aquele carro. Dá pra mim ver o carro daqui, mas você, não vai dar. Tipo, mesmo que eu feche esse olho eu não vou conseguir te ver, significa que meus olhos têm as duas mesmas visões. Não tenho nenhuma visão mais dificultada e nenhuma visão menos dificultada [...]
(Aluna 3. Registro formal – Entrevista, dez. 2021).

O diálogo sobre as diferenças entre os seres humanos, com ênfase na pessoa com deficiência visual, foi possibilitado para as Alunas na etapa de roda de conversa. Enfatizou-se

que algumas pessoas não conseguem explorar o mundo com olhos, mas que podem e necessitam aprender através de suas potencialidades, e/ou outros sentidos, entre diferentes possibilidades. Conversamos sobre o BRAILLE³⁷ e a utilização de bengalas³⁸, momento em que as Alunas demonstraram estar conhecendo alguns assuntos pela primeira vez. Apresentamos através de fotos impressas e ampliadas a bengala para que pudessem estar visualizando os três diferentes modelos e quais pessoas com deficiência visual podem utilizar este recurso. Diante dessa roda de conversa as Alunas corroboram:

Eu só sabia da branca. É importante, porque... sei lá... eu já vi em uma novela que o cachorro ajuda ele pra levar ele pra casa (Aluna 1. Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

Eu nem sabia que existia essas bengalas. acho que é bom pras pessoas aprenderem... leva eles pra qualquer lugar, tipo os cachorros, tira dos perigos. Eu acho que em um desenho eu vi que o cara não enxergava aí o cachorro que levava ele pros lugares (Aluna 2. Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

A Aluna 2 complementou que:

[...] Tem pessoas que fica falando que tem quatro olho. Eu acho isso horrível. Não sei por que falam, só porque a pessoa usa óculos (Aluna 2. Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

O relato da Aluna 2 expressa possivelmente uma experiência que a estudante possa ter vivenciado e que sentiu a necessidade de manifestar tal condição. Dessa exposição, mediante as categorias de análise desta pesquisa, relacionamos ao conceito de violência simbólica³⁹ que o autor Bourdieu (1989) apresenta. A situação apresentada pela Aluna nota-se explicitamente atos discriminatórios e reproduções de violências do lugar social da pessoa com deficiência.

³⁷ Sistema de escrita desenvolvido por caracteres em relevo, possibilita a pessoa com deficiência visual caracterizado com cegueira o acesso a leitura através do sentido tátil, além de seu acesso na sociedade. Desenvolvido pelo francês Louis Braille foi apresentado ao Brasil por José Álvares de Azevedo com significativas contribuições para a criação do Instituto dos Meninos Cegos na época do Imperialismo.

³⁸ Recurso considerado como tecnologia assistiva auxilia as pessoas com deficiência visual na locomoção.

³⁹ Das reflexões propostas por Bourdieu (1989) compreendemos tal conceito como determinada forma de coação pela ideologia dominante, condizentes pelas relações de poder e suas hierarquias. Os sistemas simbólicos, seus significados e hierarquias naturalizadas, normalizam o poder simbólico exercido pelo jogo de disputas de uma classe estruturante, derivando assim, a violência simbólica. “É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 1989, p.11).

E, tais atos se reprodução explicitam um modelo de relações que se funde com a padronização social e cultural, organizada pela mercadoria e de um consumidor produzido pelo mercado, da sociedade capitalista. Trata-se de práticas sociais de reprodução do modelo que traz em seu próprio bojo a discriminação e as imposições de dispositivos violência simbólica: dos classificados e representados fora da existência comum, dos que não se encaixam aos objetivos mercadológicos e que se reapresenta em diferentes contextos, como no âmbito escolar.

Desse contexto, surgem alguns questionamentos em relação as possibilidades que a prática educativa pode propiciar pelo diálogo e da participação dos alunos, suas reflexões e consciência quanto aos diferentes contextos sociais, como o da pessoa com deficiência. No entanto, como isso poderá se concretizar se as próprias Políticas Públicas se desenvolvem em sua totalidade somente em leis/ resoluções/ e/ou decretos?

Vejamos o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15),

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, na comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Como garantir tais objetivos, se as condições oferecidas para os profissionais da educação e a comunidade escolar em sua totalidade são poucas ou impróprias? Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p.142) expõem claramente quanto as possibilidades do fenômeno da educação especial em uma perspectiva inclusiva, afirmando que “somente a presença física do aluno deficiente, na classe não é garantia de inclusão. A escola deve estar preparada para trabalhar com os alunos, independente das diferenças ou características individuais deles”.

O espaço da escola não se desenvolve distante aos objetivos do modelo econômico de sociedade, pelo contrário, vincula-se a ele. Outro depoimento importante e que necessita ser exposto refere-se a relação das Alunas participantes da pesquisa com os colegas e/ou demais funcionários da escola, quanto a vivência de situações que possam ter sido afetadas negativamente. As Alunas 1 e 2 nos relataram não haver vivenciado tais situações. Já a Aluna 3 destacou:

Bom, eu acho que minha relação com os colegas é boa, porque ninguém nunca zombou de mim porque eu estou aqui faz anos e tanto que eu até já me envolvi em uma briga da escola. Eu já bati em pessoa, mas foi por defesa. Tipo, tava eu e minhas amigas, eu tinha três amigas comigo, três. Uma delas era a Aluna 2, daí depois uma menina começou a xingar minha amiga daí a Aluna 2 foi chamar a diretora, a diretora não chegou a tempo. Daí eu sem querer derrubei ela no chão, empurrei ela... sem querer não, eu tava no 4º ano e a menina no 5º, hoje ela nem está mais aqui. Ela também empurrou, não gosto. Eu só empurrei ela, não bati nela. No 4º e no 5º ano nunca ninguém zombou comigo, mas já aconteceu antes, aconteceu comigo e com a aluna 2 bastante. A Aluna 2 está comigo desde o 2º ano, a gente parou de ficar na mesma sala no 5º. Mas, quando a gente ficava no 2º e no 3º era maior confusão, chamava nós duas de... como que é nome? daquelas pessoas que ficam girando os olhos...? e chamava a Aluna 2 de bola de futebol, sei lá... e eu quatro olho, isso... eu uso óculos desde os três anos. Mas depois que aconteceu aquele negócio que eu empurrei a menina, nunca mais aconteceu. Mas depois eu nunca mais fiz isso, porque eu sei que é errado. Eu só fiz aquela vez. Acho que minha relação com os funcionários da escola é boa, só não gostei daquela situação do cinema (Aluna 3. Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

Evidentemente um ciclo de reproduções de violência se perpetua no espaço escolar. Essas ações condizem ao contexto histórico-cultural e social da sociedade e a Aluna 3 conseguiu expressar que tanto ela quanto sua colega já haviam vivenciado tais situações, aproveitando para relatar a situação específica, referente ao cinema, expondo sentimento de tristeza e exclusão em sua fala,

Minha relação com os funcionários da escola é boa, só fiquei triste por eles não terem cuidado da relação com o cinema. O óculos era 3D. Se a gente não usasse o óculos a visão do filme ia ficar estragada. Então, ou tirava o óculos e usava o óculos 3D e não via quase nada, ou eu ficava com o óculos e via tudo embaçado. Aí ficou estranho, difícil de eu ficar... aí vai e volta, vai e volta... e embaçava toda hora. Foi essa parte, tomara que isso não aconteça mais, porque vai ter outros cinemas em outras escola, em outros lugares. Se isso acontecer de novo, tem chance até de eu não ir, porque se for 3D tem que pensar nas outras pessoas. Pelo que eu vi tinha sim óculos pra gente deficiente lá. Só que não me deram (Aluna 3. Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

O cinema aconteceu na escola segundo os relatos da referida aluna. Questionamos se ela havia conversado com seus professores, seus responsáveis e/ou coordenação pedagógica, e a Aluna relatou:

Não, porque eu sei que isso acontece em várias escolas. Isso já aconteceu com muitas crianças eu já ouvi falar disso e não aconteceu exatamente nada, não resolveria. Minha professora não sabe dessa situação (Aluna 3. Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

Esta concepção exposta na fala da Aluna 3 expressa claramente que a escola pode ser um espaço de contradições e violência, mesmo que as pessoas que participam desse contexto

não percebam. Apropriando ao conceito de Bourdieu (1989), a violência simbólica perpetua-se claramente e propositalmente é imposta no campo da Educação. No caso específico de nossa pesquisa, percebemos tais violências simbólicas às pessoas com deficiências, que na sociedade pertencem a um contexto histórico-cultural de segregação, discriminação e exclusão.

Apesar de determinadas situações não cabe exposição e julgamentos aos funcionários desta Escola, a saber que tais situações fogem do controle de suas ações. Reforça-se novamente que o contexto histórico-cultural influencia nitidamente no espaço escolar. No entanto, enfatiza-se que a prática docente pode ser repensada, pois tais ações mesmo que limitadas, são possíveis de transformações.

A condição de pensar na prática docente como possibilidade de transformação deve ser dialogada, mesmo com intensas contradições no espaço escolar. A prática docente, em uma perspectiva dialógica e participativa de professores e de alunos, poderá favorecer o fenômeno inclusão, “enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (FREIRE, 2021, p.45). Outra relevante possibilidade e fundamental refere-se ao repensar quanto ao modelo de escola pública brasileira, a condizer com Políticas Públicas Inclusivas que se desvincule aos discursos ideários mercadológicos, com formações iniciais e continuada de professores em uma perspectiva crítica, a qual teoria e prática sejam indissociáveis para um processo de reflexão e ação quanto a prática docente.

Sobre a prática educativa mesmo que limitada, nota-se condizente a perspectiva inclusiva no AEE,

O atendimento no AEE é bom, legal. Faço continhas, desenhos, bastante de coisas. Gosto de ir no AEE (Aluna 1. Registro formal – Entrevista, dez. 2021).

Frequento o AEE desde 2018. Meus pais falam que eu não faço nada, só fico brincando, e eu faço tarefa, eu estudo, a professora dá as coisas pra gente fazer. Eles falam isso porque é a sala do AEE, porque as vezes a gente brinca (Aluna 2. Registro formal – Entrevista, dez. 2021).

Eu frequento a sala de AEE. É bem legal. Eu prefiro mais a sala do AEE do que a sala normal. Porque lá, eu acho que as professoras dão mais valor aos alunos. Como que eu posso falar... elas trabalham mais pra deixar os alunos fazerem alguma coisa legal, aprender com diversão. Aprender com diversão eu acho que é uma coisa muito legal, uma coisa que as professoras foram bem inteligentes em fazer. Principalmente esse ano de COVID né. Porque as crianças, tipo, tem muita criança no mundo, por Sinop que está com depressão por causa do COVID né. Por isso que a escola devia ajudar né, dando um pouquinho de diversão, mas diversão

segura, uma diversão que tenha menos chance das crianças pegarem COVID, e o AEE faz isso, ele dá atividades diferenciadas, atividades divertidas, que as crianças possam fazer e se divertir, e ao mesmo tempo aprender. Tipo, um dia que eu fui ver as horas, a professora começou a me ensinar as horas e eu não sabia quase nada né. Dai ela foi lá e me ensinou né, mas ela me ensinou de uma maneira divertida, ela me ensinou com jogo, um jeito bem divertido de aprender... Agora eu sei olhar as horas no relógio, no celular (Aluna 3. Registro formal – Entrevista, dez. 2021).

Percebe-se que as Alunas se referem ao AEE com uma afetividade positiva. Pelo depoimento da Aluna 3, analisa-se uma concepção reflexiva crítica de uma criança que necessita ser levada em consideração. A essência de leitura de mundo das Alunas é de uma intensidade significativa expostas nesses depoimentos. “O educando precisa tornar-se educando, assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador” (FREIRE, 2021, p.65). Nesta perspectiva, concebe-se a relevância da prática educativa quantos aos embates de transformações necessárias no contexto da educação, Freire (2021) complementa em relação aos saberes necessários da prática docente e a essência do ato de ensinar.

Possíveis possibilidades são expressas quanto a dimensão que o AEE apresenta no processo de ensino e aprendizagem das alunas, sendo reforçado como um modelo para aulas na sala de aula comum. Analisa-se que a concepção de aprender brincando é bem destacada neste processo investigativo, e que estas propostas de atividades contribuem significativamente no processo de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva de uma interação em que o sujeito atua pontualmente com a perspectiva subjetiva, que o aproxima de sua plena participação.

Cotonhoto, Rossetti e Misawa (2019, p.40) corroboram que “as práticas lúdicas constituem um recurso reconhecidamente capaz de conquistar as crianças e mediar o processo de ensino-aprendizagem”, complementando:

Em diversos espaços, os jogos e brincadeiras possibilitam às crianças a construção do seu próprio conhecimento, pois oferecem condições de vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favoreçam a sociabilidade e estimulem as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas (COTONHOTO; ROSSETTI; MISAWA 2019, p. 41).

Neste processo investigativo, durante o envolvimento das Alunas na etapa de roda de conversa e entrevista surgiam novos aprendizados, novas reflexões, novas hipóteses, questionamentos e problematizações. Buscando refletir sobre uma escola inclusiva, a Aluna 3 corroborou que:

“Bom eu acho que seria uma escola em que... há eu não sei, acho que seria a escola perfeita, em que todos os alunos do mundo queriam estudar nela. As salas seriam as mesmas, as aulas seriam mais divertidas e ao mesmo tempo iríamos aprender, que nem no AEE, eu queria que toda escola fosse igual o AEE, porque lá ensina de uma maneira legal, uma maneira bonita de se ensinar né. Uma maneira divertida de se aprender né... é seria praticamente isso” (Aluna 3. Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

A referência que a Aluna tem em relação ao AEE é explícita, podendo considerar que a prática educativa condiz em suas percepções, porém, é necessário pontuar que nitidamente, através desse processo investigativo, o professor de sala comum experiencia cotidianamente e mais visivelmente diferentes problemáticas. Disto não significa que o professor de AEE não experiência problemáticas em sua prática docente no ambiente escolar. O movimento de contradições torna-se escancarado na realidade escolar.

Sugerindo algumas propostas das quais acreditam que possa favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, imediatamente a Aluna 3 expos:

No AEE quando a gente faz uma interpretação de texto a gente geralmente depois faz uma brincadeira com a história, vamos resumir, a gente brinca com a história, tipo isso. Por exemplo, se a gente lê uma história que tem um leão e uma onça, a gente pega o quebra-cabeça que tem esses animais e monta, daí a professora tira uma foto e pede pra gente escrever uma história, como se fosse a que lemos, mas em uma versão diferente. E na sala de aula normal isso não acontece. [...] Na matemática, acho que a escola deveria parar de focar na... a gente está em uma nova tecnologia, né! um novo mundo. A gente podia usar a sala de computação pra fazer essas coisas de matemática [...] Podia abrir outra sala de computação e usar aquela sala como uma sala de... como se fosse jogos de matemática, a gente ia aprender e se divertir. Iriamos aprender com novas tecnologias, tipo no sentido da robótica, só que não só isso..., mas eu gostaria que isso realmente acontecesse porque a matemática é importante para quem vai ser alguma coisa, ter uma profissão, um advogado, dono de mercado, na verdade a matemática é importante para todos e para um simples trabalho (Aluna 3. Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

Tais falas expressam possibilidades de um processo de ensino e aprendizagem que tenha significado aos alunos, sendo essencial que estes sujeitos participem ativamente deste contexto, pois, torna-se mais perceptível a concretização de uma educação inclusiva, mesmo que limitada, quando suas percepções de mundo são levadas em consideração. Essas condições de participação ativa dos alunos neste contexto são fundamentais para o movimento da educação inclusiva, que necessita ser desenvolvido em uma perspectiva humana, que transcende e liberta. Mas como viabilizar essas condições em uma sociedade desenvolvida em um movimento de contradições em relação aos direitos humanos?

Lenharo (2021) discute o pensar no espaço escolar como direito humano e luta para a

possibilidade de um ambiente emancipatório, relacionando ao contexto histórico-cultural e social atual de sociedade, colaborando que “a escola deve idealizar, no coletivo, projetos de educação que pretendam ir além do mero adestramento para o trabalho, formando cidadãos críticos da persistente barbárie, na sociedade e em si mesmos. Uma educação crítica em direitos humanos parece ter um papel relevante para esse fim” (LENHARO, 2021, p.38).

A não negação do contexto histórico pode ser considerada basicamente a essência ao contexto da educação inclusiva, categoricamente o sujeito de transcendência ao ser mais que Freire (2021) conceitua e dialoga em suas obras, dos quais, expressam as possibilidades de uma educação para a libertação, para a consciência e autonomia dos alunos, isto é, uma educação dialógica e conseqüentemente de representatividade e pertencimento dos sujeitos envolvidos neste processo. A relevância que o educador se faz através de sua prática no processo de ensino e aprendizagem do escolar é intenso e transformador. E a participação ativa do aluno com deficiência visual no contexto escolar poderá reescrever a história quanto ao lugar social destes sujeitos.

Nesta perspectiva, considera-se essencial os professores estarem diariamente em constante processo de aprendizado, refletindo sobre suas ações, estando aberto ao diálogo, as sugestões e as trocas de experiências. É necessário comprometimento com os educandos, que pautamos para além da prática docente, enfatizando o repensar de Políticas Públicas Educacionais que condizem a uma educação em uma perspectiva inclusiva.

A escola precisa ser um ambiente de propostas que possibilitem a conscientização da comunidade escolar, em uma perspectiva de reflexões sobre as ações, aspectos fundamentais para o movimento da educação inclusiva.

Igualdade e diferença devem ser encaradas como valores indissociáveis e as ações devem ser tomadas em conjunto, fazendo com que cada indivíduo seja o sujeito ativo no seu processo de libertação. A inclusão deve objetivar a libertação de cada indivíduo participante do processo educativo. E a libertação é alcançada por meio de ações cotidianas do ambiente escolar inclusivo: ao desenvolver a autonomia individual, ao rejeitar qualquer forma de discriminação, ao conviver, aprender e ensinar com o diferente, em um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (SISSON, 2009, p.58).

Ao contexto inclusivo compreendido pelas alunas através das práticas educativas, a Aluna 3 afirmou que nunca se sentiu excluída por estes profissionais, pois todos na escola conhecem ela, e que o médico oftalmológico que realiza acompanhamento repassa orientações para seus professores:

Meu doutor, que é o... ele colocou lá no consultório dele né, quando fui fazer minha consulta, ele passa pras minhas professoras, pra escola sobre os materiais que eles tem que me dar, mas eu fico pensando... se o problema que eu tenho é

raro ou é muitas pessoas que tem, sabe... (Aluna 3. Registro formal – Entrevista, dez. 2021).

A criança necessita compreender as experiências que elas vivenciam cotidianamente, aspecto fundamental para seu desenvolvimento. A sociedade limita o que pode ser compreendido por estes sujeitos, a criança demonstra vivências e curiosidades, como no relato acima, e os adultos, especificamente, os professores necessitam saber escutar estes sujeitos, para que tais discussões possam ser ampliadas e dialogadas. É preciso inserir-se no mundo, “posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2021, p.53).

Outra condição que consideramos fundamental complementar refere-se à acessibilidade, que segundo a Associação Brasileira de Norma Técnica – ABNT 9050 (2020) é uma,

Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT 9050, 2020, p.2).

As condições em relação ao fenômeno da inclusão, como a acessibilidade, são explicitamente amparadas por normas documentais, todavia, na prática não condizem com a realidade de diversas pessoas. A pesquisa retrata sobre as percepções escolares dos alunos com deficiência visual, e destas condições percebe-se as diferentes vivências destes sujeitos. Em relação ao trajeto percorrido pelas Alunas de suas residências até a Escola, relata-se:

Venho de carro. Minha mãe e/ou irmão me traz (Aluna 1. Registro formal – Entrevista, dez. 2021).

Venho de bicicleta. Nunca venho só. Eles não deixam, meu vô e minha mãe [...] no meio da rua tem buracos (Aluna 2. Registro formal – Entrevista, dez. 2021).

As alunas expressam condições de encontros diários que condizem com preocupação e possível proteção de cuidado pelas ações de suas famílias. Tais práticas podem retratar quanto a maneira particular a qual cada contexto familiar vivencia a realidade social da pessoa com deficiência.

A aluna 3 geralmente vai para a escola a pé e sozinha, e durante a etapa de entrevista reforçou que constantemente enfrenta desafios durante tal percurso, além, de no espaço da Escola já ter tropeçado em alguns obstáculos e conseqüentemente haver incidentes, como quedas. Explicitamente o espaço da escola não foi pensado para a pessoa com deficiência, e entre outras dimensões, como ruas, calçadas, locais de lazer, espaços públicos, isto é, a

constatação da inacessibilidade.

A implantação de escolas públicas brasileiras não condiz com o objetivo de acessibilidade e educação inclusiva. No que se refere a acessibilidade da pessoa com deficiência visual na escola, Ferreira (2019, p.5) destaca “que o espaço escolar não está devidamente preparado para o atendimento desses alunos, assim como há toda uma complexidade desse processo”. Nessas discussões Vigentim; Acqua; Carneiro (2019, p.155) reiteram que,

A acessibilidade deve ser oferecida em seus diferentes níveis, quais seja, o arquitetônico, de comunicação e informação, sistemas operacionais, métodos e metodologias e principalmente atitudinal e social, todos com o objetivo de romper barreiras que limitam a participação, o alcance e a vivência das pessoas com deficiências a edificações e mobiliários, conteúdo e informação, aprendizado e práticas e interação social (VIGENTIM; ACQUA; CARNEIRO, 2019, p.155).

Dessas definições vale destacar a acessibilidade comunicacional, metodológica e atitudinal, pois impulsionam ao fenômeno da transformação social, característica esta que possibilita ações de uma sociedade inclusiva. Evidentemente é necessário enfatizar a relevância da acessibilidade arquitetônica, sendo essencial para a participação da pessoa com deficiência na sociedade.

Entre as dinâmicas desenvolvidas com as Alunas durante a etapa de roda de conversa, ocorreram possibilidades de reflexões quanto a acessibilidade das pessoas com diferentes deficiências e/ou limitações. Volta-se a atenção para uma dinâmica que envolve a realidade das Alunas. Pensando na pessoa com deficiência visual, caracterizado com cegueira, durante o trajeto de sua residência até a Escola e a sua presença neste espaço, as Alunas expuseram suas percepções,

Ela teria dificuldade para atravessar a rua e também os carros teriam que parar (Aluna 1. Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

(Risos) tem as crianças pequenas que podem derrubar ela. Ela poderia se bater rapidinho em um lugar da escola” (Aluna 2. Registro formal – Roda de Conversa, dez. 2021).

Teria dificuldades na escola porque ela é cega (Aluna 1. Registro informal – Roda de Conversa, dez. 2021).

As alunas demonstram percepções críticas e que podem condizer com a realidade experienciada por elas rotineiramente, tanto que ao refletirem sobre a situação as Alunas 1 e 2 conseguiram se comunicar verbalmente e não verbalmente, utilizando o corpo, com expressões faciais, sorrisos, diferentes posturas, isto é, apropriando da linguagem corporal.

Já quando houve a dinâmica do Jogo da Memória na Caixa⁴⁰ a Aluna 3 aproveitou para relatar sobre a vivência:

Eu gostei porque além de ser divertido a gente aprende a olhar os objetos com as nossas mãos, com olhos diferentes né. É uma coisa divertida e do mesmo jeito a gente aprende (Aluna 3. Registro formal e informal – Roda de Conversa, dez. 2021).

Refletir sobre as possibilidades que a educação inclusiva proporciona está além de pensarmos sobre a modalidade da Educação Especial. Pensar e apreender os alunos enquanto sujeitos de historicidades, de saberes, de especificidades, de sentimentos, de vivências uma força, de práticas e reflexões, para a superação dos limites definidos pela padronização, isto é, as leituras vida e de realidade do sujeito real, em sua condição de ser mais no campo de diversidades, pelo existir e fazer pela inclusão, são consideradas indícios para o caminho de superações e a construção de lugares de relações e interações humanas, transcendendo o sujeito oprimido pelos lugares de dominação humana. Trata-se de uma transcendência dos lugares sociais que são/estão simbolicamente apresentados “como comuns e padronizados”. Dessa luta também simbólica, porque trata também de se investir contra o poder de legitimação da classe dominante, são priorizadas outras visões de mundo e de lugares plurais dos fazeres e pensares humanos. O poder simbólico da classe dominante, como parecendo único – padronização que hierarquizou (BOUDIEU, 1989) – e legitimado, não impede o real da pluralidade, que, em sua constante existência, mesmo que fora do padrão, consiste na produção de tempos de existência pelos contextos da vida: a pluralidade do sujeito tem no lugar da inclusão a subversão necessária porque não está somente carregada de intencionalidade do fazer diferente, ela tem no ser mais o sujeito vocacionado de ação e historicidade: a fonte viável das denúncias e anúncios - uma força prática e consciente de imprimir rupturas com o “ver e fazer crer” (BOURDEIU, 1989, p. 14) da legitimação da classe dominante. Ou seja, as lutas pela educação inclusiva são ‘os ingredientes do caldeirão’, os conteúdos históricos, de práticas e vozes, sobre os “compromissos históricos” (FREIRE, 1979, p. 15) para a superação da exclusões. A educação inclusiva faz transbordar em razão de ser essa própria mediação carregada de pluralidade e de diversidade.

⁴⁰ Refere-se ao jogo da memória surpresa. Colocamos em uma caixa diferentes peças nas mais variadas formas geométricas e texturas, condizente a um par com peças iguais dentro desta caixa. Nesta dinâmica, houve a participação de uma turma da sala regular que estavam na aula de Educação Física. Os alunos viram a dinâmica sendo desenvolvida com as Alunas e pediram para participar. A professora destes alunos autorizou. A dinâmica envolveu por um bom tempo esses alunos e as Alunas participantes da pesquisa.

E, talvez, sobre essas historicidades para transcendência da opressão e da exclusão, no caso de umas pluralidades que compõem a luta pela inclusão, é que são os sujeitos com deficiência visual, é que Caiado considerou, “refletir sobre as diferentes trajetórias que esses alunos podem percorrer em nosso país, a partir das condições sociais que estão colocadas para sua família” (2014, p. 49).

A luta pela inclusão é em sua medida histórica uma síntese de lutas contra a exclusão. Contudo, temos obrigação de se estar em uma vigilância de que inclusão se está pautando historicamente, porque as disputas simbólicas e as imposições dominantes não cessam de legitimar. Em razão disso, acreditamos que para separar a inclusão das classes dominante e da inclusão de transcendência humana, pela vocação do ser mais, está justamente localizada pelo divisor fundamental: o humano historicizado, do fazer e pensar consciente para a transcendência com o compromisso histórico em transformar: do sujeito em luta pela luta de superação das forças opressoras e excludentes. Não entanto, diferente dessa esfera de concepção, se tratará apenas de uma falsa inclusão, porque não traduz os conteúdos reais das vidas de milhões pessoas que estão fora das fronteiras do padrão e dos privilégios gestados para esse padrão.

7 MOVIMENTO INCLUSÃO: AS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS PARA APRENDIZAGEM ATIVA

Inteirar-se sobre o processo de formação dos professores participantes desta pesquisa foi uma das propostas iniciais quanto a este processo investigativo. Analisa-se como fundamental conceber a perspectiva histórica destes sujeitos, a saber que este contexto reflete em sua prática educativa.

Saviani (2005) corrobora em suas abordagens, quanto a este fenômeno, o processo de formação docente na sociedade brasileira, que profundamente está ligado ao desenvolvimento histórico-cultural e social da qual “emerge após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (2005, p.12). Distante de aprofundamento de fundamentação teórica, desenvolve-se o contexto da formação docente no Brasil, em uma perspectiva mais técnica e de início sem obrigatoriedade quanto a modalidade de Ensino Superior.

Das transformações iniciadas e concretizadas ao contexto da formação docente no Brasil, constata-se recente, pois é a partir da promulgação da Constituição da República, 1988, que diversas possibilidades, mesmo que contraditórias, passam a acontecer (Saviani, 2005).

Quanto a essas discussões compreende-se essencial apresentar sobre o processo formativo dos professores participantes desta pesquisa, dos quais são apresentados no quadro abaixo:

QUADRO 6 – PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Professores	Processo formativo.
Professora Monalisa	Pedagoga e Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva.
Professora Luan	Graduação: pedagogia. Especialização: educação especial; psicopedagogia clínica e institucional, gestão escolar; deficiência visual e tecnologia assistiva.
Professor ...	Graduado em Pedagogia e Geografia. Especialista em Libras, Psicopedagogia e Ensino Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças. Mestrando em Letras e em Antropologia Social.
Professora M	Pedagoga.
Professora Regina	Pedagogia.
Professora Ana	Licenciatura em Pedagogia (Unemat), Pós-graduação em Gestão Escola (...), LIBRAS (Fael), Mestranda em Educação Inclusiva (Unemat).
Professora Nicole	Professora com Pedagogia.
Professor Amor	Pedagogo Especialista.

Fonte: Informações geradas pela pesquisa.

Desses dados, conclui-se que 75% destes professores possuem Pós-graduação Lato

Sensu e 25% com Pós-graduação *Stricto Sensu* em andamento. Comparando com os dados apresentados através de um relatório desenvolvido pelo grupo de estudo e pesquisa “As mediações da formação docente às práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Públicas de Sinop-MT⁴¹, que contemplou vinte e seis professores de AEE da Rede Municipal de Sinop-MT no ano de 2021, 96,2% destes professores tinham Pós-graduação *Lato Sensu* e somente 3,8% com Pós-graduação *Stricto Sensu* concluída, correspondendo a quantidade de um profissional.

Ao comparar ao contexto pós independência que Saviani (2005) discute, nota-se um avanço quanto a formação inicial de professores, todavia, analisa-se que a nível de Pós-graduação, especificamente *Stricto Sensu*, que possibilita uma intensa reflexão crítica quanto a própria prática é mínima, sendo a minoria dos professores que tem esta formação.

A saber que esta pesquisa se direciona aos professores de AEE da Rede Municipal de ensino de Sinop, torna-se essencial enfatizar sobre o tempo de atuação no AEE. Os dados obtidos referente a atuação no período de até três anos aproximadamente correspondem a 62,5% e acima de cinco anos, equivalem a 37,5% destes professores.

Já os dados apresentados pelo grupo de estudos e pesquisa citado anteriormente, sobre o tempo de atuação no AEE, 69% dos professores atuavam ao período correspondente até três anos nesta área e 31% dos professores atuavam acima de quatro anos no AEE. Ressalta-se que este relatório contemplou 26 professores de AEE da Rede Municipal de Sinop e a pesquisa desta dissertação refere-se a oito professores de AEE da Rede Municipal de Sinop enquanto sujeitos participantes.

Historicamente, culturalmente e socialmente a nação brasileira se desenvolve alusiva a exclusão. Freire (1979) reafirma em suas obras a relação aos diversos fatores que condicionam a população nesta condição, sendo estes os mais diversos, como, o processo de colonização, a inexperiência democrática, o sistema econômico, ideologias dominantes, a ganância pelo poder, a divisão de classes, e assim por diante. Igualmente contribui quanto as reflexões referente ao contexto histórico social contraditório de nossa sociedade e que reflete quanto a formação docente no Brasil.

Condizente as discussões possibilitadas nesta pesquisa referem ao movimento da educação inclusiva. Movimento este que está historicamente associado a pessoa com

⁴¹ Este Grupo tem como ação de pesquisa direcionar para análises quanto as mediações entre a formação inicial das Licenciaturas oferecidas pela UNEMAT e as práticas pedagógicas desenvolvidas para o AEE e as conexões/relações formativa estabelecida entre a Universidade e as escolas estaduais e municipais de Sinop-MT. Tem como coordenador o Professor Doutor Marion Machado Cunha e discentes de graduação e especialização enquanto integrantes.

deficiência, a modalidade da educação especial, no entanto, concebe-se que estes fenômenos são distintos, mas, que se complementam.

Quanto as essas compreensões em relação a educação inclusiva e educação especial, apresenta-se:

*É uma maneira de garantir o acesso a participação e aprendizagem de todos sem exceção respeitando as diferenças. Na Educação Especial é um trabalho de complementação do processo de escolarização promovendo a autonomia desses alunos dentro e fora da escola.
(Professora Regina, 2022).*

*O ato de incluir tem muito mais conexão com o RESPEITO do que o fato dos alunos estarem nas escolas, pois a matrícula e frequência em escolas regulares não garante que as especificidades desses alunos sejam respeitadas. Para tanto a educação especial busca justamente essa articulação entre todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão, aluno e família, viabilizando a acessibilidade e objetivando potencializar as habilidades dos alunos, desenvolver autonomia e dar condições de acesso e compreensão do currículo mediante flexibilização.
(Professora Ana, 2022).*

*Acredito que movimentações para garantir o acesso e permanência dos indivíduos com alguma condição, sendo ela por raça, etnia ou até mesmo patológica, de deficiências, síndromes, transtornos e etc. precisa ocorrer diariamente, pois, durante séculos essas pessoas foram enxergadas de forma tão cruel que hoje ainda percebemos resquícios desse período, quando percebemos falta de acessibilidade, inclusão no mercado de trabalho, ou até mesmo os problemas enfrentados na área da saúde e o que vivemos todos os dias na educação, com falta de bolsistas especializados, profissionais cada vez mais capacitados ou até mesmo uma visão equivocada de inclusão escolar e demais estâncias sociais. O direito a plena cidadania é constituído por Leis para esses indivíduos, porém, ainda temos muito que avançar para além das redações das legislações vigentes e a discussão sobre é o primeiro passo para este processo.
(Professora Amor, 2022).*

Desses depoimentos, analisa-se que o fenômeno da educação inclusiva, conforme os professores Regina, Ana e Amor relaciona-se com o respeito a diversidade, e que simplesmente a matrícula não garante a inclusão, independente do aluno ser público-alvo da modalidade da educação especial. Na fala do professor Amor destaca sobre a garantia da acessibilidade, da inclusão e da cidadania para além das legislações vigentes, concebendo a transformação social enquanto a base das modificações, enfatizando a importância do diálogo perante este fenômeno. O diálogo enquanto um princípio orientador na prática educativa é a essência das discussões propostas por Freire (2021).

O espaço da escola e a educação podem contemplar inúmeras possibilidades perante as transformações sociais. A consciência de mundo, de realidade, subjetiva do ser humano é processual, estando intimamente ligada a uma sociedade contraditória. Pensando na prática

educativa perante tais perspectivas, esta necessita estar condizente com a prática reflexiva e democrática, pois impulsiona para a contemplação do respeito a diversidade.

Dessa diversidade, estamos nos referindo, não as diferenças que definem as fronteiras dos indivíduos, suas singularidades, exclusivamente, mas o da posição do sujeito de possibilidades no campo do processo sociocultural. Isto é, à luz da concepção de Vygotsky (VYGOTSKY, 2011), de que a incursão do sujeito cultural, como disposição ilimitada no campo da produção social e de práticas sociais, no caso dos sujeitos com deficiência, são ao mesmo tempo o repertório de/para a aprendizagem, pois impulsionam a compensação de extranormatividade” (STETSENKO; SELAU, 2018).

Os lugares sociais e culturais, da historicidade, humanamente produzida e apreendida, e necessariamente da/na/para a aprendizagem para pessoas com deficiência, são as bases fundamentais, independente dos limites que o corpo humano biológico pode apresentar.

A socialização e integração na e com realidade social no qual o sujeito está inscrito⁴², constituem, nesse sentido, balizadoras para a aprendizagem ativa.

E, nessa direção, as características de aprendizagem são produtos dos próprios processos das inter-relações sociais e culturais e que engendram as potencialidades de desenvolvimento das funções psicológicas e de internalização que se materializam em formas e conteúdo de pensamentos, de linguagens e medeiam os alcances do conhecimento objetivo da realidade. Isto é, a aprendizagem é dependente das relações e das mediações interpessoais manifestas e produzidas no meio social, necessariamente interiorizada. A aprendizagem, nesse contexto, é engendradora dos processos internos e tem papéis definidores das aquisições internas e, sobretudo, porque são formadas historicamente, ou seja, as aquisições e construções refletem o campo da produção social e suas mediações, conforme aponta Vygotsky:

Os exemplos diferentes que apresentamos aqui indicam um esquema de regulação geral no desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na infância, que, do nosso ponto de vista, se referem ao processo de aprendizagem da criança no seu

⁴² A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo o cultural é social; 2) sinal – fora do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos, elas permanecem ‘quasi’-sociais. O individual, o pessoal – não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade [...]. Conclusão geral: se atrás das funções psicológicas estão geneticamente as relações das pessoas, então: 1) é ridículo procurar centros especiais para as funções psicológicas superiores ou funções supremas no córtex (partes frontais – Pavlov); 2) deve explicá-las não com ligações internas orgânicas (regulação), mas de fora – daquilo a que a pessoa dirige a atividade do cérebro de fora, através de estímulos; 3) elas não são estruturas naturais, mas construções; 4) o princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (da personalidade) é social do tipo interação ii das funções, que tomou o lugar da interação das pessoas (VYGOTSKY, 2000, p. 26-27).

conjunto. Dito isto, não é necessário sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. [...] A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar (VYGOSTKY, 2010, p. 115-116)

Nessa mesma direção a aprendizagem ativa apresenta-se como relações que compõem construções para processos educativos de significados tanto para o professor, quanto para os alunos. No campo de uma aprendizagem ativa o sujeito é produto e o produtor de combinações e mediações que se organizam socialmente⁴³. E, desse movimento, que aprendizagem escolar consiste em um conjunto articulado de muitas mediações entre os sujeitos e a cultura humana, entre o mundo social exterior (objetivo) e o incorporado (subjetivo).

Neste embate, apresenta-se relatos que possam contemplar a prática educativa dos professores participantes desta pesquisa,

Busco envolver o aluno para que se sinta importante e integrante de seu sucesso e seu aprendizado para que tenha interesse em evoluir seus conhecimentos e progressos (Professora Regina, 2022).

Minha metodologia é construir com o aluno aprendizados significativos correlacionando com situações da sua vida e rotina, é imprescindível que o aluno consiga aplicar seus conhecimentos a fim de despertar o interesse por novas buscas (Professora Ana, 2022).

⁴³ Luria, ao referir sobre o lugar do pensamento de Vygostky quanto as contribuições no campo da aprendizagem, afirmou que: “Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotski, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. E através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica” (2010, p. 27).

Oportunizar que os alunos tenham autonomia, possam colocar suas ações, argumentos, criatividade, empatia e cooperação. Envolvendo, brincadeira, produções orais, escrita. A tecnologia é uma forte aliada no ensino aprendizagem dos alunos na sala de recurso (Professora Nicole, 2022).

A aprendizagem ativa centra-se no sujeito, tanto nas relações e posições internalizadas, quanto nos processos com o qual se historiciza o sujeito individual e coletivamente em sua realidade. Ou seja, aprendizagem ativa é uma construção organizada pelo humano historicizado e do fazer e pensar, entre o singular e o coletivo vocacionado em sua humanidade. Disso, a autonomia, a criatividade, a curiosidade são saberes e ferramentas operacionais internalizadas nos processos de aprendizagem e devem ser tomados como fundamentos organizadores da prática docente.

A consciência de potencializar as relações entre professor e aluno, como sinalizam as entrevistas acima, reflete traços organizadores de ações educativas de horizontes do ser mais e do sujeito de aprendizagem ativa, mesmo que cindido, fragmentado, controlado e ofuscado. Contudo, esses movimentos do sujeito, que aparece esvaziado de si e de seus processos, é o mesmo o que emerge crivado de urgências de transformações. Mesmo que aparentemente esvaziado, em razão da negação do sujeito, para ser pensado, refletido e apreendido (e capturado) pela padronização, orquestrada pela violência simbólica – a qual tenta encobrir a multiplicidade do sujeito histórico e cultural – revela, ao mesmo tempo, um sujeito que irrompe pelos lugares sociais (relações sociais e culturais), pelas rachaduras (sentidos e linguagem) que se produzem pela luta e na denúncia, pelo anúncio a pluralidade do ser humano, sempre aberto a novos fazeres humano com historicidade, da pessoa inacabada. Trata-se do pensamento, da linguagem, do sujeito de leitura de realidade, sem ou com sentidos da visão que escapam das práticas vigiáveis do controle e imposições.

Dimensão de vocação ontológica, o ser mais consiste pensar no ser humano enquanto um ser inacabado, de culturas, e que a partir de suas relações com o mundo, existindo na história, concebendo-se existencialmente transcende para o ser mais. E a educação nesta perspectiva pode possibilitar a consciência de mundo e reescrever o lugar social dos sujeitos principais deste contexto.

Nesta perspectiva, vale complementar nossas discussões quantos as leituras de vida dos professores em relação ao aluno enquanto sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem,

Compreendo como algo indispensável, visto que esse processo é voltado para o aluno, sabendo que cada um aprende em tempos e formas diferentes (Professora Monalisa, 2022).

Voltamos no bom e velho conhecimento prévio, onde o aluno sinaliza, o que espera (Professora M, 2022).

O aluno tem o papel central e participação ativa neste processo. É estimulado a agregar suas experiências de conhecimentos prévios, pesquisando informações, expondo suas ideias, debatendo e criando respostas (Professora Regina, 2022).

A escola deve proporcionar o seu desenvolvimento integral e que possibilite adquirir habilidade cognitiva e socioemocionais (Professora Nicole, 2022).

Acredito que ele deva construir e selecionar conhecimentos para além das propostas curriculares sob a mediação do professor neste processo, pois, o aluno precisa se perceber e enxergar suas potencialidades durante seu processo de escolarização e cabe ao docente realizar esta ponte (Professor Amor, 2022).

Essencial essa proposta, a finalidade de nossas ações é em prol de nossos alunos. Desde um PPP até o currículo, tudo deve evidenciar a identidade de nossas crianças (Professor ..., 2022).

O aluno tem seus direitos garantidos na Lei Maior, cabendo ao professor, dar o melhor de si para devolver à sociedade aquilo que lhe foi confiado, que é o dever de ensinar. Há professores que fazem que ensinam e alunos fazem que aprendem, e assim é visível o nível que a educação está (Professora Luan, 2022).

É deixar o aluno mostrar todo seu potencial, mas isso não significa bagunça ou liberdade excessiva, mas propostas com metodologias diferenciadas onde o aluno consiga se expressar, expor suas dúvidas e construir com o grupo, sentir-se livre e com responsabilidade pela sua aprendizagem (Professora Ana, 2022).

As representações “conhecimentos prévios” são analisadas nos relatos das Professoras M e Regina, condizente com características que fundamentam a concepção destas professoras do aluno enquanto sujeito ativo na aprendizagem.

Destas exposições nota-se que a maioria dos professores compreendem que o aluno enquanto sujeito ativo é o sujeito principal deste processo, tendo o professor um papel essencial neste contexto, o de mediação. Reapresenta-se algumas leituras destes relatos que necessitam serem expandidas e refletidas na prática docente, sendo analisadas como fundamentais, tais como: “Aprende em tempos e formas diferentes”; “Aluno se perceber e enxergar suas potencialidades”; “Cabe ao docente realizar esta ponte”; “É deixar o aluno mostrar toda sua potencialidade”. São leituras que apontam para a consciência crivada de sujeitos, da qual os professores têm a compreensão dos alunos enquanto seres com

especificidades individuais que se desenvolve por relações interpessoais de natureza social. E a partir desta percepção do professor implicará na descoberta das potencialidades dos alunos, as quais serão apresentadas por eles a partir dessa prática do professor, o qual poderá mediar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem deste estudante.

Concebendo o professor também enquanto um sujeito de historicidades, que se produz e se estrutura como produto e produtores das vivências. Especificamente, uma historicidade marcada pelos conflitos. A docência, como prática e de organização da vida escolar, vivifica-se em luta constante, porque está mergulhada nela e também a constitui. Contudo, sendo necessária apreender conscientemente essas (e por essas) lutas e conflitos, assumindo posição contra as forças que tentam solapar o sujeito de história e cultura:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos (FREIRE, p.42, 2021).

Ampliando seu campo da maneira a qual apreende o mundo, a consciência do professor poderá transitar e transformar para uma consciência crítica, assumindo-se enquanto um sujeito [...] “capaz de reconhecer-se enquanto objeto” (FREIRE, p.42, 2021).

Quanto às relações de luta e conflitos existentes no espaço escola, vivenciadas pelos professores participantes da pesquisa, obteve-se os seguintes destaques:

A influência externa é muito grande, visto que estamos imersos em um sistema educacional capitalista que estruturalmente não está preparado/organizado para a inclusão: salas superlotadas, falta de acessibilidade, ausência de formação continuada, entre outras. Minha opinião é que a ideia de "escola para todos" foi criada no sentido de economizar e tirar a responsabilidade do governo com escolas realmente estruturadas e especializadas para atender alunos que não acompanham o ensino regular por algum impedimento mais grave (Professora Ana, 2022).

A principal ação é a do poder público, no cumprimento dos direitos essenciais, na efetivação de leis, na implementação de recursos. (Professor ..., 2022)

Na atualidade as estruturas físicas têm melhorado muito, não como deve ser. Mas é preciso fortalecer formação para professores nessa área, para colocar em prática tornando-os capaz de acolhermos os alunos independente das diferenças (Professora Nicole, 2022).

Uma das maiores sem dúvida é a familiar, muitas vezes esbarrando na falta de tempo e aceitação (Professora M, 2022).

Para que realmente haja esta inclusão é necessário que haja respeito, interação, conviver com a diversidade. Não é apenas adaptar atividades é ter consciência de humanidade (Professora Regina, 2022).

São expostos diferentes fatores analisados pelos professores enquanto interferências relacionadas a prática educativa, dentre estes, a falta de tempo das famílias nas escolas, a formação de professores direcionadas a educação especial, a falta de vontade do poder público, a efetivação de leis, salas superlotadas e a falta de acessibilidade. A complexidade dos desafios educacionais é intenso e necessita ser apresentado e debatido pelos sujeitos que vivenciam estas condições, a comunidade escolar.

Historicamente os professores são negligenciados por uma sociedade e um sistema de ensino de imposições silenciadas, universo de opressão, exploração e violência que estes sujeitos vivem como trabalhadores. A análise contraditória de educação inclusiva é explícita na percepção da professora Ana, que representa as divergências relacionadas ao discurso ideário inclusivista.

E “a escola, enquanto instituição social, está imersa e se constitui nessa trama histórica. As instituições sociais são criadas pelos homens e, portanto, não são neutras, respondem aos interesses econômicos e ideológicos que engendram as relações de existência humana” (CAIADO, 2014, p.109).

Observa-se essa realidade de contradições com mais transparência na sala de aula comum, principalmente nas salas em que os alunos público-alvo da educação especial frequentam. Nesse embate, torna-se compreensível a percepção da professora Ana quando complementa sobre a “escola para todos”. As condições financeiras disponibilizadas para uma educação na perspectiva inclusiva são inviáveis, e quando se direciona para a contemplação dos alunos público-alvo da educação especial na sala de aula comum, torna-se exposto tamanha negligência.

A sala regular, recebe pouquíssimos recursos para trabalhar com esse aluno, o que acontece muitas vezes é a união de professores de AEE e sala regular para tentar sanar as dificuldades desse aluno da melhor forma possível (Professora M, 2022).

A escola em que atuo tem uma sala equipada com diversos recursos, desde materiais pedagógicos até computadores, lousa digital etc. Mas na sala regular não temos muitos recursos que vieram diretamente para as salas, o que fazemos é emprestar aos professores da sala regular os materiais que temos disponíveis, como lupas para alunos DV. Os materiais são compartilhados (Professor ..., 2022).

A violência na e pela escola é decorrente das relações estabelecidas de uma sociedade intimamente ligada a organização social de divisão de classes, a qual as relações de opressor x oprimido/ explorado x explorador silenciosamente desenvolve-se neste espaço. Reafirma-se o lugar social dos sujeitos que são negligenciados por uma sociedade capitalista com diferentes imposições, que tem como principal objetivo a acumulação do capital de determinada classe, e a escola neste contexto mercadológico direciona-se as pessoas concebidas “normais”.

A efetivação das escolas serem preparadas em termos de mobilidade, recursos pedagógicos, acessibilidade e infraestrutura predial para receber alunos com deficiência, e especificamente deficiência visual são analisados enquanto fatores não condizentes da educação especial em uma perspectiva inclusiva,

Ainda há um logo trecho a percorrer para que haja acessibilidade e uso dela (Professora Luan, 2022).

Em nossa escola temos muitos recursos para serem utilizados com os alunos DV, mas algo essencial que é o piso tátil no chão para localização não temos. As vezes o processo de contratação de um bolsista/auxiliar demora muito e o aluno fica sem assistência em sala, além do professor. Falta formação continuada aos docentes, temos alguns cursos que a ADEVAS oferta e infelizmente poucos docentes participam, mas diretamente algo da SMEEC não temos. O principal problema em minha instituição é a falta de conhecimento dos educadores. Tem para os professores do AEE (Professor ..., 2022).

Não estamos preparados, cada aluno que chega à escola busca-se atender as necessidades mínimas de adaptação o que configura a escola sem um planejamento de acessibilidade estrutural. No que diz respeito ao atendimento pedagógico, ainda, muitos professores alegam não ter conhecimento acerca das adaptações por não terem acesso a formação continuada (Professora Ana, 2022).

Considero que a estrutura física da minha escola deixa muito a desejar por ser um prédio antigo e vejo que as gestões anteriores não se preocuparam em usar os recursos para priorizar esse aspecto (Professora Monalisa, 2022).

Nota-se o não cumprimento de garantia dos direitos do aluno com deficiência visual no âmbito escolar através destes relatos. Sucedendo-se em um espaço de improvisações perante seu público⁴⁴. As angústias compartilhadas pelos professores são as mais diversas e que são analisadas enquanto observâncias decorrentes da perspectiva histórica, cultural e social do Brasil. Nessa direção, Libâneo aponta a seguinte

No âmbito das políticas oficiais, a pesquisa tem mostrado que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por

⁴⁴ Como situa Libâneo: “Os dilemas sobre objetivos e formas de funcionamento da escola são reincidentes na história da educação, no mínimo, devido ao fato de as práticas educativas em uma sociedade estarem vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional” (2016, p. 40).

orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos. Estudos recentes indicam, por exemplo, que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo. Uma abordagem crítica das relações entre educação e pobreza requer, antes de tudo, uma pergunta fundamental: para que servem as escolas? E, principalmente, para que servem as escolas destinadas aos pobres? A definição de objetivos e funções da escola incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc. São objetivos, também, que orientam a definição das políticas e diretrizes da educação nacional (2016, p. 40-41)

A conjugação das imposições das políticas oficiais, atreladas ao poder do mercado e pautada nos interesses de organismos internacionais, dinamizados pelos holofotes do próprio mercado⁴⁵, sobre e para a escola para além da escola, desfigura o seu papel de formação cultural e científica, como destaca Libâneo (2016), e tem na condição de improvisação o seu resultado mais evidente, como um ir sempre se adaptando e reorganizando-se pelas demandas de políticas externas à escola. Essas políticas imprimem necessariamente os projetos pedagógicos estranhos a própria escola. Elas descaracterizam não somente as relações essenciais da existência e do fazer escolar (formação cultural e científica), sobretudo, também, desfiguram o lugar social, cultural e político de seus sujeitos centrais, professor e aluno.

Se em sua organização e funcionamento a escola improvisada, como resultado de políticas de mercado, é uma descaracterização de suas dimensões essenciais, a improvisação fica mais evidentes e aguda quando se trata das pessoas com deficiência, bem como a inclusão aos processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos de base cultural e científica, que deveria implicar em fato efetivo. Esse movimento de uma escola descaracterizada, portanto, improvisada, na especificidade da pessoa com deficiência que compõem os mais diversos

⁴⁵ “A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação” (LIBÂNEO, 2016, p. 42). Libâneo (2016) sublinha que essas ações direcionadas pelos organismos internacionais, sob a globalização, expressa ações compensatórias e de alívio da pobreza, produzida pelo capitalismo. Desse contexto, o autor afirma: “Não há estratégia melhor do que essa para os interesses dos organismos internacionais: a de construir um pacto social de colaboração entre ricos e pobres direcionado ao atendimento das diferenças para ocultamento das desigualdades sociais, à diminuição dos conflitos e à busca de soluções locais e individuais e dos problemas sociais. A escola, nesse modelo, cabe ser apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres. [...] É uma escola que nega validade ao conhecimento universal, perdendo o rumo de sua principal missão social, a missão pedagógica, ficando em segundo plano os objetivos do ensino, os conteúdos significativos, o desenvolvimento das capacidades mentais e a ajuda aos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico (LIBÂNEO, 2016, p. 53).

espaços sociais destituiu de seus lugares de fato e de direito, melhor especificando, a produção de um “não lugar” desses sujeitos, agudos para as pessoas fora do padrão.

Ainda sob essa reflexão de Libâneo, com a qual entendemos a escola improvisada, é fundamental sublinhar que

Considerar a escola apenas lugar de proteção social, de vivências socioculturais e de atendimento às diferenças e à diversidade social e cultural, a reduz meramente a uma referência física para colocar em prática projetos sociais do governo, ações socioeducativas e compensatórias voltadas para a população de baixa renda. Com isso, fica diluído seu papel de promover, por meio do ensino-aprendizagem, o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes e, com base nesse domínio, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos. Fora de uma visão de escola voltada para o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades intelectuais, é inútil falar em ampliação da jornada escolar ou em superação das desigualdades sociais e reconhecimento e respeito à diversidade (2016, p. 56).

Trata-se de uma urgente superação e (re)qualificação da escola como lugar de referência do sujeito plural quanto ao processo a aprendizagem ativa. Disso, a fundamental urgência, em mesma medida, de compreender dessas relações as transformações que incidam e persistem na e para superação das desigualdades de toda ordem. Em razão dessas interpretações, a inclusão como prática social no âmbito da escola deve ser apreendida como prática de denúncia das exclusões e, sobretudo, de afirmar o sujeito de vocacionado em sua humanidade, anunciar para “transcender” a escola improvisada e o poder simbólico do sujeito padronizado do mercado

Das categorias de análise abordadas nessa pesquisa, reafirma-se as categorias de sujeito de transcendência ao ser mais de Paulo Freire (1979; 2021) aprofundadas em suas obras “Educação como prática de liberdade” (1979), “Pedagogia da Autonomia” (2021) e “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” (2021) como orientações e reflexões necessárias na prática educativa dos professores em uma luta constante para uma sociedade humanizada. É necessário a libertação desenvolver-se na prática, no ato de fazer.

Repensar sobre mudanças que não compactuam com a exploração dos seres humanos refere-se além disso, a categoria de análise do bem viver de Acosta (2016). Em uma perspectiva de coletividade, de dignidade, de humanização, de respeito as diversidades, de uma sociedade inclusiva para além de discursos, esta categoria contempla quanto a essas efetivações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os embates acerca do contexto histórico-cultural e social de nossa sociedade são compreendidos como aspectos fundamentais neste processo investigativo, sendo condizentes as problemáticas e imposições enfrentadas pela sociedade.

O campo da educação diretamente está ligado ao modelo de organização social, e nessa pesquisa ganhou-se destaque o modelo de sociedade brasileira organizado pelo/no sistema capitalista. Especificamente o contexto da Educação Especial desenvolve-se em uma perspectiva lenta, pois as pessoas com deficiência, assim como outros grupos, foram/são sujeitos esquecidos e negligenciados em um corpo social de exploração, de negação, de violência e exclusão. E a educação enquanto um direito de todos, surge deste cenário, amparada pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.

As escolas sinalizam um espaço educacional indissociável do sistema e do modelo organizados de uma sociedade e, no Brasil, não seria diferente. O contexto da pessoa com deficiência na sociedade brasileira é marcado por um contexto de segregação, de preconceito, de um corpo considerado fora dos padrões idealizados. E as escolas foram/são construídas a partir da concepção do corpo normal/ padrão social. Nesta perspectiva, não ocorrem reflexões iniciais quanto à participação da pessoa com deficiência neste ambiente, tornando a escola, um espaço excludente.

Destes desdobramentos, as discussões a partir da perspectiva freireana debatidas neste texto dissertativo, possibilitaram a ampliação de debates acerca dos processos sociais que reproduzem práticas opressoras que imprimem um lugar social de negação dos sujeitos do mundo do trabalho e, de forma, ainda, mais aguda, àqueles que estão fora do padrão e da normalidade. As influências são explícitas no contexto atual e foram constatadas a partir da realidade investigada da pesquisa. Além do espaço físico da escola, os recursos materiais e didáticos, possibilitados ao escolar com deficiência, não são pensados conforme suas especificidades, isto é, são inacessíveis em consideráveis escalas.

Concebe-se o espaço da escola, a educação e a prática educativa, mesmo diante das problemáticas abordadas e de um cenário de contradições, como possibilidades de transformações sociais, principalmente para aqueles sujeitos esquecidos e negligenciados pela sociedade. Nessa relação, Picollo (2012) destaca sobre o modelo social de deficiência, a saber, de que suas características condizem com estas transformações.

Quanto às reais possibilidades de uma educação que pense, contemple e potencialize o desenvolvimento de todos os escolares, diferentes autores correlacionam suas abordagens: Picollo (2012), Freire (2021), Acosta (2016), Genro e Maffei (2019), destacando que uma

educação inclusiva em sua totalidade será conquistada por meio de novas práticas sociais e do repensar sobre os modelos de sociedade organizados pelo/no capitalismo e que vislumbrem a superação das demandas visíveis e invisíveis da sociedade do mercado, vigorada pelo opressor.

A pensar na representatividade dos sujeitos prioritários dessa pesquisa, alunos com deficiência visual, destacou-se como objetivo principal a análise das práticas educativas potencializadas para a participação desses escolares, considerando o contexto de inclusão escolar e as dimensões pedagógicas da educação especial através de suas percepções.

Das evidências apresentadas, analisa-se que o AEE é enfatizado pelas Alunas em vários momentos da roda de conversa com práticas pedagógicas reais quanto a um processo educacional significativo, remetendo ao lúdico e jogos como possibilidades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas nas salas de aula comum. Todavia, destaca-se que as potencialidades quanto ao processo de educação inclusiva tornam-se limitadas perante a prática docente, sendo este fenômeno um contexto complexo e contraditório.

A prática educativa inclusiva acontece em uma perspectiva limitada, pois outros fatores externos ao ambiente educacional refletem neste contexto, como, salas superlotadas, estruturas prediais inacessíveis, a falta de tempo das famílias nas escolas, a formação de professores direcionadas a educação especial, as políticas de uma escola desfigurada (LIBÂNEO, 2016) pelas políticas educacionais pautadas pelo mercado, a pouca efervescência da inclusão escolar, a falta de acessibilidade. Trata-se de uma realidade da escola improvisada pela força do mercado e ditada pelo poder simbólico daqueles que querem fazer e ver uma sociedade como modelo de poder econômico. Esses entraves são apresentados pelos professores participantes desta pesquisa, que evidentemente além dos alunos com deficiências os professores são sujeitos negligenciados por uma sociedade e um sistema de ensino vinculado ao contexto de opressão, de exploração e de violência. Relações estabelecidas quanto a realidade de sujeitos trabalhadores.

Das aproximações dialogadas com as análises de dados coletadas, percebe-se através das observações, relatos e depoimentos das Alunas um contexto de reproduções de violências não visíveis, das negligências inferentes para além do contexto histórico que estes sujeitos enfrentam, contemplando o lugar social destas pessoas na sociedade, condizentes a categoria de análise violência simbólica que Bourdieu (1989) apresenta.

Esta categoria teve explicitamente constatada no desenvolvimento deste processo investigativo, tornando-se explicitas as reproduções de violências silenciadas no espaço da escola. Tais representações fazem parte de um ciclo de imposições de significados

compreendidos enquanto legítimos de uma sociedade organizada por um modelo de sistema econômico e que tem o como objetivos o lucro, a acumulação de riquezas, a exploração do trabalhador, a negação da história e a dominação de uma classe sobre a outra.

Nessa dimensão, é impreterivelmente essencial ponderar sobre o processo de formação inicial e continuada dos professores, pois estes sujeitos têm papel fundamental quanto ao desenvolvimento escolar de seus alunos, assim como Vílchez (2018) aborda.

Pensar no aluno enquanto um sujeito ativo por uma aprendizagem ativa no processo de ensino e aprendizagem e para além de sua condição biológica são essenciais para a prática docente. No entanto, reforça-se que a educação inclusiva está muito além dessa prática, pois os fatores que limitam tal dimensão são os mais complexos.

Os alunos necessitam participar de uma realidade escolar que os compreendam enquanto sujeitos de potencialidades. Levar em consideração suas especificidades pode ser viabilidades concretas desta trajetória. O contexto familiar e a realidade vivenciada pelos escolares necessitam serem mais compreendidas pelos profissionais da educação, pois tais experiências são indissociáveis ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A categoria sujeito de Potencialidades (VYGOTSKY, 2019) associa-se a tais discussões. A compreensão em relação ao processo de desenvolvimento do aluno com deficiência não se foca nas implicações biológicas e, sim, nas sociais, de dimensão subjetiva e objetiva. A participação ativa no processo de ensino e aprendizagem necessita ser problematizada quanto ao lugar social do aluno, além da prática pedagógica direcionada ao escolar com deficiência, partir das possibilidades em relação as suas potencialidades, habilidades e especificidades.

A perspectiva freireana necessita ter o seu espaço evidenciado na realidade de formações continuadas que ocorrem no chão da escola. Suas obras são indispensáveis quanto à vida acadêmica dos profissionais da educação perante um processo de reflexão quanto a prática docente, e a constante formação precisa contemplar todos os funcionários envolvidos no contexto escolar. Autores que baseiam suas abordagens em uma perspectiva histórico-cultural podem ser levados em considerações em um processo de formação continuada nas escolas com possibilidades significativas à uma educação inclusiva e humana.

O Curso de Mestrado Profissional do Programa *Stricto Sensu* em Educação Inclusiva, (PROFEI), oferecido em Rede Nacional, teve início no ano de 2020. Em uma perspectiva inclusiva, possibilitou um balizamento teórico-metodológico do reposicionar o sujeito professor nas práticas educativas, sob o movimento da educação inclusiva e especial e de uma formação continuada para professores para o descortinar de novas práticas educativas em sala

de aula de escolas das Redes Públicas de Ensino. A princípio oito Instituições de Ensino Superior do Brasil fizeram parte da oferta do Programa, que têm continuidade com sua segunda turma no segundo semestre do ano de 2022.

Políticas públicas que possibilitem Programas de formação continuada, como o PROFEI, necessitam ser cada vez mais expandidas aos profissionais da educação, pois infelizmente, nem todos têm essa condição de acesso. Muitos conhecimentos e experiências foram compartilhados com colegas de turma e professores, além de intensas leituras, documentários, vídeos, atividades, lives, participações em eventos, pesquisas, com contribuições significativas à um processo de reflexão-ação-reflexão perante a prática docente.

Infelizmente, os enfrentamentos diários no contexto escolar são árduos e as mudanças só encontrarão terrenos férteis nas próprias práticas sociais, tendo nas práticas educativas a base desse cultivar. Assim, como Bezerra e Araújo (2013) destacam, será na e pela ação humana a colheita de flores vivas na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, A. P. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. Rio Claro - SP 2016.
- BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. **Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação**. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.573-588. ISSN 1678-4626.
- ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: autonomia Literária. Elefante, 2016.
- ARIAS, L. G.. **Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 5, e2015321, p. 1-14, 2020
- ABNT. NBR 9050:2020. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas. 2020.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Difel editorial, Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado, 1988.
- _____. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Brasília, 2008.
- _____. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispões sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado**. Brasília, 2011.
- _____. LEI Nº 14.126, de 22 março de 2021. **Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual**. Seção 1, Brasília, DF, nº55, p.3, 22 mar. 2021.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- _____. Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.
- _____. Portaria Nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. **Programa Tempo de Aprender**. Brasília, 2020.
- BUENO, J. G. da S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. - Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.
- CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2014.
- CARVALHO JUNIOR, A. F. P. de; FETZNER, A. R. **Currículo em séries e currículo em ciclos: contribuições para a reorganização da escolarização de estudantes com deficiência visual**. In: CARVALHO JUNIOR, A. F. P. de; LÍBERA, B. D; GOMES, M. de O. (org). Para além do olhar: políticas e práticas na educação de pessoas com deficiência visual. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

- CHIZZOTTI, A. **A pesquisa educacional e o movimento pesquisas científicas baseadas em evidências.** Práxis Educativa, v. 10, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7157/4545> Acesso em 25. ago. 2020.
- CONSTANTINO, E. P.; GOMES, C. A. V; ROSSATO, S. P.M. **Educação escolar e infância:** reflexões na perspectiva histórico-cultural. In: RONDINI, C. A. (org.). Modernidade e sintomas contemporâneos na educação. Unesp, São Paulo, 2017.
- COUTINHO, K. G. B. **RESENHA O Bem Viver:** uma oportunidade para imaginar outros mundo. Rev. Aceno, Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UFMT, Cuiabá, v. 7, n. 15, p. 389-396, 2020. 2021 – Cuiabá: ICHS/ Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2021.
- COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B.; MISSAWA, D. D. A. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica.** Revista Construção Psicopedagógica, vol. 27 no. 28, São Paulo, 2019.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F.; **Sociologia da infância:** pesquisa com crianças. Campinas, vol. 26, n. 91, p.351-360, maio/ago. 2005.
- DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco:** a dialética em Vygotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educação & Sociedade, ano XXI, nº71, julho, 2000.
- FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas.** Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.2, p. 132 – 134. 2011.
- FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. da S.; VOLSI, M. E. F. **Políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil:** em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Revista Inclusiones, v.7, n.1, jan./março 2020.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 9. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- _____. **Pedagogia da Esperança:** Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. **Educação e mudança.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FERREIRA, G. A. **Inclusão escolar:** a importância da acessibilidade nas escolas para os deficientes visuais. Anais IV CONAPESC... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/56916>>. Acesso em: 16 abr. 2022.
- FRIGOTTO, G. **As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). Teoria e educação no labirinto do capital. 4.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.
- GENRO, M. E. H.; MAFFEI, H. S. **Desafios da formação de educadores numa sociedade neoliberal:** brechas numa perspectiva do bem viver. Revista de Educação, Ciência e Cultura, RECC, Canoas, v. 24, n. 3, 173-189, nov. 2019.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: ATLAS, 2002.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Brasileiro de 2010, v 4.6.4.
- JANNUZZI, G. S. M. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 2004.
- KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Ed. UFPR. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.
- KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. **Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira**. Ed. Pesq. São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217170.pdf>. Acesso em 25 ago. 2020
- LENHARO, E. C. S. **A Educação Escolar como direito humano e luta para tornar a escola espaço de emancipação**. 2021. 114f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru, 2021.
- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa [online]**. v. 46, n. 159, pp. 38-62, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em 28 mar. 2022.
- LURIA; A. R. VIGOTSKII. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA; A. R.; LEONTIEV, A N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010.
- MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.
- MASINI, E. F. S.; A educação do portador de deficiência visual – as perspectivas do vidente e não vidente. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.60, out./dez. 1993. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2228>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- MOREIRA, C. E. **Emancipação**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- OLIVEIRA, A. da R. **Exclusão Social**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. **Primeiro relatório mundial sobre a visão**. 2019.
- PICOLLO, G. **A deficiência vista sob um olhar sociológico ou não cotidiano**. 2012, p.32-55. In: Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. São Carlos: UFSCar, 2012, 231 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2012.
- PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições sobre um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013.
- PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar**. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 17-32.
- RIBEIRO, L. O. M. **A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas**. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 008-032, 2017. DOI: 10.5965/1984317813012017008. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9287> Acesso em: 27 dez. 2021.

ROSA, S. P. da S.; DELOU, C. M. C.; OLIVEIRA, E. S. G. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felicias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

_____. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 02, p.11-26, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista> Acesso em: 08 ago. 2022.

SINOP. **Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de SINOP-MT**. SMEEC, 2021.

_____. **Documento Referência Curricular da Rede Municipal de Ensino de SINOP-MT**. Secretaria Municipal de Educação Esporte e Cultura – Coordenadoria de Educação Básica. 2019.

_____. **Projeto Político Pedagógico da EMEPS** [Documento oficial sem identificação da Instituição – Identificação Fictícia]. Sinop, 2019.

_____. LEI Nº1540, De 13 de Setembro de 2011. **Cria o “Instituto Criança” e dá outras providências**. SINOP, 2011.

_____. Resolução Nº14/CME/2019 – **Fixa as normas para a educação de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental, do sistema municipal de ensino de SINOP-MT**. Conselho Municipal de Educação de SINOP-MT. 2019.

SISSON, D. **A educação inclusiva e a ética da libertação de Paulo Freire**. *Revista Brasileira de Bioética* 2009; 5 (1-4):48-62.

STENTSENKO, A.; SELAU, B. **A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e dos desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos**. *Educação*, Porto Alegre, v.41, n.3, p.315-324, set, -dez. 2018.

TOMÉ, C. L.; ROHDEN, J. B. **O discurso do progresso e a educação na história de SINOP – Mato Grosso: “Como é bom alargar fronteiras de nossa pátria!”**. *Hist. Educ.* (Online) Porto Alegre, v.21, n.52, p.312334, maio/ago., 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VALADÃO, G. T.; MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países**. *Revista brasileira de educação*, v. 23, p. 1-18, 2018.

VIGENTIM, U. D.; ACQUA, M. J. C. D.; CARNEIRO, R. U. C. **Acessibilidade para pessoas com deficiência visual em universidades públicas – a tecnologia assistiva como aliada**. In: CARVALHO JUNIOR, A. F. P. de; LÍBERA, B. D; GOMES, M. de O. (org). *Para além do olhar: políticas e práticas na educação de pessoas com deficiência visual*. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade [online]**. 2000, v. 21, n. 71. pp. 21-44. Acessado em: 26 jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA; A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKY, L. S.; **Obras completas – Tomo cinco**: Fundamentos de defectologia. / Tradução do programa de ações relativas às pessoas com necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. – Cascavel, PR; Edunioeste, 2019.

_____. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VÍLCHEZ I. C. C. **Uma escola em transformação**: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência In. PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas** - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA E NO AMBIENTE ESCOLAR

A) Ambiente físico:

Quantidade de salas de aula.

Demais ambientes, como, secretaria, refeitório, cozinha, biblioteca, sanitários: feminino e masculino – funcionários, sala de informática, laboratórios, sala de recursos multifuncionais, quadra poliesportiva, ambientes externos e internos, coordenação, direção, entre outros, especificar.

Acessibilidade para todos os alunos.

Poluição sonora – visual.

B) Identificação da sala de aula:

Turma:

Professores:

Número de alunos na sala de aula:

Número de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na sala de aula:

Número de alunos deficientes visuais na sala:

Bolsista/ monitora em sala:

C) Aspectos físicos da sala de aula:

Material disponível para os professores e estudantes (mobiliário, disposição, quantidade, material, entre outros).

Aspectos pedagógicos da sala de aula:

D) Relações afetivas entre: grupo de trabalho, professor e aluno, aluno e aluno;

Relações entre os escolares.

Momento do intervalo – interações – socialização dos alunos participantes da pesquisa.

Planejamento (diário, semanal, quinzenal, bimestral, semestral) quem participa? Como é realizado?

Recursos didáticos?

Formas de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

E) Aspectos didáticos no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

A metodologia utilizada.

A mediação desenvolvida pelo (a) professor (a).

Desenvolvimento da prática educativa, organização da turma, individual, grupo, trios, demais formações.

Propostas de atividades direcionadas a turma.

Como são propostas as atividades de escrita pela professora.

Quais atividades predominam.

Protagonismo dos alunos.

A organização da aula parte dos conhecimentos dos alunos? Reprodução de exercícios?

Organizada pelo professor? Há interação da turma, envolvimento, possibilidades de situações que permitam levantamento de hipóteses, podem questionar, dialogar?

Participação dos alunos voluntários da pesquisa nas diferentes aulas.

São planejadas.

Formas de correções.

Processo de avaliação. Somente pelo professor? Em conjunto com os alunos? Não ocorreu avaliação? Observações.

F) Utilização de diferentes recursos no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula:

Recursos utilizados.

São utilizados de forma adequada? Apropriados para a turma?

Os recursos são motivadores e enriquecem o desenvolvimento da aula?

Os alunos demonstram interesse nas aulas? Desenvolvem com facilidades as atividades propostas? Há participação de todos?

G) Reflexão pessoal.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A RODA DE CONVERSA COM AS ALUNAS

Acolhida das alunas, dialogando com a proposta da roda de conversa.

Apresentação de todos os envolvidos de maneira que haja mais entrosamentos e interação entre todos.

A partir da etapa de observação investigou-se sobre as preferências desses alunos para realizar as dinâmicas durante a roda de conversa, dentre estas:

- Jogo da memória com a caixa surpresa;
- Dinâmica reflexiva sobre diferentes realidades de pessoas com deficiência.
- Possibilidades de construção do espaço escolar através de maquete.

Levar para diálogo as experiências escolares das alunas, no sentido de aproximação com as discussões de educação inclusiva. Essas discussões foram estabelecidas a partir do início da pesquisa e da etapa de observação.

- O que entendem por inclusão?
- Sobre exclusão?
- Algum acontecimento que marcou negativamente e positivamente na escola.
- Como os professores podem contribuir para a inclusão de todos os alunos?
- Como seria uma escola inclusiva?
- Participação nas aulas.

Algumas dessas discussões são colocadas como questionamentos, todavia, aconteceram de maneira que houvesse possibilidades de diálogos com as alunas em uma roda de conversa, em uma linguagem compreensível, e em um tempo que não se torne cansativo para as participantes.

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURA COM AS ALUNAS

- 1 – Pode falar um pouco sobre as características de sua deficiência?
- 2 – Como é a sua relação com os demais colegas em sala? E no ambiente escolar?
- 3 – Participa de todas as aulas? Seus professores promovem atividades para que todos os alunos possam participar? Se sim, quais atividades?
- 4 – De maneira geral como compreende as práticas educativas dos professores?
- 5 – Já se sentiu excluído alguma vez pelo fato de ser deficiente visual? Pode falar sobre?
- 6 – Como é a sua relação com os funcionários da escola?
- 7 – Considera a estrutura física da sua escola preparada em termos de acessibilidade para todos os alunos? Já passou por alguma situação constrangedora? Ou se machucou fisicamente em alguma situação?
- 8 – Frequenta a sala de recursos multifuncionais? Pode falar sobre esse atendimento?
- 9 – Qual é o meio de locomoção que utiliza no trajeto da escola a sua casa? Alguém traz você? Vem sozinho?
- 10 – O que compreende sobre inclusão? Pode falar sobre?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES ABERTAS DIRECIONADAS AOS PROFESSORES

1 – Descreva sobre sua formação acadêmica, tempo de carreira na educação, se é profissional efetivo ou contratado da rede de ensino.

2 – No seu processo de formação inicial/ graduação teve uma preparação qualificada para atuar com alunos público-alvo da educação especial? Houve desafios/ obstáculos nesta trajetória? Se preferir discorra sobre.

3 – Já atuou/atua com alunos deficientes visuais ou público-alvo da educação especial durante sua experiência docente? Se sim, compartilhe conosco como foi essa vivência.

4 – Qual a sua concepção sobre o movimento de educação inclusiva? E a modalidade da Educação Especial?

5 – Como é o processo de matrícula de alunos com deficiência na instituição a qual atua?

6 – A escola recebe apoio financeiro e dispõe de recursos materiais, equipamentos para desenvolver o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiências na sala regular? Como acontece a demanda desses recursos? Os professores têm informações sobre esse processo? Se puder discorra sobre.

7 – Considera que a escola a qual atua está preparada em termos de mobilidade, recursos, estrutura pedagógica para atender alunos com deficiência visual?

8 – A escola desenvolve a formação continuada dos educadores voltada à inclusão dos estudantes com deficiências? Como acontece essa proposta?

9 – No contexto atual de pandemia, como ocorreram suas práticas educativas? Receberam suporte/ amparo (recursos materiais, formações, equipamentos tecnológicos, entre outros) da equipe gestora escolar e/ou municipal para poderem atuar? Descreva sobre e os desafios percorridos nesse contexto.

10 – Sente-se preparado para atuar com alunos público-alvo da educação especial? Para ambas as respostas (sim e não) discorra sobre.

11 – Qual a sua compreensão em relação ao aluno enquanto sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem?

12 – Em sua prática educativa busca o envolvimento e participação de todos os alunos? Como desenvolve a participação dos alunos deficientes nas aulas, para que estes e todos os demais sejam sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem?

13 - Acredita que há outras interferências de diferentes estruturas que interferem no âmbito educacional para uma verdadeira educação inclusiva? Se sim, com compreende essas relações e influências? Discorra sobre.

APÊNDICE E – CADERNO PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADES DE REFLEXÕES, ORIENTAÇÕES E ATIVIDADES ESCOLARES PARA PROFESSORES DESENVOLVEREM COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Este material foi pensado e elaborado a partir das diferentes etapas desenvolvidas neste processo investigativo, que decorrem da dissertação " As Práticas Educativas com Estudantes com Deficiência Visual e as Possibilidades de Aprendizagem Ativa nos Contextos de Exclusão " a qual faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop, Mato Grosso (MT), sob orientação do Professor Doutor Marion Machado Cunha e coorientação do Professor Doutor João Batista Lopes da Silva.

Pensando nos alunos com deficiência visual enquanto sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem as sugestões de atividades propostas neste caderno pedagógico busca contemplar a ludicidade em sala de aula, tendo os jogos como recursos pedagógicos orientativos para as práticas educativas do docente, além de histórias, filmes, curta metragem e vídeos enquanto sugestões.

Para ter acesso a este caderno pedagógico acesse ao QR Code abaixo:

