

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL SOBRE PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO
MÉDIO**

SÃO CARLOS – SP
2019

EDINALDO BOMFIM SALES

**CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL SOBRE PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

SÃO CARLOS – SP
2019

Bomfim Sales, Edinaldo

Configurações subjetivas de alunos com deficiência visual sobre processos de escolarização no Ensino Médio / Edinaldo Bomfim Sales. -- 2019.
148 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Eniceia Gonçalves Mendes
Banca examinadora: Eniceia Gonçalves Mendes, Carla Ariela Rios Vilaronga, Ana Valeria Marques Fortes Lustosa
Bibliografia

1. Deficiência Visual. 2. Escolarização. 3. Ensino Médio. I. Orientador.
II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Edinaldo Bomfim Sales, realizada em 25/02/2019:

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes
UFSCar

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga
UFSCar

PI Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
UFPI

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Ana Valéria Marques Fortes Lustosa e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes

*Dedico este trabalho a minha filha Líria Santos Bomfim
Que, com seu nascimento em setembro de 2018,
me fez pai e vem me levando a profundas reflexões
sobre os conceitos de educação e afetividade.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a minha mãe, Corina B. Sales, e ao meu pai, Sebastião G. Sales, o querido Tião que nos causa tanta saudade; emigrantes do sertão baiano que com seus saberes e coragem para viver enfrentaram, a partir da década de 1970, os desafios do interior da Amazônia paraense para se firmarem e criarem seus filhos com muito amor e responsabilidade, dando início a minha história.

Aos meus irmãos, Claudinei B. Sales, Sidiléia B. Sales, Silane B. Sales e Cleber B. Sales, pelo apoio e cuidado que sempre tiveram comigo.

A minha companheira, Deusa A. S. dos Santos, por me dar uma linda filha e também pela relação amorosa e de companheirismo, inclusive compartilhando de alguns momentos quando da minha estadia em São Carlos.

A minha ilustre amiga, Darlene S. de Oliveira, que com seu espírito fraterno sempre me desvelou o sentido da vida, aprendendo a ser solidário e justo com as pessoas que cultivam a felicidade coletiva.

Aos meus amigos Mestres, Rubeilton G. Sales e Mácio da S. Ribeiro, e Doutorando, Roniele L. de Almeida, pelos incentivos, esclarecimentos e contribuições de grande relevância para este curso de mestrado.

Ao casal de amigos Gaúcho, Marco Antônio A. Lisboa e Maristela B. Almansa, pela amizade construída a mais de dez anos, que sempre me acolheram e me fizeram desenvolver uma consciência racional e justa de sociedade.

Aos participantes colaboradores dessa pesquisa, Arnaldo, Gilberto e Marta, por suas dedicações, motivações e fidelidades para a construção da qualidade desse estudo.

Às amigas, Joseane S. Martins e Mírian R. Pereira, pelo carinho e pelas jornadas que percorremos juntos em busca de inclusão social, dando exemplos de perseverança e resistência.

A todos os profissionais, alunos e ex-alunos do Centro de Apoio Pedagógico para pessoas com deficiência visual (CAP) “Ignácio Baptista Moura”; pela construção de profundas relações socioafetivas regidas por valorações de persistência, superação e produção de experiências novas que conservarei por toda a minha vida pessoal e profissional.

À grande pessoa de referência, orientadora Dr^a. Enicéia G. Mendes, tão querida por todos, que com sua brilhante competência e grau elevado de conhecimento me lançou desafios e me ensinou a trabalhar com o ramo da pesquisa científica.

Às também competentíssimas professoras Dr^a. Carla A. R. Vilaronga e Ana Valéria M. F. Lustosa pelas imprescindíveis contribuições teórico-práticas e ensinamentos decisivos para o bom andamento do estudo.

À grande amiga, Maria do Carmo L. da Silva, pelos inúmeros momentos de colaboração, incentivo e acolhimento que me dispensou durante essa jornada, sobretudo, com as nossas interações em São Carlos. Minha irmã de cultura amazônica com quem tive a oportunidade de muito aprender pelos diálogos que produzimos dentro e fora da universidade.

Ao também estimado amigo, Laerte Asnis, pelo grande apoio, receptividade e preocupação constante com meu bem-estar durante os momentos em São Carlos. Amigo de senso crítico elevado com quem pude problematizar várias temáticas de cunho social e aprender bastante.

A todos os companheiros e companheiras do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial – GP-FOREESP pelas contribuições que sempre resultavam no melhoramento da pesquisa.

Às amigas, Tiarles M. Piaia e Valdísia R. de Lima, pelo carinho e pelas vivências marcadas por sinceridade e atenção.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: Rosimeire Maria Orlando, Maria Stella C. de Alcântara Gil, Lara F. dos Santos, Fátima Elisabeth Denari, Adriana G. Gonçalves e Gerusa F. Lourenço por oportunizarem múltiplas discussões que me fizeram avançar no processo de produção científica.

A todos os amigos e amigas do mestrado e doutorado que passei a interagir, e que me fizeram perceber o quanto se faz rica a interculturalidade brasileira.

*Antes demais, eu creio firmemente que, se nós
vivêssemos de acordo com a natureza e com os seus
ensinamentos, seríamos naturalmente obedientes ao
país, submissos à razão e de ninguém escravos.*

(Étienne de La Boétie, 1549)

RESUMO

Valorando a busca pela materialização do direito à educação inclusiva e aos outros bens culturais, o presente estudo teve como foco investigar as condições de desenvolvimento da escolarização dos alunos com deficiência visual do Ensino Médio, pois, historicamente, são pessoas que vem suportando nocivas representações da incapacidade ou extraordinariedade; no qual a exclusão, o preconceito e a desinformação sobre direitos ainda predominam. Produzimos uma pesquisa com alunos com deficiência visual de um município do interior do Estado do Pará, com fulcro na teoria da subjetividade e sua epistemologia qualitativa. Tratou-se de um estudo de caso múltiplo por via do método construtivo-interpretativo. Os participantes foram três alunos com deficiência visual egressos do ensino médio e o estudo teve como objetivo maior compreender os processos de subjetivação constituídos por alunos cegos e com baixa visão acerca dos processos de escolarização no Ensino Médio. A produção das informações junto a esses participantes justificou-se pelo fato de serem sujeitos em condição de deficiência que vivenciaram realidades escolares diversas, sendo indivíduos com propriedade para se manifestarem com profundidade sobre o tema da pesquisa. Buscando alcançar uma comunicação dialógica aberta com os participantes, promovemos vários encontros para construir um cenário social de pesquisa; a partir daí passamos a utilizar os instrumentos de forma individual com cada um deles, para produzir as informações. Primeiramente, utilizamos um questionário, seguido de um roteiro de entrevista, seguido por um completamento oral de frases e finalizamos com uma dinâmica conversacional. Durante os diálogos os participantes trouxeram narrativas e posicionamentos sobre situações fáticas de suas vivências na sala comum e foram patentes as implicações geradas pela condição de deficiência que sempre contracenava com a condição dos indivíduos. Emergiram expressões que apontaram para uma bipolarização de “mundos” das pessoas com e sem deficiência que possibilitaram compreender que o desafio de inclusão escolar seria a capacidade de inter-relação que deve ser assumida por todos. Identificamos algumas experiências também circundadas pela questão da deficiência, a transferência de sala de aula em função de adequação normativa da quantidade de aluno, situações vivenciadas em sala de aula comum marcadas pelo esquecimento ou tratamento de invisibilidade por parte dos professores, mas também o apoio dos colegas sem deficiência que colaboravam no desenvolvimento das atividades. Singularmente, os três casos evidenciaram o quanto a passagem pelo ensino médio pareceu importante para impactar configurações subjetivas dos estudantes com deficiência visual, reduzindo os sentidos de menos valia e possibilitando acesso ao conhecimento, desenvolvimento pessoal e à progressão no processo de escolarização. As informações deram conta de que no contexto em que estavam as maiores barreiras é que os processos de subjetivação mais se mobilizaram, impulsionando e ensinando os indivíduos a enfrentá-las como sujeitos que passaram a se auto afirmar, descentrados de uma condição social escolar homogênea. Espera-se que o delineamento adotado, estudo de caso múltiplo, por via do método construtivo-interpretativo, tenha contribuído para mostrar as singularidades das configurações subjetivas de indivíduos cegos e com baixa visão sobre sua escolarização no Ensino Médio.

Palavras-chave: Deficiência visual. Escolarização. Ensino Médio. Subjetividade.

ABSTRACT

Valuing the search for the materialization of the right to inclusive education and other cultural goods, the present study focuses on the developmental conditions of the schooling of students with visual impairment in high school, since historically they are people who have endured harmful representations of disability or extraordinariness; where exclusion, prejudice and disinformation about rights still prevail. We produced a research with visually impaired students from a municipality in the interior of the State of Pará, with a focus on the theory of subjectivity and its qualitative epistemology. This is a multiple case study using the constructive-interpretive method. The participants were three visually impaired students from high school and the main objective of the study was to understand the processes of subjectivation made up of blind students with low vision about the processes of schooling in high school. The production of information with these participants is justified by the fact that they are subjects in the condition of disability who experience or experienced different school realities, being individuals with the capacity to express themselves in depth about the research topic. Seeking to achieve an open dialogic communication with the participants, we promoted several meetings to build a social research scene; from there we begin to use the instruments individually with each of them, to produce the information; in which, first, we used a questionnaire, followed by an interview script, followed by an oral sentence completion and we ended with a conversational dynamic. During the dialogues, the participants brought narratives and statements about the factual situations of their experiences in the common room, and the implications of the condition of disability, which always coincided with the condition of individuals, became apparent. Expressions emerged that pointed to a bipolarization of "worlds" of people with and without disabilities, which made it possible to understand that the challenge of school inclusion would be the capacity for interrelationship, which must be assumed by all. We identified some experiences also surrounded by the issue of disability, the transfer of the classroom due to the normative adequacy of the amount of student, situations experienced in a common classroom marked by the forgetfulness or treatment of invisibility by the teachers, but also the support of the colleagues without disabilities, who collaborated in the development of activities. Uniquely, the three cases evidenced how the passage through secondary education seemed important to impact subjective configurations of students with visual impairment, reducing the senses of loss, allowing access to knowledge, personal development, and progression in the schooling process. The information shows that in the context of the greatest barriers, it is that the processes of subjectivation are more mobilized by impelling and teaching individuals to face them as subjects that started to self-affirm, decentralized from a homogeneous school social condition. It is hoped that the design of a multiple case study using the constructive-interpretive method has contributed to show the singularities of the subjective configurations of blind individuals with low vision about their schooling in high school.

Key words: Visual impairment. Schooling. High school. Subjectivity.

LISTA DE SIGLAS

- ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
- AD – audiodescrição
- APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- BPC – Benefício de Prestação Continuada
- CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado
- CAP – Centro de Apoio Pedagógico
- CCEB – Critério de Classificação Econômica Brasil
- CCTV – Circuito interno de TV
- CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
- CEB – Conselho de Educação Básica
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CID – Código Internacional de Doenças
- CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade
- CMDPD – Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CPB – Comitê Paralímpico Brasileiro
- DV – Deficiência visual
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IBC – Instituto Benjamin Constant
- IBGE – Instituto brasileiro de geografia e estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação
- NC – Núcleo de Computação Eletrônica
- NVDA – Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho (tradução do autor)
- OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
- ONG – Organização não governamental

OMS – Organização mundial da saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEEEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SAPE – Sala de Apoio Pedagógico
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SR – Sala de Recursos
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
URE – Unidade Regional de Educação
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1: A PRODUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA	19
CAPÍTULO 2: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA INTERRELAÇÃO COM A DEFICIÊNCIA VISUAL.....	31
CAPÍTULO 3: POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO E SUA INTERFACE COM A INCLUSÃO	43
3.1. A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO	52
CAPÍTULO 4: A TEORIA DA SUBJETIVIDADE	59
CAPÍTULO 5: A CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA QUALITATIVA E SUA METODOLOGIA CONSTRUTIVA-INTERPRETATIVA	69
5.1. PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	74
5.2. PARTICIPANTES	75
5.3. LOCAL	76
5.4. ASPECTOS ÉTICOS	77
5.5. INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	77
5.6. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES.....	81
CAPÍTULO 6: CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO	83
6.1. O CASO ARNALDO	83
6.1.1. Conclusões	95
6.2. O CASO GILBERTO	97
6.2.1. Conclusões.....	108
6.3. O caso Marta	109
6.3.1. Conclusões.....	123
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	134
ANEXO I	134
ANEXO II.....	138
ANEXO III	146
ANEXO IV	147

APRESENTAÇÃO

Nossa proposta de investigação buscou analisar características qualitativas das experiências humanas de três educandos, especificamente as configurações subjetivas relacionadas aos seus processos de escolarização no Ensino Médio, compreendendo que a subjetividade individual é uma produção humana que se processa numa mútua relação com os processos culturais e sociais que o indivíduo integra.

Pela teoria da subjetividade e epistemologia qualitativa adotada na pesquisa (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017), a questão de valoração da singularidade dos indivíduos é algo bem observado, pois contribui para a qualidade das produções. Para o estudo de aspectos da subjetividade, torna-se imprescindível a produção de informação sobre o tempo e o lugar social dos indivíduos envolvidos numa pesquisa, identificando quem é o agente que está falando, quando e de que local ele está falando. De modo que concordamos e também julgamos necessário fazermos a apresentação de nossa trajetória para melhor compreensão contextual dos leitores, procurando, assim, uma boa relação interlocutória. E pelo motivo de sentirmos mais à vontade por nos referirmos ao próprio pesquisador, decidimos narrar o trecho seguinte em primeira pessoa.

Natural da região sudeste do Pará, atualmente com 38 anos de idade, resido no município da pesquisa desde os meus 11 anos, aonde venho construindo minha trajetória pessoal e profissional até os dias atuais. Trata-se de um lugar social que tem me possibilitado muitas interações e experiências que me mantêm ativo e cheio de perspectivas para me envolver nos processos sociais ainda mais.

Como sempre estudei em escola pública, vivenciei e vivencio muitos dos desafios, dificuldades e conquistas protagonizadas por essa instituição social, pois além de educando, ingressei como profissional da Educação em 2000, no município da pesquisa, no qual primeiramente, ocupei o cargo de técnico administrativo escolar da rede municipal até 2006. Daí para frente, já com a graduação em Pedagogia que cursei entre os anos de 1999 a 2004, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), passei a exercer a função de professor da Educação Especial da rede municipal e coordenador pedagógico da rede estadual, sendo que esse fora exercido até 2014. A partir de 2014, passei a exercer a função de professor da Educação Especial da rede estadual, tornando-se a única função da educação que exerço até hoje. Portanto, foram 18 anos de atuação profissional dedicados exclusivamente à educação pública do município e do Estado ao qual integro.

Ressalto que o cargo de professor da Educação Especial da rede municipal, que ocupei de 2006 a 2016, foi dentro de um Centro de Apoio Pedagógico para alunos com deficiência visual. Naquele período, tive a oportunidade de participar, em 2007, do Curso de Capacitação de Professores na Área da Deficiência Visual (CAP), no Instituto Benjamim Constant (IBC), no Rio de Janeiro. Durante todas as minhas experiências sociais, escolares e profissionais sempre convivi na condição de pessoa com deficiência visual, na modalidade de baixa visão, pois, como causa orgânica e congênita, sempre apresentei retinose pigmentar, patologia progressiva que pode levar à cegueira completa. Atualmente, venho apresentando uma pouca visão sem acuidade no olho esquerdo, já que com o olho direito percebo apenas a projeção da luz.

No decurso de minhas experiências, tenho procurado estabelecer interações com a coletividade de pessoas em condição de deficiência, principalmente no que se refere às mobilizações e construções coletivas de propostas em prol da garantia legal e efetividade de direitos sociais e individuais para as pessoas desse segmento social. Essa militância política, de certa forma, contribuiu para minha decisão de ingressar na faculdade de Direito, graduação que cursei de 2011 a 2015 pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

A partir de 2011, juntamente com um grupo de pessoas com e sem deficiência pertencentes a instituições governamentais e não governamentais, tomamos a iniciativa de construirmos vários debates e uma proposta de lei municipal que posteriormente fora apresentada à presidência da Câmara de vereadores. Proposta essa que, em 2012, culminou na aprovação de uma lei de criação do Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CMDPD). Com a criação desse Conselho, em 2013, tive a oportunidade de exercer o primeiro mandato de presidente, no biênio de 2013 a 2015, período em que estruturamos e intensificamos as ações em prol dos direitos das pessoas em condição de deficiência. Como forma de aproximação e busca pela conscientização da sociedade local e regional, em 2015, realizamos a I Conferência Municipal sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Voltando a questão da nossa pesquisa, essa correspondeu a um processo qualitativo que, partindo da construção de aproximações dialógicas, na qual nós, em interações com os demais integrantes da pesquisa, fomos dialogando de modo aberto, dentro de um processo que se buscou superar a relação entre agente instituinte e instituído nas conversas. Por tal razão foi que o estudo de aspectos das singularidades de cada participante, pela produção de informações a partir da teoria da subjetividade e sua epistemologia, mostrou-se adequado, já que a pretensão

foi alcançar expressões múltiplas que não se constituíam pela via objetiva da fala, pois estavam além da fala.

Através das transitividades comunicacionais emergiram subjetivações dos participantes sobre seus processos de escolarização no Ensino Médio que pela via das relações cotidianas rotineiras não se manifestariam, uma vez que na dinâmica construída eles foram se apropriando da condição de sujeitos do diálogo. À medida que cada participante ia se conscientizando de sua propriedade de expressão sobre sua singularidade sem as pseudo-representações da cultura hegemônica, compreendemos que eles conseguiram explorar aspectos múltiplos de suas vivências no ensino médio.

Desconvertidos da condição de indivíduo padronizado vieram a subjetivar as práticas relacionais escolares como algo culturalmente produzido pelos seres humanos, não como algo naturalizado pré-constituído. Assim, as unidades de sentidos e configurações subjetivas emergiram a partir dos diálogos que os levaram a uma problematização de suas vivências escolares, na condição de sujeitos protagonistas do diálogo e de suas narrativas.

INTRODUÇÃO

Considerada por gestores estatais e pela sociedade como um polêmico desafio de investimento para o desenvolvimento do patrimônio cultural e econômico do mundo, a inclusão escolar das pessoas com deficiência (PcD) tem sido pauta de reivindicação das políticas públicas. Incluir, mais que dar assistência, é criar condições materiais e humanas para que as pessoas possam se desenvolver de maneira equânime, respeitando-se suas singularidades.

A partir de 2003, o governo brasileiro vem anunciando a intenção e implementando ações cujo intuito é o de transformar os ambientes escolares em ambientes inclusivos através de uma política de institucionalização dos preceitos de educação inclusiva no país, por via do, entre outros programas, “Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade” que apostou num grande processo de formação de gestores escolares e professores por meio de ações integradas de todos os entes federados. Essas medidas foram maximizadas em 2008 com o lançamento do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) que deliberou a Educação Especial como modalidade de ensino, não substitutiva ao ensino comum e perpassando todos os níveis e outras modalidades de ensino (MEC, 2016).

A PNEEEI teve suas diretrizes de efetivação reguladas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009. A título de financiamento dessa proposta de educação inclusiva, o Decreto nº 6.571/2008, ratificado pelo Decreto nº 7.611/2011, disciplinou sobre a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), inclusive, como expressa o artigo 6º, o financiamento da dupla matrícula (no ensino comum e no ensino de AEE) dos alunos público alvo da Educação Especial (MEC, 2016).

Tentando cumprir compromissos internacionais na concepção da educação inclusiva, o governo federal implementou o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo Decreto nº 6.094/2007, que buscava desenvolver um compromisso social através da política de “Todos pela Educação”. Em 2007, o poder público já tinha plena convicção da incongruência que havia entre a concepção de educação inclusiva e os espaços comuns de ensino que ainda não tinham sofrido nenhuma reestruturação para corresponder aos anseios inclusivos (MEC, 2016). Mas, será que atualmente os sistemas de ensino já corrigiram essa contrariedade aos preceitos inclusivos?

Nesse diapasão, buscamos construir comunicações dialógicas com os atores beneficiários dessa política, favorecendo a produção de sistemas de configurações subjetivas individuais que, de modo pertinente, fez emergir reflexões sobre a política estatal de educação

e suas implicações no meio social. Os alunos foram protagonistas imprescindíveis nesse processo e suas singularidades desvelam contribuições, desafios e dificuldades vivenciados nesse sistema educacional. Esses colaboradores da pesquisa também foram educandos que sempre construíram suas experiências escolares em instituições públicas de ensino pertencentes a um município do Estado do Pará, foco desse estudo. Destaca-se ainda que todos os participantes frequentaram serviços de AEE no formato de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e/ou Centro Especializado para alunos com deficiência visual (CAP).

A pesquisa, fundamentada na teoria da subjetividade, fomenta o surgimento de expressões múltiplas difíceis de emergirem na vida rotineira marcada por práticas objetivistas e mecanicistas que se esvaziam de subjetividade. De igual modo, o relato explícito do indivíduo nunca expressa configurações subjetivas da experiência vivida (GONZÁLEZ REY, 2017). Ainda com o autor, essa teoria transcende as representações do mundo aparente que não revelam as singularidades e profundidades dos indivíduos. Ela faz com que as pessoas, na condição de sujeitos, produzam expressões legítimas de sua particularidade. Perpassa pela individualidade, rompendo com leis universais sobre os sujeitos que são incompatíveis com a investigação dos fenômenos humanos.

É uma teoria que des(institucionaliza) o indivíduo para que esse possa gerar sentidos subjetivos natural de si mesmo, mas a partir das experiências que constrói na vida. Ideal para o estudo proposto, essa abordagem provocou os sujeitos participantes a produzirem sentidos subjetivos de modo transitório e autêntico sobre suas experiências escolares. Por esses fundamentos é que o referencial teórico da nossa pesquisa fora subsidiado pela teoria da subjetividade de González Rey (2007, 2010) e, sobretudo, González Rey e Martínez (2017). A esse referencial adicionamos o que produzimos de estudos de outras investigações relacionadas ao tema, Pereira et al. (2016), Araújo et al. (2017), Rossato e Martínez (2017), González Rey (2018) e González Rey e Martínez(2018), bem como a produção e análise das informações.

Adotamos o aporte metodológico da epistemologia qualitativa de González Rey e Martínez (2017) que nos permitiu construir uma consciência epistemológica no decurso da investigação, pois entendemos que o embasamento metodológico deve atender aos anseios da natureza e às especificidades do fenômeno pesquisado para não incorrerem em um tecnicismo objetivista. Por essa abordagem, conduzimos o estudo buscando dispensar uma valoração à interrelação entre a subjetividade individual (inerente ao sujeito) e a subjetividade social como produção de saberes (GONZÁLEZ REY, 2010).

Regemos a investigação pelo suporte da metodologia construtiva-interpretativa da teoria da subjetividade. Por esse caminho, pretendeu-se alcançar expressões múltiplas sobre o objeto em estudo e as configurações subjetivas constituídas nos processos de escolarização de alunos com deficiência visual (DV) que foram constituídas por esses indivíduos ao longo da vida. Como questão problematizadora, buscamos explicitar, a partir das configurações subjetivas dos participantes, de que maneira as práticas educacionais vinham contribuindo ou não para a escolarização e construção da autonomia dos mesmos.

De modo geral, objetivamos compreender os processos subjetivos constituídos por alunos cegos e com baixa visão sobre seus processos de escolarização no Ensino Médio e, especificamente, analisar os processos subjetivos decorrentes das relações dos alunos com DV com a família, professores e colegas em sua escolarização no Ensino Médio e, ainda, caracterizar possíveis contribuições e/ou desafios do processo de escolarização e suas implicações nos processos subjetivos. Como produto resultante das análises extraídas da produção das informações, construímos o entendimento de que as experiências escolares despertaram nos participantes a geração de configurações subjetivas controversas, de exclusões ou de um sujeito em ascensão que durante as vivências escolares conseguiram desconstruir dependências e assumir posicionamentos de resiliência para aprenderem e se desenvolverem.

CAPÍTULO 1: A PRODUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

O fenômeno da deficiência é matéria que historicamente tem sido objeto de saberes místicos, teorizações e concepções científicas que fomentaram vários tipos de práticas culturais envolvendo os indivíduos em condição de deficiência. Por se tratar de um termo constituído de polissemias, sua definição é algo que escapa às múltiplas representações que já lhe foram conferidas pelos saberes tradicionais e populares, ou mesmo pelo conhecimento científico, tratando-se, portanto, a nosso ver, de problematização de conceito difícil de ser sedimentado.

As pessoas em condição de deficiência também são providas de identidade orgânica, intelectual e social singulares e são as condições sociais e culturais que têm o papel fundamental de possibilitar ou limitar seu desenvolvimento, visto que a questão da deficiência não é somente biológica, mas sociocultural. O seu estudo deve se embasar na leitura de todo o processo, desde os aspectos pessoais, interpessoais ao cultural-histórico (CAIADO, 2006).

A deficiência é uma condição social que jamais pode ter seu conceito reduzido às meras deformidades ou lesões de determinados componentes biológicos, pois essas limitações biológicas constituem apenas os preceitos primários da deficiência. É preciso problematizar a existência e efeitos dos preceitos primários que seriam, notadamente a deficiência propriamente dita, dos preceitos secundários que compõem o conceito de deficiência por corresponderem às medidas e atitudes constituídas socialmente dentro de contextos culturais produzidos pelas padronizações ou normalizações que fazem surgir barreiras físicas ou atitudinais em diferentes ambientes sociais (VIGOTSKI, 1997), como no educacional. Tais barreiras inviabilizam ou precarizam a participação social das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, torna-se inaceitável a máxima discursiva de que ao apresentar lesões em determinados componentes biológicos que impliquem na afetação ou anulação de um sentido sensorial, automaticamente, os demais sentidos assumem uma função compensatória psicológica para superação das limitações do indivíduo. Pelas investigações de Vigotski (1997), sobre o tema da defectologia, de maneira sistematizada, o que de fato deve ocorrer é uma compensação social ou a reorganização dos espaços sociais para apropriação cultural das pessoas com deficiência.

Toda prática social e pedagógica desvela concepções de indivíduo, educação, sociedade, cultura e, dentre outros, de deficiência. As práticas junto às pessoas em condição de deficiência são marcadas por diferentes concepções e representações e isso tem refletido na maneira como os modelos sociais de educação, produção, cultura etc. organizam-se para incluí-las ou segregá-

las. Vejamos como a deficiência era socialmente representada durante os períodos de concepção mística, biológico-ingênuo e científico tomando como exemplo prático a questão da cegueira problematizada por Caiado (2006).

As concepções sobre a cegueira, tanto místicas quanto biológico-ingênuas, deixaram de considerar a vida humana enquanto processo constituído histórico e socialmente. Fundamentando-se em Vigotski, Caiado (2006) aduz que o período de concepção mística, que perdurou da antiguidade até boa parte da era moderna, quando não se atribuía às pessoas cegas a condição de seres dotados de um dom divino extraordinário de fazer previsões, elas eram renegadas à condição de seres lastimados, submetidos às provações, distanciados das graças divinas por via do pecado. Por seu turno, a concepção biológico-ingênuas, predominante no século XVIII e norteadas por preceitos iluministas, emergiu em decorrência do avanço da ciência que, rompendo com a concepção dogmática religiosa, instituiu uma visão antropocêntrica de mundo. Nesse contexto, compreendia-se que o desenvolvimento das capacidades de uma pessoa com deficiência dava-se pelo estímulo dos sentidos remanescentes, numa dinâmica de compensação.

Quanto à concepção científica, Caiado (2006) enfatiza que essa trouxe avanços importantes na forma de conceber a pessoa com deficiência, uma vez que não é constituída somente de funções orgânicas deficitárias e limitadoras. Agora, ela é concebida como um indivíduo social, histórico e cultural e, portanto, é por meio das interações com os outros e com a cultura que personaliza os conhecimentos. Mas, a nosso ver, o período científico também não foi suficiente para analisar e valorizar a pessoa com deficiência em sua condição de subjetividade singular, considerando e respeitando seu tempo e lugar social.

Pela teoria Vigotskiana, os sentidos humanos são socialmente constituídos de modo que o indivíduo percebe sensorialmente os objetos e fenômenos quando provocado por outras pessoas. Contudo, o indivíduo provocado percebe as coisas a sua maneira, de acordo com seu tempo e lugar social. Nesse movimento articulado, os sentidos humanos não podem ser reduzidos a meros elementos orgânicos desconectados uns dos outros, haja vista que a construção dos sentidos transcende o aspecto biológico para se tornar biopsicossocial e histórico-cultural (CAIADO, 2006).

Pela teoria de Vigotski (1997), compreende-se que diante da realidade posta com a existência da cegueira, é controversa a concepção biológica e determinista da compensação, auferida por outras percepções sensoriais, como o tato e a audição. O que de fato existe é uma compensação social produzida pela reorganização da capacidade de linguagem do indivíduo,

levando-o à superação de limites ou impedimentos gerados pela falta de condição de ter acesso a experiências ambientais pela via da visão.

Nessa dinâmica da não visão, o pensamento coletivo surge como elemento consequente precípua que estimula a compensação social. À medida que vai desenvolvendo esse pensamento, a pessoa cega anula os prejuízos decorrentes da cegueira, superando as privações impostas pela lesão do sistema visual, processo esse que saneia as eventuais causas que poderiam ser responsáveis pela incompletude do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na pessoa cega (NUERNBERG, 2008).

Compreende-se por funções psíquicas superiores o estágio de desenvolvimento cultural das funções genéticas, através de conceitos elaborados por Vigotski, constituídos numa zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, a relação prospectiva entre aquilo que o indivíduo já desenvolveu (desenvolvimento real) com aquilo que ele pode desenvolver (desenvolvimento potencial). Tais funções superiores desdobram-se no plano da subjetividade a partir de experiências culturais (NUERNBERG, 2008). A respeito do desenvolvimento psicológico aliado a existência da cegueira, Nuernberg (2008) aduz que, partindo de uma discussão qualitativa Vigotskiana, tal condição fática conduz a uma reorganização das estruturas psíquicas funcionais, ato esse que leva as funções psíquicas superiores a adotarem múltiplas atribuições típicas do sistema visual.

A deficiência visual é qualquer alteração do sistema visual - congênito ou adquirido (BRUNO; MOTA, 2001) que resulte na incapacidade de ver ou de ver bem, podendo produzir limitação ou impedimento de acesso direto à orientação e mobilidade, à interação com o meio ambiente, à aquisição de conceitos etc. A maior parte das informações captadas pelo cérebro chegam pelo canal visual e são integradas com informações advindas de outros canais sensoriais. Esse conjunto favorece e propicia o desenvolvimento global do indivíduo, uma vez que essas informações visuais não só nos capacitam como também reforçam habilidades de coordenar movimentos, manter o equilíbrio, pensar, resolver problemas etc.

Para definir o conceito de deficiência visual faz-se necessário a classificação em duas categorias: baixa visão e cegueira. Esse processo de definição é realizado com base em dois tipos de avaliação, sendo que a primeira é clínica oftalmológica que diagnostica as causas fisiológicas que prejudicam a visão e a segunda refere-se a uma avaliação funcional responsável por identificar que tipo de função a visão pode realizar. Essa identificação é fundamental para o desenvolvimento de atividades diárias, como a educacional, por isso mesmo deve ser

procedida por profissionais da área de educação que possuem conhecimento especializado sobre a função visual.

A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e às diferentes intensidades de comprometimentos das funções visuais. Em muitos casos, observa-se o nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos, que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura. Vale ressaltar que muitos problemas de baixa visão são progressivos, como a retinose pigmentar, o que pode levar a cegueira (DOMINGUES et al., 2010).

A baixa visão é caracterizada por uma redução significativa da visão impedindo que o indivíduo, mesmo com o a utilização de recursos ópticos, possa enxergar normalmente e desempenhar todo tipo de atividade, como dirigir, jogar futebol, reconhecer pessoas de média ou longa distância, ler textos de fonte padrão etc.). Segundo Bruno e Mota (2001), esse problema pode ocorrer por vários fatores separados ou combinados, como baixa acuidade visual, redução significativa do campo visual e outros.

A avaliação clínica faz um comparativo para precisar se o indivíduo pode ser considerado realmente um indivíduo com baixa visão, sendo esse comparativo realizado entre as pessoas que apresentam problemas visuais e a visão de uma considerada normal. Por exemplo, quando um oftalmologista apresenta os números fracionários (6/18 e 20/70) para diagnosticar a acuidade visual de um indivíduo, significa que esse indivíduo vê a uma distância de 6 metros ou 20 pés, sendo que uma pessoa dito normal vê a uma distância de 18 metros ou 70 pés (BRUNO; MOTA, 2001).

Mas, é bom lembrar que essa avaliação clínica não pode ser determinante no que se refere ao desenvolvimento das atividades educacionais. Para esse fim, o professor especializado precisa realizar a avaliação funcional da visão com a utilização dos recursos ópticos e tecnológicos, pois isso é que irá realmente dizer qual o tipo de adequação necessária que o aluno precisa para desenvolver suas atividades acadêmicas, de lazer, de trabalho e outras confortavelmente. Assim, é a avaliação funcional que identifica, por exemplo, que dois alunos com baixa visão de mesma acuidade visual apresentam níveis diferentes de desempenho visual e isso pode ocorrer devido a um ter a estimulação do seu resíduo visual mais do que o outro.

A cegueira é definida clinicamente como a perda total da visão ou a apresentação de um resíduo visual insignificante que permite apenas a identificação da projeção da luz, sem nenhuma possibilidade de identificar uma imagem precisamente ou até mesmo parcialmente, não conseguindo utilizar o resíduo visual com nenhum tipo de adaptação. Nesse campo de

discussão sobre cegueira, vale fazer um destaque para o termo “cegueira legal” que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma pessoa é considerada cega para fins legais, como para a concessão de benefícios, se corresponder a um dos seguintes critérios (BRUNO; MOTA, 2001):

- 1) a visão corrigida no melhor dos seus olhos for $\leq 20/200$, isto é, se puder ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros) ou se
- 2) seu campo visual for \leq a 20 graus no melhor dos olhos, ou ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo de visão seja superior a 20/200 e inferior a 40/200. A maioria dos pacientes de visão subnormal se encaixam nessa definição de cegueira legal (OMS).

Ainda, de acordo com Bruno e Mota (2001), para efeito educacional, deve-se desprezar o conceito de cegueira legal, uma vez que esse conceito engloba vários tipos de pessoas com baixa visão que podem ficar cegas um dia, mas ainda possuem um bom resíduo visual e, conseqüentemente, não demandam os recursos didáticos destinados aos cegos, como o sistema de leitura e escrita Braille.

A articulação das políticas públicas voltadas para a inclusão social das pessoas com deficiência, conhecidas popularmente como ações afirmativas desenvolvidas pelo Estado ou instituições não governamentais, instituiu uma estrita relação normativista com o direito e, de modo mais acentuado, com os direitos fundamentais e com os direitos humanos. As políticas defendidas pela convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (CDPD) (2007) revela uma nova sistemática dos direitos humanos.

A concepção social de deficiência, disciplinada no art. 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (ONU, 2007) e reiterada na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), lei nº 13.146/2015, preconiza que o complexo fático gerador da deficiência se materializa quando alguma lesão física ou sensorial da pessoa se confronta no campo social com as barreiras ambientais ou atitudinais promovidas por outros indivíduos ou grupos. Vejamos o que dispõe o extraído da referida LBI:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Observe que, enquanto o indivíduo não conviver em face das barreiras - que são socioambientais, as lesões orgânicas que ele pode apresentar são consideradas por essa concepção de deficiência apenas como eventuais impedimentos, considerando que o fenômeno da deficiência só se produz quando esse indivíduo passa a suportar um cerceamento do seu direito de ir e vir ou de ter acesso aos bens culturais materiais e imateriais com autonomia. Logo, a deficiência é fenômeno resultante das interações sociais.

Nesse plano, por mais que tenhamos reservas de dissensos sobre a forma como as políticas são disciplinadas na Convenção e na LBI, ou seja, sobre a concepção da “diversidade” e da minimalização de políticas, são diplomas legais que provocaram um processo de problematização sobre a política de inclusão se não em todos os campos, mas seguramente no campo da educação, saúde, assistência social, mercado de trabalho etc. Processo esse que acaba desafiando a sociedade a rever suas práticas, principalmente aquelas que segregam.

Diniz et al. (2009) levantam uma discussão importante sobre o processo de deslocamento provocado pelo conceito de “deficiência”, pois segundo o modelo biomédico, que prevaleceu até a vigência da Convenção (ONU, 2007), se dispensava um conceito estrito, reducionista e ligado às anomalias apresentadas por um corpo. Por esse prisma, as desigualdades e as segregações sociais suportadas por uma pessoa com deficiência eram provenientes de seu próprio impedimento. Nesse escopo, a concepção biomédica tratava de denunciar ou discursivamente evidenciar as limitações orgânicas, o que levou pesquisadores e movimentos sociais a julgarem a impropriedade desse modelo.

Com o conseqüente deslocamento da concepção biomédica para a concepção social de deficiência defendida pelos preceitos da transversalidade dos direitos humanos e legitimada na Convenção (ONU, 2007), as desvantagens sofrida pela pessoa em razão de deficiência apresentam nexos causais com as barreiras sociais (materiais ou atitudinais) de opressão ou exclusão, de modo que tais barreiras é que devem ser denunciadas e superadas e não a condição singular de quem sofre com a deficiência.

O modelo biomédico sofreu contestações pelo modelo social sobretudo porque sustentava a tese reducionista de medicalização do corpo a partir das possíveis mensurações das patologias que, segundo sua tese, eram geradoras da deficiência. Nessa lógica, o modelo biomédico ignorava as implicações sociais e oprimia o corpo com deficiência. Pelos preceitos do modelo social, o conceito de deficiência, anteriormente definido como uma questão exclusiva de tratamento médico/terapêutico e cuidados domésticos, quer dizer, assunto de responsabilidade dos serviços de saúde, do grupo familiar e/ou da própria pessoa em condição

de deficiência, passou a ser trabalhado como uma questão de cidadania e de justiça social, logo, matéria de caráter e interesse público.

Diniz et al. (2009) atentam para o fato de que o modelo social de deficiência encartado na CDPD também buscou fundamento nas inovações normatizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Movimento que se iniciou em 2001 quando a OMS passou a romper com a classificação estritamente clínica das patologias. Tal carência de definições causadas pela adoção exclusiva do CID levou a OMS a desenvolver outra forma de classificação das patologias que não diagnosticassem apenas as limitações das pessoas, mas principalmente as suas competências funcionais. Com base nesse fundamento, passou-se a adotar também a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) (DINIZ ET AL., 2009).

A perspectiva gerada pela adoção da CIF provocou desafios para a efetivação das políticas sociais por ser compreendida como um conceito que busca assistir aos anseios da sociedade e correspondendo aos preceitos atuais de direitos humanos no que se refere à busca por igualdade de condições e a não discriminação. Desde então, a instrumentalização da CIF vem ganhando destaque na mobilização para a legitimação do modelo social de deficiência. Com o processo de avaliação da CIF, está configurada uma relação de causa e efeito entre as barreiras socioambientais e a restrição de participação social sofrida pelo sujeito, comprovando-se uma condição de desvantagem. Tal avaliação também pode vir a contribuir com a denúncia e o combate às barreiras de ordem simbólica e comportamental que culturalmente produzem a violência simbólica. Estamos nos referindo às múltiplas práticas de preconceito que não eram questionadas pelo modelo biomédico, pois se resumiam à percepção das limitações orgânicas.

A despeito do preconceito como uma atitude individual, tendo o cognitivo como um de seus principais componentes, juntamente com o sentimento e a vontade consciente de querer praticar a atitude preconceituosa, Crochik (2009) discute a relação entre cognitivo e estereótipo:

[...] No caso do preconceito entendido como uma atitude, o componente cognitivo corresponde ao estereótipo de um grupo ao qual o indivíduo-alvo pertence; tal estereótipo não deixa de ser formulado e reproduzido socialmente. Claro, como o estereótipo diz respeito a um pensamento simplificado, padronizado, tipificado, pode-se dizer que é contrário à cognição; o que o preconceituoso 'conhece' de seu alvo é fruto de representações que são mais propícias a ele mesmo do que ao objeto do preconceito [...] (CROCHIK, 2009, p. 40).

Sendo um dos inúmeros instrumentos que compõem a rede de práticas opressoras, o preconceito é tido como um dos ataques mais nocivos à dignidade humana, em muitos casos, pode tolher até mesmo o direito do mínimo existencial das vítimas. O grande impasse para se

problematizar a discussão sobre o preconceito é saber, como destaca Crochik (2009), se esse fenômeno é fruto de uma atitude pessoal do preconceituoso ou se é um fenômeno cultural processado numa coletividade. Seja por atitude individual consciente ou por aquisição cultural, entendemos que para se compreender as diversas formas de preconceito devem-se buscar seus fundamentos nas práticas flagrantes de tirania que outrora enviou as culturas dos povos, dando sentido aos sistemas opressores.

Portanto, o preconceito não é produto autêntico ou originário do ponto de vista do seu surgimento, ele é produto sutil de agressão derivado de práticas mais violentas e deliberadas que antes eram praticadas para nutrir o extermínio de povos ou, no mínimo, não os tolerar e destituí-los da condição de humanos. Crochik (2009) destaca, como exemplo, o que se presenciou com as atitudes fascistas antissemitas. Como atitude que agride, o preconceito se torna ainda mais difícil de combater quando o seu objeto, a prática discriminatória, vem acompanhada ou revestida de um pseudo-afeto dispensado à vítima. Para Crochik (2009), trata-se de um afeto racionalizado pela frieza do preconceituoso, algo que tem a finalidade de não revelar ao agressor o desconforto que o preconceito produz. O afeto racionalizado pela frieza oculta conflitos psíquicos do agressor e essa frieza se desemboca para omitir os conflitos não lhes conferindo solução.

Entendido como um fenômeno que vai se configurando por múltiplas facetas, é urgente a necessidade de se identificar e analisar o preconceito por diversos prismas, pois, assim como o preconceito pode ser materializado de forma deliberada, também é patente a sua prática de forma sutil. Para ilustrar essa sutileza, citamos o episódio dos comentários eufemistas que costumam dotar de extraordinariedade as conquistas alcançadas por uma pessoa com deficiência, como: “ele é cego, mas conseguiu se formar”. Isso quando não atribui o mérito das ações dessas pessoas a um poder divino sobrenatural.

Problematizando melhor a condição social das pessoas cegas, Caiado (2006) atenta para o fato da sociedade atual ainda reproduzir os preceitos da concepção mística em face dessas pessoas que encontra origem na Antiguidade e transita também por quase toda a Idade Média, correspondendo a uma concepção que compreende o cego como sujeito incapaz ou extraordinariamente dotado de habilidades descomuns. Trata-se de uma reprodução social de estigma. Mas, seja frente ao preconceito sutil ou ao preconceito flagrante, as limitações da norma legal e da vontade consciente aparecem como eminentes fragilidades no combate das práticas discriminatórias.

Quanto às limitações da norma legal, embora seja dotada de legalidade e generalidade, disciplinando direitos à sociedade e, ao mesmo tempo, impondo coercitivamente os deveres, não se pode olvidar das constantes complexidades fáticas em que a vigência da norma não implica necessariamente em eficácias. De modo mais claro, nem sempre a existência de leis que apregoam igualdades formais entre os indivíduos consegue, de fato, promoverem a igualdade material dentro de uma sociedade. E, muitas vezes, diante do seu descumprimento, o Estado se quer consegue aplicar as sanções previstas em tais leis. As limitações aparecem porque a norma é um instituto estático que, portanto, não consegue acompanhar todas as práticas sociais em tempo real, já que essas se dão num processo dinâmico de constante movimento. Nesse sentido, há diversas modalidades de discriminações que fogem aos olhos da lei, redundando em impunidades.

Quanto ao aspecto da vontade consciente de quem pratica preconceitos, Crochik (2009) ressalta que a superação de tal conduta agressora não depende exclusivamente do preconceituoso, pois as práticas preconceituosas também são elementos marcantes das culturas, influenciando comportamentos e consciência dos indivíduos. Assim vejamos:

[...] Em concordância com as condições da sociedade administrada que possibilitam pouco desenvolvimento individual, devemos pensar que o preconceito atual tem uma feição mais genérica, ou seja, não se relaciona com a história de vida do indivíduo de maneira específica. Certamente, mal se pode nomear o preconceituoso de indivíduo, no sentido liberal do termo, posto que o preconceito já demonstra dificuldades de percepção de si mesmo e do meio [...] (CROCHIK, 2009, p. 52).

Nota-se, então, que são práticas compreendidas como fatos sociais que influenciam culturalmente as pessoas, independentemente de sua intenção volitiva - quer dizer não casual, vários tipos de preconceito ocorrem de modo pouco perceptivo até mesmo para o preconceituoso. Mas, sem meias palavras, devem ser desconstruídos. Face às inúmeras possibilidades de efetivação do preconceito, é imprescindível debater sobre aquela forma em que o Estado – que tem o dever de ser o principal provedor do bem estar social - é quem acaba por produzir preconceitos dentro de uma gestão antidemocrática que privilegia as relações mercantis em detrimento das relações justas que promoveriam a equidade. As precarizações das políticas públicas, enviesadas pela corrupção e má administração, acabam gerando um processo de marginalização e essa gera segregação social.

Pela lógica de exclusão social, a segregação das classes socioeconomicamente vulneráveis pode ser entendida como uma espécie de preconceito institucionalizado, portanto,

difícil de ser combatido. Quando o Estado disciplina sua atuação, pautada numa concepção desenvolvimentista do capital e trabalho, acaba reforçando as injustiças sociais e, conseqüentemente, legitimando preconceitos. A esse respeito, o autor destaca:

[...] Com o desenvolvimento das máquinas e o caráter supérfluo que os homens foram tomando para o mundo do trabalho, o indivíduo racional não é mais necessário, a não ser em menor grau; as pulsões podem ser liberadas, mais do que isso são estimuladas para que o indivíduo se sinta satisfeito. A ideia da construção de um mundo justo, igualitário e fraterno cede lugar à ideia do aperfeiçoamento do existente, não se trata mais de revolver as bases sociais, consideradas injustas, mas de aperfeiçoar a (in) justiça existente [...] (CROCHIK, 2009, p. 50).

Destarte, não se pode perder de vista que as exclusões e as injustiças sociais são produzidas dentro de uma tecnologia de poder exercida pelo Estado, grupos sociais ou instituições, ou seja, tais opressões não são conseqüências indesejáveis, mas práticas dolosas necessárias à reprodução do poder. Em toda sociedade existem sistemas de representações de verdades que são geridos por quem hierarquicamente tem o poder de produzir e difundir discursos que, dentro de um regime de valores, são massificados como verdadeiros. Esses tribunais das verdades são gestados por órgãos ou instituições que irão discriminar as retóricas “verdadeiras” das “falsas”, bem como o regime de como devem atuar na industrialização da verdade.

Na concepção de Silva (2010), o conceito do fenômeno genérico da “Diversidade” e as espécies que a integram, a “identidade” e a “diferença”, devem ser primeiramente problematizadas, haja vista que não se tratam de um produto da natureza, mas um produto da cultura, pois, genealogicamente falando, não se originou de si mesma como a diversidade biológica ou biodiversidade. São elementos oriundos das relações de produções sociais. Na sistemática da diversidade, a identidade corresponde ao eu, ao “normal”, ao que é compreendido como referência e como correto que, por isso mesmo, isenta-se de uma discussão aprofundada, tratando-se de um objeto que intrinsecamente produz a negação do outro. De maneira inversa, a diferença corresponde ao outro, ao “anormal”, ao problemático, àquele que precisa passar por um processo de padronização por representar na sociedade um ser inferiorizado e corrigível do ponto de vista da identidade.

Isentas da problematização, os conceitos de identidade e diferença se tornam ideais de retórica da cultura que domina, uma vez que tais conceitos estão ligados a uma relação de poder dentro da estrutura social, razão pela qual Silva (2010) afirma que identidade e diferença são valores coercitivamente impostos. A prática discursiva da classificação da identidade e da

diferença abre espaço para a produção de representações, colocando-se como algo arbitrário e inter-relacionado com o saber gerado pelo poder. Quem se apropria do poder de representar, determinando o que é identidade, imputa à condição de diferente a quem se colocar fora desse modelo. Isso ocorre, por exemplo, quando nos valem de discursos, como “o dito normal”, “o deficiente”, “o sujeito atípico” ou então, “somos todos diferentes”, mas com a consciência de que essa é a condição do outro, não a sua.

Dessa forma, ao sofrerem um processo de repetição, as representações se transformam em verdadeiros signos que estigmatizam as pessoas, o que faz com que as mesmas sejam sempre vistas pela sociedade pela óptica da inferioridade (SILVA, 2010). De maneira inequívoca, o fenômeno da deficiência, circundado pelo signo da diferença, corresponde a uma construção social. Os autores Martínez e González Rey sustentam que:

A diferença, qualquer que seja ela, é representada por conceitos que se expressam na subjetividade social que, com frequência, implica produções subjetivas que limitam o indivíduo, os quais não são derivados diretamente das características físicas, psicológicas ou comportamentais das pessoas, mas da construção social que é feita sobre elas. Toda diferença socialmente construída se expressa na produção de sentidos subjetivos que definem o seu impacto no indivíduo e em seu sistema relacional (MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 103).

Como fato socialmente construído, jamais o discurso das diferenças pode ser naturalizado e sedimentado. Tratam-se de elementos inerentes ao fenômeno da deficiência que é produto social que se procedimentaliza nas relações, objetivando e estigmatizando pessoas que se encontram nessa condição.

Diante das abordagens delineadas nesse capítulo, depreendemos que historicamente o fenômeno da deficiência - que teve suas raízes constituídas nas práticas relacionais - vem se propagando e ganhando dimensão social. Mas, vale assinalar que, pelo incondicional reconhecimento de sua complexidade, ele deve ser encarado e problematizado como de fato se resta, um fenômeno social, algo que não integra a essência dos indivíduos, mas algo que está fora deles, socialmente relacionando-os e se prestando ao papel de produzir saberes sobre os mesmos.

Pelas abordagens acima expostas, apontamos ao leitor, sem a pretensão de exaurir o debate, que entendemos como um fator de urgência a desconstrução de modelos de ensino de alunos com deficiência visual fundamentados na aceção da compensação da não visão por outras vias sensoriais, pois o que de fato deve ocorrer são compensações sociais com a readequação dos espaços socioambientais que valorizem as múltiplas formas de percepção de

quem não vê. A educação precisa dinamizar formas de ensino que se restrinjam aos fenômenos que só podem ser abstraídos mentalmente através de percepções visuais.

Sintetizando, a deficiência é um complexo integrante do corpo social, uma produção sobre os corpos e mentes dos sujeitos que, hierarquicamente, foram estatuídos como deficientes. Entretanto, como apontam Martínez e González Rey (2017), toda diferença socialmente construída se expressa na produção de sentidos subjetivos que definem o seu impacto no indivíduo e em seu sistema relacional, sendo o foco desse estudo as configurações subjetivas de indivíduos com deficiência visual, com recorte particular no processo de escolarização no Ensino Médio.

CAPÍTULO 2: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA INTERRELAÇÃO COM A DEFICIÊNCIA VISUAL

Desde o final da primeira década do século XXI estamos nos deparando com o discurso oficial do governo brasileiro de que, através das políticas públicas educacionais, o Estado vem desenvolvendo nas escolas espaços inclusivos que atendam às demandas dos alunos, sobretudo dos alunos com deficiência com a política de Educação Especial. Mas, estaria de fato a educação brasileira se materializando em ambientes inclusivos para todos os educandos? Será que o sistema normativo jurídico vigente que disciplina os ditames da educação no Brasil, juntamente com ações implementadas, vêm garantindo efetividade da educação inclusiva objeto de uma produção discursiva do governo?

Com a consciência de que não se trata de uma ressalva nova, atentamos ao fato de que uma educação inclusiva não se efetiva por mera instituição de leis e decretos, pois se não houver mobilização social e mudança de consciência sobre o instituto da inclusão, as normas não passarão de pseudo garantias formais que só servirão para dar embasamento legal ao discurso de inclusão propagado pelo governo. Mendes e Malheiro (2012) problematizam e contestam a posição adotada pelo Estado Brasileiro, a qual tentou maximizar a operacionalização da Política de Educação Especial adotando como medida reitora à implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que, para o governo de então, representava a maior efetividade de um Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Entretanto, apesar das mudanças legais na abrangência das possibilidades de escolarização dos estudantes com deficiência; com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, ainda fica evidente que a política do MEC continua induzindo as ações voltadas para o desenvolvimento do serviço do AEE nas escolas públicas especificamente em SRM. Mas será que as SRM oferecem as melhores possibilidades para oferta do AEE para qualquer tipo de aluno em qualquer nível de ensino? (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 357).

O questionamento das autoras prospera pelos fundamentos de que não devemos entender que as singularidades dos escolares, culturalmente relacionadas ao seu tempo e ao lugar social e associadas as suas múltiplas necessidades de aprendizagem, jamais ou pouco encontrarão respostas em um atendimento especializado projetado em SRM de configurações de tempo, lugar e modelo uniformizado. Entretanto, no âmbito legalista, o governo brasileiro insistiu com a premissa das SRM como medida majoritária da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente depois do Programa de Implantação de

Salas de Recursos Multifuncionais, regido pela Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, que definiu a composição das Salas Tipo I e Tipo II (BRASIL/MEC, 2007a).

A Sala Tipo I é equipada com recursos materiais e tecnológicos destinados ao atendimento especializado de alunos que apresentam qualquer tipo de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. A SRM Tipo II, além de ser composta pelos recursos da Tipo I, também são constituídas de recursos destinados ao atendimento do aluno com deficiência visual, como impressora Braille, máquina de escrever em Braille, calculadora sonora, conjunto de lupas, soroban, bengala dobrável, prancheta para leitura, teclado e mouse adaptado etc. (BRASIL/MEC, 2007b). Como reafirmação da progressividade da implantação das SRM, o Decreto Federal 7.611, de 2011, estabeleceu que:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

[...]

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

[...]

A distribuição das SRM pelas esferas administrativas do país (federal, estadual e municipal) corresponde em quase sua totalidade às SRM do Tipo I (97%), restando ao Tipo II o quantum de apenas (3%). As SRM Tipo I (71%) foram destinadas à rede municipal, ficando a rede estadual com a quase totalidade da parte remanescente (MENDES; MALHEIRO, 2012,).

Seguindo com tal premissa, com o advento do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005 de 2014, por intermédio da Meta 04 e suas estratégias que versam sobre a efetivação da Política de Educação Especial, também encontramos dispositivos normativos que regulam a ampliação da implantação das SRM, contudo, retomam a possibilidade de outros serviços especializados, citados na estratégia 4.4 da referida Meta (PNE/2014), como por exemplo, os Centros de Atendimento. As orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) já estava prevista na Nota Técnica nº 09, do gabinete da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) que em 2015 fora incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (SECADI).

Nesse aspecto, encontram-se no rol de centros de AEE e os centros de Apoio Pedagógico (CAP) para alunos com deficiência visual. Dentre suas várias finalidades de prática pedagógica, destacamos a organização do projeto político pedagógico (PPP), observando a formação e experiência dos seus docentes, os recursos específicos e as condições de acessibilidade, assim como a flexibilidade da organização do AEE, individual ou em pequenos grupos de educandos. Cabe destacar ainda a efetivação da articulação entre a escola comum frequentada pelos alunos e seus respectivos professores com o fito de promover as condições de participação e aprendizagem desses escolares (NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 09/2010). E, voltando ao que preconiza o positivismo legalista que busca sustentar a política de AEE no campo formal, como se subtrai do já referido Decreto 7.611/2011, em seu art. 2º, §2º

§2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atenderem às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Na ressalva fulcral e providencial de Mendes e Malheiro (2012), enquanto o ensino público brasileiro se encontrar entre uns dos piores desempenho do mundo, enquanto as escolas regulares não demonstrarem indicadores qualitativos que assistam os alunos com necessidades especiais de aprendizagem contraproducente continuará sendo a tentativa de promover a inclusão escolar desse alunado pela via de serviços de atendimento em SRM, centro de AEE ou qualquer outro serviço especializado fora da sala comum, restando, portanto, inviável à cogitação da materialidade de uma educação inclusiva.

Ao invés de promover condições sócio escolares para a construção de um sincretismo cultural entre alunos com e sem deficiência, a bipolarização entre educação comum e educação especial vem gerando um acirramento discriminatório nas práticas relacionais escolares. “Nesse sentido o AEE separado da classe comum é uma visão conservadora, pois é nesse lócus que se acomoda a diferença enquanto que o resto todo da escola se mantém como está” (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 363).

Esse processo constitui uma relação binária na qual de um lado temos a educação comum representando o polo positivo, por se conservar inflexível às mudanças e, portanto, garantindo o transcurso da normalidade; e do outro lado, a educação especial que, fora da sala comum, representa o polo negativo por não conseguir gerir os inúmeros problemas de ensino/aprendizagem dos educandos assistidos pelos serviços de AEE e, conseqüentemente,

desvelando e denunciando as limitações e precarizações da prática pedagógica escolar, não se enquadrando nos padrões de normalidade.

Seja no espaço escolar ou em outros ambientes sociais, a concepção de inclusão não pode ser preconizada em preceitos legalistas que potencializam a imperatividade das leis. Adotando como parâmetro a inclusão escolar de pessoas com deficiência, Amiralian (2009) aduz que a inclusão escolar não pode ser compreendida e massificada como uma imposição legal, considerando que isso só produzirá relações de tolerâncias preconceituosas. Fatalmente, a aceitação da inclusão escolar jamais pode ser processada pelos ditames da lei, isso seria uma máxima coercitiva que as pessoas só suportariam cumprir por receio das sanções impostas.

Também não podemos usar de impropriedades discursivas nesse processo e compactuar com concepções de inclusão que propaguem sentimentos de caridade e de assistencialismos nas relações com educandos com deficiência. Tentar buscar incluir com essas percepções dispensadas ao outro, de compaixão e tolerância, é reforçar práticas discriminatórias suavizadas, logo, de difícil superação. Até mesmo o conceito de solidário precisa ser constantemente discutido para que não se torne uma generalidade que agregue atitudes eufemistas que aliene o processo de inclusão escolar.

Para Amiralian (2009), a inclusão deve ser entendida e processada como estilo de vida e não como imposição escolar de convivência com os “diferentes”. Praticar a inclusão como estilo de vida, seguramente, nos levará a promoção de relações sócio afetivas com espaço arejado para a construção do respeito pelo outro. É preciso acolher o outro, valorizando suas experiências de vida, compreendendo seus sentimentos, potencializando suas perspectivas e incentivando sua participação plena nas atividades escolares e em outros ambientes sociais. Portanto, respeitar o outro é também se olhar como diferente, ao invés de defender que fazemos parte de uma espécie padronizada.

Ainda sobre as percepções e as atitudes que contribuem para a distorção da discussão sobre ambientes escolares inclusivos, Amiralian (2009) destaca também as produções discursivas que a sociedade adota para definir o papel de agentes que trabalham com pessoas com deficiência, afirmando que esses profissionais são “extraordinários” por fazerem um trabalho “maravilhoso”. Discursos revestidos de “espetaculismos” só contribuem para a construção de acepções distorcidas sobre a inclusão escolar, pois transmitem uma informação deturpada de que tudo que é realizado com ou para pessoas com deficiência é algo exótico, ou seja, desperta sentimentos benevolentes em quem presencia, sem sequer discutir a qualidade e os benefícios do que está sendo realizado.

Se de fato o Estado e a sociedade brasileira pretendem construir espaços escolares que acolham as dificuldades e os desafios educacionais dos alunos, sobretudo aqueles em condição de deficiência, urgente se faz a necessidade de considerar o que está sendo dito por eles/elas. Historicamente, essas pessoas vêm sendo destituídas do seu direito de opinar, questionar e propor ações e medidas que compõem os serviços a elas destinadas (CAIADO, 2006). Geralmente, dentro de uma relação hierárquica, outros sujeitos ou instituições arbitram as coisas em nome delas. Assim, dando voz a quem vem suportando os impactos da exclusão/inclusão é que se tornará possível fazer com que esses indivíduos construam autonomia, superando a condição de indivíduo objetivado, passando a tomar decisões e assumindo posicionamentos.

Quanto à inclusão escolar de alunos com deficiência visual, Amiralian (2009) discute a relação entre comunicação e participação ativa desses escolares, ressaltando que, se por um lado, a comunicação é compreendida como condição humana de interação social, por outro, é preocupante a existente dificuldade social de se comunicar adequadamente com pessoas cegas ou com baixa visão. Para alcançarmos uma ambiência escolar que não se limite em garantir apenas a mera presença do aluno com deficiência visual, é fundamental a busca pela participação efetiva dessas pessoas e de sua família na elaboração das ações e programas destinados a elas, potencializando as parcerias para a sistematização do atendimento a qual se submeterão.

Nas colocações de Oliveira (2009), quando os alunos com deficiência visual frequentavam apenas as escolas especiais ou institutos educacionais especializados nessa área, os alunos tinham acesso a uma gama de recursos didáticos acessíveis, como livros em Braille ou em áudio, materiais em relevo (mapas, figuras, tabelas, gráficos etc.), de modo que o sistema Braille era utilizado como forma autêntica de leitura e escrita dos alunos cegos. Aliado a tais condições, os alunos cegos ainda se beneficiavam da atuação de professores qualificados para utilização do sistema Braille. Nessa perspectiva, podemos acrescentar que os alunos com baixa visão também eram assistidos por professores que se apropriavam de tecnologias assistivas para atenderem às necessidades dos alunos, tais como textos em fontes ampliadas e em alto contraste, cadernos com pautas largas, mapas ou gráficos ampliados, lupas convencionais ou eletrônicas etc.

Entretanto, segundo Oliva *apud* Oliveira (2009), a inclusão dos alunos com deficiência visual nos espaços comuns de ensino, combinada com a oferta de Educação Especial que deveria oferecer um apoio especializado, infelizmente, vem se distanciando dos preceitos de educação inclusiva que lhe deram causa, de modo que, ao invés de avançarmos para uma efetiva

inclusão, estamos presenciando uma precarização das práticas escolares. Atentamos a um dos destaques:

O primeiro e mais sério problema dessa modalidade de educação é o despreparo dos professores no que diz respeito à importância do Sistema Braille para a verdadeira inclusão educacional dos alunos cegos. Isso os leva, muitas vezes, a não incentivar o uso desse sistema e, o que é ainda mais grave, em alguns casos chegam a desestimulá-los nessa utilização, privilegiando o uso de recursos que não lhes trazem as mesmas vantagens, especialmente no estudo de Matemática, Química, Física, Língua Portuguesa e línguas estrangeiras (OLIVEIRA, 2009, p. 175).

A ressalva da autora revela uma lamentável distorção, marginalização e negligência com o uso de um sistema de leitura e escrita que permita aos alunos cegos a possibilidade de ter acesso e de transmitir informações sem a presença de intermediários, ainda, sem falar na sua incondicional característica de linguagem universal, ou seja, refere-se a um sistema que contribui para o desenvolvimento da autonomia do educando. Além disso, a autora também aponta um problema que se renova a cada ano letivo gerado pela escolha do livro didático. Por conta dos inúmeros livros que são colocados à escolha dos professores, os alunos cegos acabam suportando consequentes prejuízos por não receberem o livro em Braille em tempo hábil, recebendo-o apenas no decurso do ano letivo, isso quando não utilizam livros não disponibilizados aos demais colegas (OLIVEIRA, 2009). De mesmo contexto, adicionamos realidade semelhante e recorrente com os alunos baixa visão no que se refere ao seu direito de receber os livros didáticos em fontes ampliadas.

A marginalização e negligência com o sistema Braille vêm fazendo com que os alunos cegos não compreendam o verdadeiro sentido e relevância da utilização desse sistema, relegando-o a segundo plano ou até mesmo ao abandono, fenômeno denominado de desbraillização. A esse respeito, aduz a autora:

Quanto aos recursos tecnológicos (gravadores, leitores de tela, etc.) [...], vieram para somar-se ao Braille e não para substituí-lo, como apregoam muitos. Nenhum estudante que tenha condições e oportunidades para utilizar-se do Sistema Braille pode orgulhar-se de não o fazer, pois corre o risco de ser um analfabeto com diploma! (OLIVEIRA, 2009, p. 176).

Sabidamente, as tecnologias assistivas contribuem incondicionalmente para a acessibilidade nos campos da informação e da comunicação, mas isso não se constituiria em argumentos que pudessem sustentar a razão para que pessoas cegas interajam socialmente com a adoção de um sistema de leitura e escrita exclusivamente digital. Diante de toda a

sistematização dos saberes e conhecimentos disponíveis não podemos reproduzir a ideia equivocada de que o Braille é um sistema em decadência, o que precisamos é lutar pela sua democratização para que as pessoas com deficiência visual possam ter acesso ao vasto patrimônio cultural de informações transmitido pela via da leitura e escrita impressa. Assim, o processo da desbraillização pode ser visto como um ato reacionário de não se fomentar um meio de acesso à leitura e escrita viável, se não para as pretensões de todas as pessoas cegas, mas seguramente, condizente com as necessidades de milhares dessas pessoas.

Fomentando o exemplo de outras medidas inclusivas que podem ser adotadas na educação de pessoas em condição de deficiência visual, aduzimos ao uso da audiodescrição (AD) como ferramenta de acessibilidade (CARVALHO DA SILVA, 2012). Cuidadosamente, a autora ressalva que a pretensão não seria de fazer com que professores viessem a se tornar audiodescritores profissionalizados. Entretanto, pode ser uma tecnologia assistiva de grande valia para a escola, haja vista que agrega recursos de linguagens e narrativas próprios da área da filmagem e da semiótica.

[...] Advogamos, portanto, que os profissionais de educação que trabalham com o público com deficiência visual façam cursos introdutórios em AD para que se familiarizem com os princípios da técnica e possam utilizá-los para enriquecer sua prática pedagógica de forma ampla, beneficiando não só seus alunos não-videntes, mas todos os discentes com os quais trabalham. Mais que um direito, a AD é um dever institucional de toda unidade escolar e de todo profissional que, de fato, estejam interessados numa educação inclusiva e num ensino de qualidade (CARVALHO DA SILVA, 2012, p. 295).

Conclui-se que através de formações continuadas é possível fazer com que os professores desenvolvam capacidades para fazer descrições que enriqueçam e dinamizem as diversas formas de se comunicarem com os alunos em sala de aula e veicular informação.

Pelos estudos de Caiado (2006), a capacidade de aprendizagem da pessoa com cegueira não se limita à estimulação dos sentidos remanescentes, associado apenas a uma prática pedagógica reducionista de estímulos da cognição e da coordenação sensoriomotora pela via do treinamento de percepção tátil-auditiva, atividades funcionais do cotidiano, leitura e escrita, equilíbrio e mobilidade etc. Pensar assim seria reduzir a capacidade de operação inteligível do indivíduo a partir das experiências vivenciadas nas relações socioculturais e historicistas que fazem dele um ser em ascensão, pois esse se produz nas relações sociais, ao passo que as constrói e, simultaneamente, por elas se faz um ser em construção. Sobre esse debate, advertem os autores Martinez e González Rey:

Na prática, o desenvolvimento de técnicas, estratégias, métodos e até instrumentos, para compensar determinadas deficiências, não tem sido acompanhado de uma representação das pessoas com deficiência na sua integridade e como parte delas, de suas possibilidades de realização, produtividade e criatividade [...] (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 124).

Genericamente, é fato que a cegueira é uma condição de ausência sensorial que pode sujeitar o indivíduo a várias restrições no modo de perceber e interagir no mundo. Entretanto, sobre esse aspecto não podemos afirmar que as pessoas cegas constroem trajetórias sociais uniformizadas, pois isso seria renegar a singularidade de cada pessoa a segundo plano.

Em pesquisa de campo sobre a análise da inclusão escolar de 18 alunos cegos ou com baixa visão, matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio regular, Oliveira Jr. et al. (2011) apontaram, entre os quais, aquele de uma aluna do Ensino Médio informando que desconhece os recursos acessíveis para desenvolver atividades escolares, contando apenas com textos didáticos adaptados recebidos do CAP do município de Maringá/PR. No entanto, destacou o incondicional apoio recebido dos colegas de sala, inclusive ressaltando esse apoio como ato de companheirismo.

Sublinhando a importância da leitura para o desenvolvimento das funções psíquicas e construção do conhecimento, de modo controverso, os autores constataram na pesquisa que a disponibilidade de livros adaptados era algo que se restava muito escasso aos participantes. Esses, inversamente, é que acabavam se adaptando à produção bibliográfica padronizada por meio de recursos tecnológicos alternativos ou pela ajuda humana.

No entanto, nem todos os participantes dispunham de condição ou oportunidade para superarem as dificuldades por via de recursos alternativos ou ajuda, pois alguns deles reclamaram da ausência de qualquer tipo de assistência no ambiente escolar, bem como da demora do recebimento do material adaptado fornecido pelo centro de apoio, condição essa de exclusão que levou três alunos a evadirem da escola. Reitera ainda que, dos entrevistados, poucos tinham acesso aos recursos tecnológicos assistivos, como computador adaptado, lupas eletrônicas, bengalas eletrônicas, impressora Braille etc. (OLIVEIRA JR. et al., 2011).

Ainda nessa pesquisa, o fator relacionamento interpessoal dos participantes com os demais colegas foi condição que se demonstrou favorável, depreendendo-se da investigação, ótimas relações entre os alunos. O que se demonstrou objetivado como problemático na escolarização dos participantes foi a ausência ou a precarização de recursos materiais e humanos essenciais ao acesso à informação e à construção do conhecimento dos mesmos, premissa indispensável ao desenvolvimento singular e social do indivíduo. Os poucos

participantes que tiveram acesso aos recursos necessários ao seu desenvolvimento escolar, os obtiveram pela sua própria condição financeira favorável, variável que levaram Oliveira Jr. et al. (2011) a concluir que a condição financeira se mostrou mais determinante para o desenvolvimento escolar e social dos alunos cegos e com baixa visão do que a sua condição biopsíquica.

No contexto da educação inclusiva para cegos, podemos ressaltar como recursos de acessibilidade o sistema de leitura e escrita Braille, criado pelo jovem francês Louis Braille. Em 1825, esse jovem cego ficou conhecido por estabelecer tal marco histórico que foi a criação de um código universal que possibilitava a inclusão educacional dos alunos com deficiência visual (BRUNO; MOTA, 2001). Através da sensibilidade tátil, torna-se perfeitamente possível decodificar os arranjos de uma cela composta por seis pontos em relevo que possibilita a formação de 63 símbolos diferentes que são empregados nas diversas línguas (idioma) tanto na produção de textos diversos como nas simbologias das várias disciplinas (matemática, química), na música e atualmente na informática.

No Brasil, essa prática se iniciou em 1854 quando D. Pedro II instaurou no Rio de Janeiro o Instituto Imperial para meninos cegos - atual Instituto Benjamin Constant (IBC). A partir de então várias instituições foram criadas no intuito de capacitar recursos humanos para atuar nessa área, como também propiciarem atendimento aos que apresentam deficiência visual. Além do atendimento, as instituições governamentais e não governamentais desse ramo, como a Fundação Dorina Nowill-SP, Instituto Laramara-SP e o próprio IBC-RJ, disponibilizam setores de imprensa que reproduzem materiais adaptados (livros falados, em Braille, ampliação em tinta etc). No caso da Dorina Nowill e do IBC, esses materiais são enviados gratuitamente para outras instituições educacionais de todo o Brasil que atendem alunos com deficiência visual.

Outra técnica de linguagem específica destinada à educação das pessoas com deficiência visual é o Sorobã, instrumento de origem japonesa, também conhecido como "ábaco japonês". É muito utilizado no ensino especializado desses alunos por permitir a realização prática de operações e cálculos matemáticos, como as quatro operações básicas, radiciação, potenciação etc. Devido ao avanço tecnológico, as escolas especiais que atendem às pessoas com deficiência visual foram adotando o sorobã como recurso matemático em substituição a uma outra técnica denominada "cubaritmo" (BRUNO; MOTA, 2001). Há ainda outros recursos de acessibilidade que podem ser adotados na educação de alunos cegos ou com baixa visão.

Para alunos com baixa visão, por exemplo, estão disponíveis no mercado recursos como o circuito interno de TV (CCTV) - espécie de lupa eletrônica conectada a um monitor de TV, o *software* LENTEPRO (criado pelo Núcleo de Computação Eletrônica - NCE da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, de distribuição gratuita), a lente de aumento (recurso do próprio Sistema Operacional Windows) e o recurso de digitalização dos *Scanners* que geram textos em formato DOCX ou PDF, entre outros.

Para os alunos cegos existem *softwares* leitores de tela com sintetizador de voz que os auxiliam nas operações com computadores, inclusive no uso da Internet. Podemos citar o *Virtual Vision* da empresa Micro Power, *JAWS* (fornecido no Brasil pelo Instituto LARAMARA-SP), NVDA e outros. Dentre os recursos de leitura de tela mencionados, vale destacar o NVDA, de distribuição gratuita, atualmente gerenciado pela NV *Access*, uma ONG sem fins lucrativos, destinada a desenvolver projetos e tecnologias livres que facilitem a acessibilidade para pessoas cegas e com baixa visão.

Além dos recursos acima, também está disponível gratuitamente no Brasil o Programa DOSVOX do Instituto Tércio Pacitti – NCE/UFRJ. Trata-se de um sistema para microcomputadores que se comunica com o usuário através de sintetizador de voz, viabilizando, desse modo, o uso de computadores por pessoas com deficiência visual que adquirem assim um alto grau de independência nos estudos e em outras atividades sociais. O sistema realiza a comunicação com a pessoa com deficiência visual através de síntese de voz em português, sendo que a síntese de textos pode ser configurada para outros idiomas (NCE/UFRJ, 2017).

Os recursos do programa incluem sistema operacional que contém os elementos de interface com o usuário, sistema de síntese de fala, editor, leitor e impressor/formatador de textos, impressor/formatador para Braille, além de diversos aplicativos de uso geral para o cego, como jogos de caráter didático e lúdico, ampliador de telas para pessoas com visão reduzida, aplicativos sonoros para acesso à Internet, como correio eletrônico (CartaVox), acesso às *homepages*, por exemplo, acesso à página da Google (GoogleVox), acesso ao Facebook (FaceVox), acesso ao *Twitter* (TwitVox), acesso ao YouTube (VoxTube) etc. Além do DOSVOX, o NCE/UFRJ também criou um conversor de textos comuns para o sistema Braille (Braille Fácil), permitindo que textos de processadores simples, como Word, possam ser formatados e impressos em Braille (BRUNO; MOTA, 2001).

Seguindo com os recursos de acessibilidade, encontra-se no mercado brasileiro a Máquina Fusora ou Impressora Térmica que reproduz em relevo diversos tipos de imagens

impressas, ou seja, imagens de mapas, gráficos, tabelas, figuras etc. Um recurso de acessibilidade denominado de “*Thermoform*” reproduzia de maneira múltipla e em relevo uma matriz de material didático elaborada manualmente, mas que hoje se resta obsoleto, pois a ciência tecnológica lançou esse novo equipamento da Máquina Fusora e impressoras 3D, entretanto, ainda não são acessíveis na educação pública do nosso país. O mercado também oferece um recurso denominado Linha Braille, uma espécie de *Display* que reproduz numa plataforma e textos em Braille emitidos na tela do computador, além das Impressoras Braille/tinta que imprimem simultaneamente no mesmo papel, textos em Braille e em tinta no formato ampliado.

Feitos os questionamentos a partir dos autores ora aduzidos, depreende-se que, movido por uma sistemática construída ao longo das práticas sociais escolares segregadoras, a política de educação especial é parte que se desenvolve de forma alienada aos componentes curriculares da base comum e também marginalizada na formação inicial docente. Isso faz com que o termo “especial” adquira uma semântica que represente aquilo que se resta como exceção, que foge às regras ou às vias padronizantes. Logo, é algo que está fora do comumente aceito ou praticado. Desse modo, a formação e atuação em Educação Especial vêm se configurando como medida privativa de alguns profissionais que devem se responsabilizar pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos assistidos por essa política.

Nessa lógica incongruente, os escolares em condição de deficiência visual ficam renegados aos serviços especializados fora da sala comum, instituindo uma cisão entre o ensino comum e o especial, no qual cada espaço escolar planeja e desenvolve suas próprias práticas sem um se constituir na causa do outro. Ainda, esses alunos podem ter que suportarem a ausência de qualquer tipo de auxílio ou atendimento educacional especializado, gerando evasão escolar ou os forçar a buscar medidas alternativas por conta própria. Diante dessa demanda urgente, o Estado precisa garantir condições de acesso às tecnologias assistivas existentes de forma rápida e contemplando todas as regiões do país e, ainda, fomentar as políticas de formação profissional inclusiva e a pesquisa científica para a produção de novos recursos.

Por tudo isso, ressalvados os materiais didáticos acessíveis destinados aos alunos cegos e com baixa visão que dependem de produção prévia, como livros em Braille e com fontes ampliadas, livros digitais, documentários digitais com audiodescrição, tabelas, mapas e gráficos em relevo, dentre outros, a oferta de atendimento especializado dentro da sala comum é medida que se mostra frutífera, pois todos os alunos e docentes estarão socializando os mesmos recursos e conduzindo a mesma metodologia.

Ademais, proporcionar o AEE na sala comum é uma proposta que vem sendo defendida e debatida por vários pesquisadores e profissionais da área da Educação Especial. Corresponde ao ensino colaborativo ou coensino, no qual o professor da sala comum e do atendimento especializado têm a oportunidade de trabalharem juntos, planejando, trocando experiências e construindo novas formas de ensino, levando, de fato, esses profissionais a dinamizarem suas capacidades, desenvolvendo-se profissionalmente e pessoalmente (MENDES; VILARONGA, MENDES, 2014; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Nessa perspectiva, os alunos em condição de deficiência visual necessitam e têm direito de compartilhar dos mesmos processos de ensino ofertados na sala comum, preservando-lhes a prerrogativa de, simultaneamente, receberem o devido atendimento especializado na medida exigida pela sua singularidade. De modo a reiterar, entendemos que todo e qualquer atendimento especializado destinado aos alunos em condição de deficiência visual - desenvolvido no ensino comum ou fora dele, jamais deverá se limitar aos estímulos sensoriomotores, pois isso seria uma forma opressora de mitigação do processo de ensino para esses escolares que os levaria a estágios de aprendizagem mecanicista e memorística. O que se anseia são processos de ensino que estimule as capacidades de aprendizagem compreensivas dos fenômenos estudados e aprendizagens criativas que se lançam para além do que foi compreendido, permitindo novas ascensões desses alunos para o seu desenvolvimento sociocultural.

E em que medida a escola tem proporcionado essa educação desejada aos estudantes em geral e em particular àqueles estudantes cegos ou com baixa visão? E como os próprios estudantes cegos ou com baixa visão vivenciam essa escolarização nas classes comuns das escolas regulares, especialmente aqueles que conseguem atingir o nível mais elevado da Educação Básica, que é o Ensino Médio? Essa é justamente a temática de interesse do presente estudo e para melhor compreensão faremos, no capítulo seguinte, uma discussão sobre a política de Ensino Médio e suas implicações no cenário de uma educação inclusiva para alunos em condição de deficiência.

CAPÍTULO 3: POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO E SUA INTERFACE COM A INCLUSÃO

Como etapa final da educação básica no Brasil, o Ensino Médio Público é responsável legal pelo atendimento de aproximadamente 90% dos jovens brasileiros que integram, como pais ou como filhos, a classe de trabalhadores assalariados ou que auferem suas rendas de maneira informal e precária para a subsistência, nos campos e nas cidades (FRIGOTTO, 2009). Na perspectiva da educação como direito social, Frigotto (2009) denuncia que, do total de jovens que deveriam cursar o Ensino Médio, pouco mais da metade estão cursando e desses, “[...] apenas 25% na idade adequada. Os demais o frequentam com idade defasada, resultado de repetições e interrupções. Mais de 50% fazem o ensino médio no turno noturno e boa parte no PROEJA¹” (FRIGOTTO, 2009, p. 26).

Além da distorção idade-série, o Censo Escolar de 2016 (MEC, 2017, p. 21) demonstrou que os alunos do Ensino Médio são assolados com os piores índices de superlotação nas salas de aula. Enquanto os alunos do Ensino Fundamental ingressam no primeiro ano com média de 20 alunos por sala, na etapa final da educação básica esse ingresso ocorre em uma sala com aproximadamente 39 alunos. Se tratando de regiões com precarizações educacionais mais acentuadas, como o interior das regiões Norte e Nordeste, essas superlotações no Ensino Médio ultrapassam substancialmente a média nacional de alunos por sala.

Com essa configuração é incontroversa a afirmação de que o Estado, como garantidor do direito subjetivo de todos a esse nível de escolaridade, vem violando um direito social, mas esse não é produto puro e simplesmente decorrente de negligências estatais com a educação que se depreendem, sobretudo, da oferta do Ensino Médio público. A sucessão de violações é gerida por um Estado neoliberal que possui, dentre suas características precípuas, aquela da máxima efetividade de buscar mercantilizar tudo, ou seja, não apenas as mercadorias e serviços, mas também as relações sociais.

Para Gentili, o não-direito é um desdobramento do próprio direito estatal que, não se constituindo em práticas justas, tolera e até legaliza as injustiças impostas pelas políticas antidemocráticas, pois o neoliberalismo só impõe tais políticas quando de fato consegue “[...] desintegrar culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito:

¹ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) visa atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da qual, em geral, são excluídos, em muitas situações, do próprio Ensino Médio (<http://portal.mec.gov.br/proeja>).

escola pública”. (GENTILI, 2013, p. 216-217). Nessa ordem mercantil, na qual a tudo ou a quase tudo se pode agregar valores de mercado, as relações são convertidas em negociações em que uns poucos levam vantagens e outros tantos engrossam as fileiras dos perdedores, pois em se tratando de “negociações” mercantis é impossível convencionar vantagens para todos os indivíduos, já que os lucros (frutos das vantagens) têm nexos de causalidade com a exclusão, a discriminação e a miséria.

Assim, a escolarização do jovem no Ensino Médio é processo marcado por fatores proporcionalmente inversos de quantidade e qualidade. Enquanto o Estado busca a adoção de políticas educacionais contraproducentes que assegurem, pelo menos, a “passagem” de todos os jovens por essa etapa da escolarização, os escolares, por sua vez, que conseguem frequentá-la padecem com sua precarização de âmbito estrutural decorrente de práticas reproducionistas, alienantes e de teorias conservadoras e imperialistas que inviabilizam o currículo e destituem os conhecimentos interculturais. Essa dinâmica vem sendo regida pelo ritmo antitético promissor de dois termos: quantidade e qualidade. O primeiro, sempre gerenciado pelas políticas programáticas estatais de aumento gradativo de oferta de vagas no Ensino Médio, ao passo que o segundo sofre conseqüente desaceleração, impulsionando uma diminuição ou ausência de qualidade. Esse antagonismo tem produzido inúmeras conseqüências de ineficácia na escolarização dos jovens.

Como reflexo inevitável, prevalece uma legião de jovens aculturados por um ensino fracassado que não proporciona condições materiais e imateriais de construção da autonomia intelectual e de produção do senso crítico para o alcance de vidas autônomas, equilibradas e com dignidade humana. Não proporciona nem se quer uma qualitativa aprendizagem de uma tecnociência para que o jovem possa se incluir nos espaços de trabalho. Lamentavelmente, nessa lógica escolar deteriorada, o Ensino Médio não atende aos preceitos nem de um ensino propedêutico, nem de um ensino tecnicista profissional. Então, qual seria sua natureza finalística?

Mas, em que pesem as consequências perversas de uma expansão quantitativa feita de forma precária no Ensino Médio brasileiro, sua importância nos parece inquestionável. Os problemas que dela advêm são, nesse sentido, “bons problemas” pois anunciam a realização de novos direitos. O direito que todos/as os/as jovens têm de frequentar uma escola, e fazê-lo com qualidade. E são justamente as condições necessárias para construir uma escola de qualidade que precisam ganhar força no debate atual sobre o Ensino Médio. Há ainda uma fragilidade quanto à proposição do que seria esta qualidade, tanto por parte dos governos, quanto por parte das próprias escolas e da sociedade civil organizada (CORTI, 2009, p. 14).

Para Merleau-Ponty (1999), o elemento da qualidade não é parte da consciência das pessoas, ela é elemento constituinte do objeto em análise. Então, a qualidade do Ensino Médio deve ser compreendida no contexto das próprias experiências que a revelam. Um dos fatores que mais impulsiona a falta de qualidade no Ensino Médio é a anacrônica ideologia que define os jovens como uma unidade sociocultural de perspectivas homogêneas e interesses comuns, criando sobre eles representações universalistas e legitimando um modelo de currículo e práticas reprodutivistas em detrimento das múltiplas realidades e saberes escolares.

[...] é preciso enfatizar que as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico. Em torno do mesmo estilo cultural podem ocorrer práticas de delinquência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre ou ainda para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias (DAYRELL, 2009, p. 20).

E para tentar amenizar ou compensar as práticas excludentes da homogeneização social, que não se restringem apenas contra as culturas dos jovens, o Estado propaga, por meio de seus aparelhos ideológicos, governamentais e não governamentais (ALTHUSSER, 1985), a “valorização” das culturas pelo “respeito” a diversidade.

[...] a questão da diversidade, não exclusiva, mas predominantemente, vem subordinada e demarcada pela desigualdade. O diverso que resulta de uma realidade social com igualdade de condições constitui-se numa rica possibilidade de escolhas e de criação. Mas o diverso que resulta da desigualdade de condições não só é um pobre diverso, como não é diverso, mas sim desigual (FRIGOTTO, 2009, p. 25).

Observe que pela sua polissemia semântica o termo “diversidade” deve ser problematizado para que possamos compreender quem e de que lugar social está falando, pois

quando evocado pelas aparelhagens estatais difundem retóricas de linguagens e representações de um culturalismo conservador que oprime as culturas dos grupos sociais e povos que não controlam o capital econômico. Conforme aponta Althusser (1985), a escola faz parte dessa aparelhagem ideológica opressora juntamente com a imprensa, com as normas jurídicas, igrejas, famílias tradicionais, artes eruditas, esportes etc. Voltando a questão atinente ao modelo de Ensino Médio proposto pelo Estado, Frigotto (2009) discorre sobre as perspectivas dos seus escolares diante de uma escola reproducionista das relações de mercado:

A geração atual de jovens, em especial os diferentes grupos, provenientes de diferentes realidades vividas [...], por diferentes razões, têm uma enorme perplexidade diante do futuro. A transformação do Ensino Médio, de direito social e subjetivo em capital humano ou num pacote de competências ditadas pelo mercado – num contexto de aumento exponencial do desemprego e precarização do trabalho – torna os jovens cada vez mais céticos em relação à promessa integradora da escola [...] (FRIGOTTO, 2009, p. 26).

O Estado tem convertido as escolas de Ensino Médio, destinadas às camadas populares desfavorecidas economicamente, em meras agências formadoras de consumidores, cumprindo, assim, a agenda de desenvolvimento econômico do capital que não admite espaços escolares de envolvimento entre seus atores. O diploma do Ensino Médio, se não prescindível ao ingresso no mercado de trabalho, não é suficiente, pois é um título desprovido de qualidade para a maioria dos jovens por não ter proporcionado o aprimoramento de habilidades sociais e apropriação dos conhecimentos sistematicamente elaborados.

Por outro lado, os que possuem educação (ou têm possibilidades de possuí-la), tampouco devem sentir a pressão do Estado sobre suas costas, já que isto questiona o sentido mesmo que a propriedade adquire nas sociedades de mercado. Nelas, a educação transforma-se - apenas para as minorias - em um tipo específico de propriedade, o que supõe: direito de possuí-la materialmente; direito a usá-la e desfrutá-la; direito a excluir outros de seu usufruto; direito de vendê-la ou aliená-la no mercado; e direito de possuí-la como fator gerador de renda (GENTILI, 2013, p. 228).

Ademais, esse ensino de configurações mercantis não respeita nem discute as singularidades individuais dos alunos, violando as necessidades educacionais especiais dos mesmos. O que se procura fazer nessa escola são enquadramentos e padronizações de alunos dentro de uma lógica pedagógica austera.

Toda essa retórica de educar na diversidade vem encartada em diplomas legais que regem as políticas educacionais estatais. Para ilustrar, retornamos a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU (2007), introduzida em nosso ordenamento

jurídico brasileiro, sendo ratificadas em outras normas infraconstitucionais. Os fundamentos da educação inclusiva, por exemplo, vêm destacados no art. 24 dessa Convenção que apresenta princípios e disciplina às políticas que deverão ser efetivadas na educação formal de ensino com o discurso de transformar esses ambientes em espaços inclusivos que primam pelas liberdades, combate às discriminações e igualdade de oportunidades. O artigo 24 da Convenção destaca o compromisso dos Estados com a inclusão escolar no ensino fundamental (item 2, “b”) e posteriormente também faz essa ressalva para o ensino superior (item 5), realizando um verdadeiro salto e se omitindo com relação ao Ensino Médio. Será que o Ensino Médio, etapa final da educação básica, também não mereceria um destaque entre os compromissos firmados?

Não obstante a evolução do discurso paradigmático da inclusão, atualmente, a educação especial no Brasil ainda vem legitimando a exclusão generalizada de crianças e jovens com deficiência, privando-os de desenvolver sua escolarização.

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam a falta de acesso, pois os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que tem tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos [...] (MENDES, 2010, p. 14).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012, destacamos o fato dos projetos políticos pedagógicos dessas escolas preverem ações que favoreçam a valorização e a promoção dos direitos humanos, incluindo temas relacionados aos direitos das pessoas com deficiência (BRASIL/MEC, 2016). O que esse documento não deixa claro são as condições e articulações necessárias para que isso possa ser concretizado. Segundo o censo escolar MEC/INEP, em 2015, do total de 751.747 alunos com deficiência matriculados em escolas públicas e instituições privadas filantrópicas no país, apenas 7% (65.757) eram de estudantes no Ensino Médio (BRASIL/MEC, 2016). Além disso, dos poucos que conseguem chegar ao Ensino Médio, grande parte já se encontra em distorção idade série.

A prioridade da política de Educação Especial, disciplinada na Meta 04 do atual Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014), vem objetivando o processo de universalização do acesso ao ensino comum e ao ensino de AEE somente para os alunos com deficiência de zero a 18 anos de idade. Assim, passada uma década da assunção deliberada do Estado brasileiro com as perspectivas da educação inclusiva através de política nacional, por que ainda temos que presenciar um percentual mínimo de alunos com deficiência ingressando

no Ensino Médio? Quais os fatores determinantes para esse contingente mínimo? E para os poucos que conseguem alcançar as condições de acesso e permanência com qualidade, estão sendo garantidos seus direitos? O que os alunos com deficiência envolvidos nesse contexto têm a dizer sobre isso? No tocante ao Ensino Médio, o mesmo Plano Nacional de Educação dispensa também em sua Meta 03:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014).

Percebam que nessas metas não há ressalvas de respeito e valorização das multiplicidades dos tempos sociais, nem das realidades interculturais dos educandos. São projeções tecnicistas que ignoram as necessidades educacionais de alunos que não conseguem se enquadrar nessa via padronizante e, seguramente, são expulsos da vida escolar com a consequente rotulagem de incompletude dos estudos, restando como herança para quem se perdeu no caminho as lacunas no processo de evolução de suas habilidades sociais, na apropriação de competência, falta de conhecimentos para acesso ao patrimônio cultural material e imaterial. Enfim, são agentes sociais que se resignam diante dessa injusta realidade, na grande maioria dos casos, a uma informalidade no mercado de trabalho.

Assim, a precarização do Ensino Médio e o descompromisso estatal com seu processo de universalização são fatos que, ao longo do tempo, vêm marcando o contexto educacional brasileiro.

Ao transpor a última década do século XX para o novo século, a educação básica de nível médio se viu a braços com uma geração de adolescentes, jovens ou adultos, onde quase 50% com mais de 15 anos não têm acesso à mesma e os que têm, em sua maioria, é de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA, p. 620, 2011).

Relatório da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), organização internacional composta por 34 países da qual o Brasil faz parte - não como integrante, mas na condição de cooperador, revelou, em 12 de setembro de 2017, que, no Brasil, em 2015, mais da metade dos adultos, com idade entre 25 e 64 anos, continuava sem ter acesso ao Ensino Médio. Apenas 53% dos alunos de 15 a 17 anos no País estavam matriculados no Ensino Médio e desses só a metade concluíra os estudos em três anos. E quando a média de duração para conclusão era elevada para cinco anos, ou seja, com dois anos de reprovação, essa

proporção só alcançava 57% do alunado. Quanto aos jovens de 18 anos, o relatório revelou que menos da metade cursavam esse nível de ensino (OCDE, 2017).

Dados estatísticos do Censo Escolar (BRASIL/MEC, 2017) apontam que das 28,3 mil escolas de Ensino Médio existentes no Brasil, 82,7% dispunham de laboratório de informática, 94,8% tinham acesso à internet, 51,3% possuíam laboratório de ciências, 77% dispunham de quadra de esportes enquanto que bibliotecas ou salas de leitura estavam presentes em 88,3% das escolas. No tocante à acessibilidade, pouco mais da metade (58%) possuía banheiros para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e em 26,7% delas havia adequações nas vias de acesso e outras edificações dentro das escolas.

Notas estatísticas dessa natureza tentam sustentar uma longa retórica estatal de investimentos no Ensino Médio que geram avanços. Não obstante, sabemos que essas turbinadas estatísticas de mero caráter quantitativo não desvelam as condições de qualidade e acessibilidade que essa estrutura escolar tem proporcionado de fato. É preciso colocar esses números à prova através dos contra discursos dos indivíduos que vivenciam as condições escolares - materiais e simbólicas - todos os dias, uma vez que o discurso estatal não discute as condições e formas em que tais recursos apresentados aqui são utilizados nas escolas, tampouco discute a natureza dos seus efeitos.

Quanto à acessibilidade, os próprios números já aduzem denúncia do descaso e descompromisso estatal com a inclusão escolar, primeiramente, por apresentar percentuais insuficientes de investimento que não contemplam todas as escolas, legitimando as desigualdades entre os ambientes escolares. Segundo, porque o descompromisso estatal, através de suas políticas reducionistas, dispensa uma atenção apenas às condições de acessibilidade arquitetônica, nem se quer fazendo menção as outras formas imprescindíveis, como acesso à comunicação e informação, às linguagens e aos códigos, aos materiais didáticos acessíveis etc. Retomando a problemática do Ensino Médio, de modo geral, constata-se que:

Essa definição deu-se, sobretudo, ao longo da década de 1990, com o desmonte do Estado brasileiro e o desmanche do patrimônio público por privatizações criminosas. As reformas educativas da referida década, seguindo o ideário dos organismos internacionais, foi coerente com esta opção. Para este tipo de opção não se coloca como necessidade a universalização do ensino médio [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA, p. 632, 2011).

Para Frigotto e Ciavatta (2011), na década de 1990, com o processo avassalador de entrega do patrimônio público ao setor privado, o Estado se encolheu e as políticas educativas sofreram várias austeridades por exigência do mercado. Nesse cenário de exclusão, jamais o Ensino Médio poderia ter a sua universalização considerada uma necessidade. Os autores seguem apontando que as políticas e diretrizes do Ensino Médio sempre foram regidas pelos preceitos empresariais:

[...] Paradoxalmente, o ideário educacional da década de 1990 não só continua, mas se aprofunda na perspectiva do produtivismo e na orientação pragmática e fragmentária das demandas do mercado. Isto fica patente no fato de que o Plano de Desenvolvimento da Educação, pautado, sobretudo, no pensamento empresarial e nas parcerias entre público e privado, está comandando as medidas educacionais em curso [...] Esvai-se, assim, a perspectiva do ensino médio como educação básica universalizada e, portanto, direito social e subjetivo de todos os jovens (FRIGOTTO; CIAVATTA, p. 633, 2011).

O descompromisso estatal com a universalização e obrigatoriedade com o Ensino Médio, sobretudo, na norma legal que rege a política de Educação Especial, continua patente, conforme se percebe no Decreto 7.611/2011:

Art. 1º. O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
[...]
IV - **garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório**, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; (grifo nosso).

Nota-se que não há compromisso em destacar o Ensino Médio público como obrigatório e, conseqüentemente, universal. São reflexos da política estatal da nossa história educacional que, com a proposta de expansão de acesso à escola pública, prevista na Constituição Federal de 1988, relegou o Ensino Médio ao segundo plano ou ao abandono em função da priorização do Ensino Fundamental. Diante desse apontamento, cabe questionar: estaria a política de Educação Especial sob a luz de uma perspectiva inclusiva?

Assim, parece que a política de Educação Especial vem sendo norteadada pela concepção do jovem e do adulto como uma criança, como afirmam alguns autores Carvalho et al. *apud* Oliveira e Campos (2016), pois, ao atingirem determinada faixa etária, esses jovens e adultos

recebem dos sistemas educacionais uma penosa conceituação de incapacidade suposta numa estagnação do desenvolvimento.

Em pesquisa realizada sobre a auto percepção de alunos com deficiência intelectual (DI) que cursavam o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, Antunes (2012) constatou várias histórias de vidas escolares que evidenciavam inadequação das políticas públicas educacionais para a superação da homogeneização das práticas escolares impróprias para a educação das pessoas com deficiência. Esses problemas se tornam mais grave nas etapas finais da educação básica, nas quais se constatou inadequação da formação básica dos professores e ausência de formação continuada sobre educação inclusiva. A mera presença dos alunos com DI na escola e o conseqüente fracasso escolar e, ainda, a patente necessidade de reestruturação das práticas escolares para favorecer o desenvolvimento de todos os alunos. A autora segue dizendo que as falas dos participantes apontam caminhos para a mudança, pois suas experiências de vida e de escola apresentam triste realidade quando se relacionam os termos, deficiência, escola e construção do conhecimento (ANTUNES, 2012).

Ao realizar revisão bibliográfica para sua pesquisa, Antunes (2012) refere ter enfrentado grande dificuldade de encontrar pesquisas de campo já elaboradas sobre as etapas finais da educação básica que trouxessem as perspectivas de alunos com deficiência. Isso transparece algo polêmico, pois, se por um lado, quase não há voz dessas pessoas na elaboração das políticas e do seu atendimento escolar, por outro, também não vem acontecendo um número considerável de pesquisas que valorizem as percepções dos alunos como contra discursos daqueles difundidos pelo Estado. Questões levantadas pela autora apontam para constantes reproduções sociais de representações que se constituem lamentavelmente por identificar os alunos pelas características das deficiências que apresentam e não por suas subjetividades e condições culturais de existência. De natureza ideológica, tais representações alimentam a “legitimação” escolar da cultura das incapacidades de jovens para o aprendizado ou a prática das limitações para participarem da vida escolar.

Em estudo sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio, Zardo (2012) apontou para a precarização de um sistema que ainda permite e até reforça que professores, com formações nada resilientes, continuem a reproduzir práticas pedagógicas que segregam os conhecimentos específicos de cada área em detrimento da interdisciplinaridade e dos saberes docentes numa perspectiva de inclusão.

3.1. A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO

Estudos realizados por Camargo (2012), em uma escola de Ensino Médio técnico e propedêutico com a presença de docentes licenciandos e alunos cegos em sala de aula, apontaram dificuldades e viabilidades da inclusão escolar de alunos com essa deficiência, mais especificamente, em aulas de física. Para o autor, o desconhecimento das condições dos alunos com deficiência visual ou das características dessa deficiência, por parte da escola e dos docentes, não se constitui em um elemento neutro, pois passa a constituir um conhecimento impróprio sobre tal deficiência. São conhecimentos deturpados constituídos por mitos e crenças marcadas por determinismos biológicos preconceituosos que se amparam na concepção de perfeição daquilo que é produzido pela natureza e que para corrigir as imperfeições utiliza-se do instituto da compensação de um órgão sensorial por outro.

No caso em análise, o tato e a audição substituiriam a não visão, tirando o cego da escuridão. Nota-se que se trata de uma crença deturpada, pois uma pessoa cega de nascimento sequer assimila o conceito de cores, claro ou escuro, portanto ela não se vê em condição de escuridão, assimilando apenas que é incomum não enxergar quando se depara com as implicações socioambientais ao interagir com os videntes.

Nesse sentido, as crenças equivocadas sobre a visão contribuem apenas para efeitos de segregação e de negação subjetiva dos alunos com deficiência visual. Aliado ao desconhecimento, Camargo (2012) discute o fato dos professores atribuírem responsabilidade à universidade por não possuírem capacidades para planejarem atividades que envolvam alunos com deficiência visual. Quando não culpam a universidade pela falta de preparo, alegam que as escolas não oferecem condições para inclusão e sem querer desqualificar os argumentos anteriores que também procedem em muitas realidades escolares, “[...] posicionar-se passivamente diante deles é não buscar alternativas para superar as dificuldades oriundas do ensino para alunos com deficiência visual” (CAMARGO, 2012, p. 34).

A participação efetiva do aluno cego ou baixa visão nas atividades de sala de aula está relacionada com a possibilidade de inclusão, enquanto que a não participação efetiva está relacionada à exclusão. Assim sendo, quando os docentes não acreditam na inclusão e não buscam alternativas para sua materialização, esses estariam destituindo as possibilidades de participação efetiva dos alunos com deficiência visual e conseqüentemente, reforçando as dificuldades impostas pela exclusão. O estudo de Camargo (2012) desvelou a necessidade de se analisar, no campo da comunicação, se as informações socializadas em sala pelo docente e

colegas videntes são acessíveis aos alunos cegos. É preciso que se compreenda também a assimilação de fenômenos, conceitos físicos, objetos, situações e contextos fáticos, diante da ausência da visão. Sobre as vias de comunicação e adoção de códigos acessíveis, o autor destaca:

[...] assim, as condições de acessibilidade e de conhecimento do significado dos códigos mostram-se necessárias para a efetivação de um processo comunicacional entre indivíduos. Não ocorreria a comunicação de uma determinada informação se as características do código que a servem como suporte material fossem inacessíveis ao receptor. Na mesma medida, também deixaria de ocorrer comunicação se o receptor desconhecesse o código por meio do qual a informação é veiculada [...] (CAMARGO, 2012, p. 43).

Para que uma informação emitida por um locutor atinja a consciência de um interlocutor cego dependerá do domínio do código adotado pelo locutor (linguagem escrita ou oral, símbolos sonoros ou em relevo, figuras táteis etc.) pelo qual a informação será transmitida, ou seja, os agentes da comunicação, locutor e interlocutor devem ter domínio sobre o código e sobre as condições de acessibilidade que o circundam.

Camargo (2012) faz uma definição do que denominou de “identificação da estrutura empírica da linguagem” (p. 45), e sob essa identificação genérica há várias espécies ou formas de estruturas materiais da linguagem, ou seja, diversas formas em que as informações são comunicadas e veiculadas até serem percebidas e assimiladas pelo sujeito receptor. Tais estruturas são definidas como fundamentais e mistas. As fundamentais são compostas por códigos visuais, auditivos ou táteis, estruturas fundamentais quando esses códigos se processam de forma autônoma. Por outro lado, quando esses códigos são articulados de forma interdependente formam a estrutura mista que o autor denominou de estrutura audiovisual, tátil-visual, tátil-auditiva etc.

Destacamos aqui as estruturas autônomas tátil e auditiva por proporcionarem condições materiais de percepção empírica de determinados objetos por parte dos alunos cegos, permitindo que cada código veicule informações de diferentes características do mesmo objeto. Também merece destaque a estrutura tátil-auditiva interdependente por proporcionar condição de mútua dependência para veiculação de informações, pois, em se tratando de alunos cegos, a articulação individual de um dos códigos resta prejudicada a percepção total de uma experiência empírica.

O autor questiona a ineficácia daquelas estruturas de linguagens inacessíveis às pessoas cegas, já que visa a produção de significados vinculados às percepções visuais. Vejamos o

exemplo da representação de um registro gráfico de uma potência matemática identificada por uma estrutura visual em que temos um número maior denominado (base) e ao seu lado superior direito um número menor denominado (potência):

[...] Essa representação se dá em razão de elementos visuais, o que implica dizer que quem codifica a informação de uma potência espera que o decodificador seja capaz de efetuar a decodificação por meio da representação visual. Esse fato se reflete na expressão verbal do referido código, na medida em que reproduz oralmente aquilo que é visível. Exemplos: dez elevado à quarta, dois elevado ao cubo, cinco elevado ao quadrado. Para um aluno cego, as seguintes questões são pertinentes: o que foi elevado? É um cubo? É um quadrado? o dez está na parte de cima da quarta? gostaria de mencionar que notações de potências em Braille não seguem a estrutura de “algo elevado a algo”. Em Braille, essas notações ocorrem horizontalmente, e, portanto, a palavra “elevado”, que descreve de forma oral um registro visual, não faz sentido para alunos com deficiência visual usuários do Braille (CAMARGO, 2012, p. 65-66).

Vale destacar também no estudo de Camargo (2012) algumas contribuições atinentes aos saberes docentes sobre os alunos com deficiência visual. Inicialmente, é indispensável que o professor busque informações sobre o contexto histórico visual do aluno, como se o aluno é cego de nascimento ou se apresenta uma cegueira adquirida ao longo da vida, se possui resíduo visual que pode ser explorado para a percepção de representações visuais ampliadas, se apresenta baixa de visão de nascimento ou adquirida etc. Isso implicará na adoção de estruturas de linguagens apropriadas a cada aluno, bem como auxiliará na constatação de se o aluno possui ou não memória visual que possa contribuir para compreensão de significados novos.

Da mesma forma, o professor precisa saber explorar práticas educativas que proporcionem aos alunos realizarem representações mentais a partir de observações empíricas não visuais, quer dizer dadas por outras vias sensoriais. Segundo Masini *apud* Camargo (2012), à medida em que uma pessoa consegue elaborar uma representação mental visual de determinado fenômeno óptico que pode ser observado empiricamente pela visão é que ela se convence que pode conhecer esse fenômeno. Isso desvela uma supremacia de crença na cultura da visão no âmbito da educação, culminada com uma forte influência objetivista do ato de ver.

A distrito da formação de imagens mentais também é mister destacar:

[...] Uma vez que as informações do mundo são percebidas pela pessoa, elas sofrem um processamento na estrutura cognitiva e resultam em tais imagens. Devido à falta de estudos, não se sabe como deficientes visuais formulam imagens mentais, sendo um assunto rodeado de muita controvérsia (LEME *apud* YOSHIKAWA, 2010, p. 36).

Também é fundamental que o professor saiba identificar a estrutura semântico-sensorial dos significados, pois existem fenômenos físicos que não podem ser observados pela visão ou outra via de sentido sensorial, por exemplo os campos magnéticos ou elétricos no ensino de física. Tal fato coloca os escolares videntes na mesma condição de dificuldade dos escolares deficientes visuais para abstrair a representação de algo que só pode ser representado hipoteticamente. É importante que o professor saiba ainda explorar os múltiplos significados de um fenômeno, por exemplo a cor branca, dependendo do contexto cultural de diferentes povos, pode simbolizar o luto ou a paz; já quando se refere a um fenômeno físico, a cor branca representa a sobreposição de cores primárias (CAMARGO, 2012). E dentre outros significados, é preciso observar a adequação daqueles a serem trabalhados com alunos cegos de nascimento por não assimilarem os significados das cores.

Então, como medida alternativa, o docente precisa saber construir ou explorar significados vinculados ou indissociáveis de representações não visuais. Para ilustrar, temos as maquetes táteis e visuais que facilitam a via de comunicação entre alunos cegos, baixa visão e videntes. Seguindo na composição dos saberes, Camargo (2012) aduz que o domínio docente na promoção de atividades comuns aos alunos com e sem deficiência visual perpassa pela apropriação de linguagens tátil-auditivas que possam promover o diálogo entre todos os educandos e o docente na sala de aula, sem o ocasionamento de segregações dos alunos com deficiência visual. Entretanto, isso não quer dizer que não se possa ter atendimentos especializados em sala que possibilitem aos alunos com deficiência visual a participação efetiva nas atividades conjuntas.

Em pesquisa realizada com duas alunas cegas em aulas de biologia no Ensino Médio, Yoshikawa (2010) descreveu relato das entrevistadas nas quais, durante seus processos de escolarização, denunciaram carência de participar de aulas práticas em laboratório de ciências e de explorarem materiais táteis. Ainda, seguem dizendo que sentiam falta de interação com os colegas videntes por esses não se disporem a colaborar nas atividades de sala de aula. Embora uma das alunas tenha manifestado o interesse em ingressar no Ensino Superior, o que se demonstrou evidente nas falas, notou-se que as alunas sempre ficavam à mercê apenas da benevolência de alguns professores, não compreendendo muito bem a importância de estarem na escola comum.

O docente deve primar pela produção de contextos comunicacionais de caráter interativo-dialógico que estimulem a criação de meios alternativos de comunicação adequada entre alunos com e sem deficiência para a exposição de dúvidas e produção de debates sobre o

conteúdo trabalhado. De maneira processual e intercalada, o docente deve ir adotando outro contexto comunicacional, denominado de interativo de autoridade (CAMARGO, 2012), momentos em que o professor vai posicionando os conceitos científicos do conteúdo em estudo, sistematizando e qualificando as abordagens trazidas pelos educandos.

Como intervenção educativa inclusiva, em sua pesquisa, Yoshikawa (2010) desenvolveu em cooperação com as participantes com deficiência visual uma dinâmica de produção de materiais didáticos táteis com dimensões e estruturas que assistiam às necessidades de percepção das alunas. Esse processo proporcionou às educandas aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais sobre o ensino de biologia, notadamente, referente ao sistema cerebral.

As aprendizagens conceituais se deram a partir da problematização e do aprofundamento sistemático dos conceitos prévios que as alunas apresentavam sobre o tema. As procedimentais corresponderam ao ato de aprenderem a trabalhar com o uso de técnicas e instrumentos que exigiam o cumprimento de regras e controle temporal. Já as aprendizagens atitudinais foram construídas com a discussão e adoção de atitudes éticas e de normas morais que conduziram a relação de confiança, respeito e colaboração entre as alunas e dessas com o pesquisador.

Em outra pesquisa empírica sobre processos de escolarização com participantes com deficiência visual que já haviam concluído o Ensino Médio, Vilaronga e Caiado (2013) discutem histórias de vidas escolares que revelavam, ao mesmo tempo, experiências de professores que, por caminhos alternativos próprios, conseguiram superar barreiras físicas e atitudinais em busca de condições acessíveis de ensino para que alunos com deficiência visual pudessem se apropriar de conteúdos escolares, quanto experiências marcadas pela ausência de preparo das escolas e professores para garantirem as condições de ensino adequadas aos educandos deficientes visuais.

Para Vilaronga e Caiado (2013), o direito dos alunos com deficiência de terem acesso ao conhecimento por via da escolarização ainda é um fenômeno que se mostra ancorado aos efeitos de políticas assistencialistas e filantrópicas praticadas por instituições públicas ou privadas. Assim, a política de educação especial ainda não consegue desenvolver práticas escolares que atendam, simultaneamente e no mesmo ambiente, às singularidades dos alunos com e sem deficiência. O AEE, em sala de recurso, por exemplo, reforça e reproduz a continuidade de uma segregação escolar que atende aos alunos que devem ser “corrigidos” para que possam sobreviver ou suportar as práticas seletivas e meritocráticas da sala comum. Nesse

sentido, o AEE pode significar muito mais como uma sobrecarga ou dupla jornada penosa na vida escolar dos alunos com deficiência.

Nas experiências vivenciadas pelos alunos com deficiência visual, o serviço educacional especializado, quando existente, não se dava de modo colaborativo com as atividades da sala comum e essa, por sua vez, correspondia a ambientes rígidos, estáticos e cronometrados para mutilar o aprendizado daqueles alunos que não enxergavam ou que tinham baixa visão. As várias tentativas de buscar atender às necessidades dos alunos com ampliação de material e trabalhos coletivizados ou apoiados sempre foram por iniciativa de professores e demais funcionários da escola, sem nenhum tipo de formação especializada (VILARONGA; CAIADO, 2013).

Diante das discussões levantadas nesse capítulo há de se rever as práticas escolares adotadas no Ensino Médio, pois não podemos pactuar com um sistema verticalizado que, a partir das imposições neoliberalistas, desqualifica o ensino das maiorias e inviabiliza a execução de práticas pedagógicas inclusivas que valorizam as interculturalidades. É preciso discutir e construir urgentemente o respeito pela concepção existencial dos indivíduos em seu sentido amplo, sobretudo, dos escolares em condição de deficiência que sofrem com a destituição de suas singularidades e potencialidades. Assim, não podemos comprimir a função da escola a uma mera agência de formação tecno-científica para o trabalho, pois seria uma prática de cinismo reduzir a educação a um meio de produção que só potencializa o acesso ao trabalho. Jamais poderíamos nos resignar com tal forma de violência (GENTILI, 2013).

Outra questão imprescindível refere-se aos processos adequados de interação das pessoas videntes com as pessoas que não enxergam. Dentro das relações de produção cultural dos saberes, sobretudo, os escolares, a pessoa com deficiência visual precisa ser ouvida previamente e durante as atividades desenvolvidas, pois sua forma de perceber e sentir o mundo não se baseia nas mesmas propriedades adotadas por quem vê, mas, seguramente, as propriedades de percepção das pessoas com e sem visão podem ser convergentes na construção de conhecimentos. O que deve sempre ser observado é a ideia de que a escola e a sociedade, em geral, não podem criar retóricas sobre os deficientes visuais sem compreender e respeitar as linguagens e representações dessas pessoas. Por mais que o mundo seja majoritariamente conduzido por informações visuais, essa não é a única forma de perceber e de se apropriar do mundo.

Ademais, é preciso que busquemos incessantemente formação adequada para os profissionais da educação, na qual todos os atores escolares possam se apropriar de meios de

comunicação, informação e recursos acessíveis à inclusão das pessoas com deficiência visual, lembrando que essas precisam ser sempre ouvidas e devem participar plenamente da construção desses meios e demais recursos, pois nada deve ser pensado e planejado para a pessoa com deficiência sem sua efetiva participação.

Por fim, há de se desconstruir as padronizações e os modelos que a escola vem reproduzindo, haja visto que esses instrumentos só têm servido a práticas de seletividade dos alunos, culpando as vítimas que não conseguem aprender pelo seu fracasso escolar. Os agentes escolares precisam refletir coletivamente as formas e estratégias de ensino que favoreçam o aprendizado de todos os alunos, do contrário, continuarão a ser reflexos de políticas educacionais malsucedidas com grau de prejuízo maior para alunos com deficiência.

E dada a importância de se garantir os níveis mais elevados de ensino é preciso garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a progressão do aluno ao longo do percurso de escolarização. O que propomos nesse estudo, dada a singularidade da cegueira e seu impacto na vida escolar, é conhecer um pouco mais sobre o processo de subjetivação de estudantes cegos e com baixa visão no Ensino Médio.

CAPÍTULO 4: A TEORIA DA SUBJETIVIDADE

A pesquisa visou uma produção qualitativa ancorada nos princípios teóricos da epistemologia qualitativa de González Rey (2010). As teorias representam, notadamente com o referencial teórico, um sistema aberto, parcial e dinâmico que deve ser usado pelo pesquisador para a construção de novos conhecimentos. Nesse processo, a teoria “[...] integra localmente tanto as idéias desse pesquisador como o momento empírico particular caracterizador do momento atual de uma pesquisa [...]” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 30). Por seu turno, para o referido autor, o empírico consiste o momento em que a teoria se confronta com a realidade e tem como resultado a construção da informação, sendo que essa não é algo que surge naturalmente do confronto, tendo o pesquisador a responsabilidade de produzi-las.

Assim, o referencial teórico da nossa pesquisa foi subsidiado pela teoria da subjetividade. Com tal aporte qualitativo buscamos construir uma consciência epistemológica no decurso da investigação, assistindo aos anseios da natureza e às especificidades do fenômeno pesquisado, tentando não incorrerem um tecnicismo que, durante uma pesquisa, potencializa os instrumentos de coleta das informações, reduzindo a pesquisa a um caráter meramente instrumentista, mas, sim, uma concepção epistemológica que possa dar qualidade às análises do que está sendo investigado (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017).

Quanto à abordagem epistemológica, o estudo foi norteado pela concepção de Pesquisa Epistemológica Qualitativa que busca dispensar uma valoração entre a subjetividade individual do sujeito e a subjetividade social como produção de saberes culturais-históricos inter-relacionados (GONZÁLEZ REY, 2010). Adotamos como suporte teórico-metodológico a metodologia construtiva-interpretativa desenvolvida por González Rey (2010), pretendendo alcançar expressões múltiplas sobre o objeto em estudo e os processos de escolarização de alunos com deficiência visual no Ensino Médio como configurações subjetivas que vão surgindo no decurso das experiências vivenciadas.

Primeiramente, para González Rey (2007) a subjetividade tem seu embasamento no que denominou de categoria de sentido subjetivo, sendo que essa categoria tem raiz na categoria de sentido de Vigotski, em sua perspectiva cultural-histórica. Nesse sentido, buscando estabelecer uma diferenciação entre sentido e significado, em que ambos estão além da palavra, Vigotski aduz que o sentido é o conjunto dos eventos psicológicos que emergem na consciência como algo conseqüente da palavra. Por sua vez, o significado é produto da inter-relação do afetivo e do cognitivo.

O sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que variam na sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ele é o mais estável, unificado e preciso dessas zonas. Em contextos diferentes, o sentido da palavra muda. Em contraste, o significado é comparativamente um ponto fixo e estável, ele se mantém estável com todas as mudanças do sentido da palavra que estão associados ao seu uso em diferentes contextos (VIGOTSKI, *apud* GONZÁLEZ REY, 2007, p. 158).

A partir da concepção elaborada por Vigotski, sobre a definição de sentido e significado em que esses podem ser entendidos como processos distintos, quer dizer, elementos que se processam de modo diferente na estrutura psíquica da pessoa. Por mais que os significados representem frequentemente canais de expressão dos sentidos, no qual, objetivamente, eles não representam o sentido em si mesmo. Por esse prisma, o significado passa por diversos desdobramentos, surgindo associadamente com determinados sentidos no pensamento. González Rey (2007) entende, em decorrência dessa compreensão, o pensamento não como uma função cognitiva, mas como uma função de sentido do sujeito. Daí, a importância das reflexões dos sujeitos para os estudos dos sentidos subjetivos.

Feita a diferenciação conceitual entre sentido e significado, o autor também destaca a definição criada por ele sobre o termo sentido subjetivo que, inicialmente, em 1995, ele defendia como a via central para interpretação da subjetividade do sujeito. No entanto, como a teoria da subjetividade sempre se aportou como uma produção científica viva e inacabada que vai se desenvolvendo e construindo novos recursos de inteligibilidade, posteriormente, o autor definiu sentidos subjetivos como elementos intrínsecos às configurações subjetivas que os organizam.

Em *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*, já aparecem todos os conceitos sobre os quais venho trabalhando o tema da subjetividade, mas eles ainda estavam num primeiro momento de seu desenvolvimento. Por exemplo, o conceito de configuração de sentidos subjetivos ainda aparecia ligado ao de personalidade. Porém, eles já transcendiam as demandas associadas com o conceito de personalidade, o qual, em sua nova definição, com base na consideração da configuração subjetiva como a unidade principal para seu estudo, já implicava uma abertura aos contextos atuais de relação dos indivíduos e às experiências sociais, que obrigavam a pensar o social e a personalidade não como externos um ao outro, mas como configurados em dois espaços diferentes por meio de uma qualidade que unia ambos: a subjetividade [...] (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017, p. 28).

Notadamente, sentidos subjetivos são elementos que se transitam de maneira instável, organizados nas configurações subjetivas produzidas pelo sujeito, sendo todo esse conjunto objeto de nossa análise que foi construída no processo de dialogicidade com os participantes e à medida que foram surgindo, os sentidos subjetivos foram sendo identificados pelo pesquisador através dos indicadores, os quais geraram hipóteses formuladas por esse, em função da dinâmica existente entre os diferentes instrumentos. Portanto, os indicadores de sentido fazem parte da produção do autor da pesquisa. Essa dinâmica de produzir indicadores diferentes a partir de diversos instrumentos já vinha sendo desenvolvida por González Rey, desde 2005, contudo, o conceito de configuração subjetiva não havia se materializado no sistema metodológico (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017). Os autores ressaltam que o conceito de sentido apresentado, em 2005, vem sofrendo constante reformulação desde 2011. Sob a óptica da compreensão atual, aduzem os autores:

[...] os sentidos subjetivos aparecem num processo simultâneo e contraditório em que um sentido nunca representa uma entidade individual nitidamente delimitada por um conteúdo, mas uma produção simbólico-emocional com limites imprecisos, na qual diversos sentidos subjetivos se interpenetram de formas diversas até um momento de organização que emerge nesse processo, que é a configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017, p. 118).

Por essa análise, sentido subjetivo é a inter-relação ou o envolvimento entre o emocional e simbólico, não sendo algo produzido conscientemente, mas que vai emergindo. A configuração subjetiva consiste em “uma forma de organização que vem à tona no curso dos sentidos subjetivos e que, uma vez surgindo, é geradora de sentidos subjetivos que expressam uma convergência entre si” (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017, p. 120). Oportunamente, abrimos um parêntese para esclarecer que na concepção dos autores González Rey e Martínez (2017), o simbólico diz respeito à cultura, pois compreende os mitos, as religiões, os sistemas normativos, a linguagem e as representações sociais.

Para González Rey e Martínez (2017), a subjetividade é uma produção complexa decorrente das emoções e dos processos simbólicos vivenciados por indivíduos, grupos e instituições em um movimento incessante, advinda da vivência do sujeito ou agente no âmbito da cultura e da sociedade. Toda ação, reflexão ou experiência humana são fontes novas de sentido subjetivo que podem provocar mudanças nas configurações em determinado espaço de relação ou condição. Disso depreendemos que a principal fonte de desenvolvimento da

subjetividade são os processos relacionais e comunicacionais nos ambientes, mas também da cultura, das emoções, da criatividade e da imaginação. Portanto, a subjetividade não pode ser compreendida como um movimento simples ou permanente, de exclusividade intrínseca da imaginação do sujeito.

O conceito de “sujeito” produzido no contexto da teoria da subjetividade implica numa infungível categoria, apresentada como eminente relevância, dada a sua condicional compreensão por parte dos operadores/construtores dessa teoria, pois, pelo seu pressuposto norteador de teoria em desenvolvimento, fomentadora de inteligibilidades inéditas, que avança no plano teórico e prático de se fazer pesquisa na área dos acontecimentos humanos jamais se conservará como uma teoria estática de natureza dogmática. A saber:

[...] É um indivíduo configurado subjetivamente, que gera sentidos subjetivos para além de suas representações, mas que, ao mesmo tempo, toma decisões, assume posicionamentos, tem produções intelectuais e compromissos, que são fonte de sentidos subjetivos e abrem novos processos de subjetivação. [...] o conceito de sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação [...] (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017, p. 72-73).

Nesse aspecto, González Rey aduz que “[...] Indivíduo e grupos sociais tornam-se sujeitos de suas próprias ações quando eles são capazes de assumir decisões e posições que abra novos caminhos dentro do sistema social normativo em que as ações humanas são desenvolvidas” (GONZÁLEZ REY, 2018, p. 184, traduzido pelo autor). Evocando que a ordem social das coisas não deve ser apenas assimilada ou refletida pelo indivíduo ou grupo de indivíduos, mas questionada. Cada geração de trajetórias históricas singulares é produzidas subjetivamente. Mas, as experiências subjetivas não são mera compreensão e assunção das influências externas. O indivíduo ou grupo substanciado pela condição de sujeito corresponde a um ser que provoca uma transitividade de suas configurações originárias, abrindo novas zonas de tensões e conflitos pela via dialógica, é o sujeito questionador que não aceita agir circundado ou limitado pelos arquétipos sociais, pois sempre estará movido pelo espírito da curiosidade inquietante e aspirações de novas produções.

Levantando uma discussão sobre a ruptura da concepção de sujeito racional pensante, detentor da verdade, dada pela percepção mecanicista cartesiana, Araújo et al. (2017) aduzem que as produções da filosofia contemporânea contribuíram para os avanços sobre o conceito de sujeito, enfatizando que “[...] as abordagens emergentes apresentam uma ideia de sujeito

como sistema aberto e complexo, concebido como múltiplo, descentrado e em desenvolvimento dialógico” (ARAÚJO et al., 2017, p. 05). Nesse contexto, a construção do conhecimento se destaca pelo seu caráter parcial e provisório. Ontologicamente, o sujeito não corresponde simplesmente a um ser mecanicamente estruturado para pensar numa perspectiva regular produtivista, pois indo além disso “[...] o sujeito perde o status de substâncias mental e material (fixas, eternas) e passa a ser fenômeno (mutável, finito)” (ARAÚJO et al., 2017, p. 02).

Nesse pleito, González Rey (2018) elucida que o sujeito proposto pela teoria da subjetividade não “é”, já que não se sedimenta de processos estáticos e a-históricos, mas sempre pode vir a ser pelas produções em curso que se dão nas relações dialógicas com outros indivíduos e na relação com os objetos, de modo que é impossível haver diálogo entre pessoas que não se tornam sujeitos do diálogo. Através de novos espaços dialógicos o indivíduo pode reexperimentar suas experiências, configurando sentidos subjetivos de outra maneira. A produção de sentido e configuração subjetiva está ligada ao fato e ao objeto e sempre ocorre em determinado contexto sociocultural e histórico.

A subjetividade surge quando o emocional se integra aos processos simbólicos que vão além do significado da consciência, dentro de um contexto que permite ao indivíduo sentir uma experiência ou sentir o outro de maneira peculiar. Esse sentir particular não está na influência externa, mas na forma como cada um produz tal influência. Portanto, as experiências não são pertinentes simplesmente pelo fato de suas ocorrências, mas pelas subjetivações que nelas podem se manifestar a partir das atitudes resilientes do indivíduo ou grupo que as vivenciam.

Assim, nenhuma influência externa atua diretamente sobre a ação do indivíduo, toda influência adquirirá sentido na ação a partir da forma em que é subjetivada pelo indivíduo, grupo ou instituição que vive essa experiência. A subjetividade se constitui no curso da experiência vivida, só que a própria experiência vivida é uma rede complexa de fatos, nunca um evento isolado. [...] Essa é a forma como os sentidos subjetivos se geram, eles são verdadeiras produções dos indivíduos e grupos que, uma vez que se configuram, são responsáveis pela produção de novos sentidos subjetivos que aparentemente não têm relação com o curso de uma experiência observável (MARTINEZ: GONZÁLEZ REY, 2017, p. 64).

Desse modo, os sentidos subjetivos não são construídos pelo sujeito, eles emergem a partir de experiências vividas. A própria racionalidade humana está subordinada ao processo de subjetivação. Se tem algo que caracteriza as culturas, não é a racionalidade, mas o ser, ou seja, a condição essencial de existência (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017). Em outra de suas produções, reafirmam os autores:

Os indivíduos nunca são conscientes da complexidade das configurações subjetivas que emergem em sua experiência. Assim, a subjetividade aparece apenas indiretamente através de construções teóricas baseadas em cadeias de significados que são construídos teoricamente pelo pesquisador como um processo em que as ideias do pesquisador e os significados produzidos a partir do material empírico são inseparáveis (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2018, p. 204, traduzido pelo autor).

Assim sendo, sentidos subjetivos são formas de estar e sentir o mundo (sem consciência dessa produção de sentidos). São os elementos que integram as configurações subjetivas. São unidades integradas pelos elementos simbólicos e emocionais da estrutura psíquica do indivíduo. Por sua vez, configurações subjetivas se constituem na maneira qualitativa como são organizadas as produções de sentido e a forma como esse indivíduo se posiciona diante das práticas, relações ou situações na vida. Isso faz do indivíduo, não um produto social, mas um sujeito que produz na vida, dentro de um contexto cultural-histórico, mas são produções que vão além de nossos sistemas de representações e de nossa consciência. Logo, ser humano não é produto do social, assim como não internaliza o social nem tampouco a cultura, pois a relação que estabelece com esses é dialética, ou seja, a subjetividade decorre das condições culturais, sociais e históricas, mas não é uma cópia dessas, é gerada na relação do homem com essas, de forma complexa e se expressam na sua história de vida sob novas reorganizações.

As configurações subjetivas são decorrentes de sentidos múltiplos, ou seja, constituem a organização dos sentidos subjetivos em um sistema que é a subjetividade, caracterizando-se por seu caráter autogerador, decorrente do fluxo de distintos sentidos subjetivos. Um exemplo de configuração subjetiva é a personalidade, formada por diversas experiências (relação familiar, comunitária, religiosa, escolar, política etc.), é um processo histórico que gera sentidos subjetivos múltiplos. Os sentidos subjetivos não se tornam institutos formais estáticos, pois eles são fluidos em que a parte final de um transcende dá início ao surgimento de outro sentido.

A expressão da subjetividade rompe com a dicotomia entre social e individual, simbólico e emocional, afetivo e intelectual, dentre outros e constitui a produção de sentidos a partir das experiências existentes, ou seja, está além do que é dito e, para se chegar a subjetividade, precisamos interpretar as expressões múltiplas do sujeito (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017). A visão da subjetividade do meio social, dada pelos conhecimentos sobre as culturas, religiões, normas morais etc. é dada pelo sujeito subjetivo individual que produz sentidos subjetivos, mas, dialeticamente, ao passo que é um produtor de subjetividades sobre o mundo interagindo nele, a subjetividade social também produz processos subjetivos sobre o sujeito.

[...] é impossível considerar a subjetividade de um espaço social desconectada da subjetividade dos indivíduos que a constituem. Também é impossível entender a construção da subjetividade individual ignorando a subjetividade dos espaços sociais que contribuem à sua produção (PEREIRA et al., 2016, p. 22, tradução do autor).

A subjetividade social está presente nas produções culturais representadas pelas crenças, valores morais, saberes tradicionais, sexualidade, diferentes contextos sociais etc., estando perpassada por discursos, narrativas e produções de sentido que formam sua estrutura (GONZÁLEZ REY, 2017). Mas, a subjetividade do sujeito jamais se resta inerte, o indivíduo é que muitas vezes não externaliza sua posição por essa ser contrária ao espaço social, ou seja, a uma subjetividade social, sobretudo as hegemônicas, mas a subjetividade individual sempre está sendo gerada. Dando alguns exemplos de subjetividade social, temos os discursos sociais hegemônicos da cultura branca, da família tradicional, da educação meritocrática, do direito de propriedade, das retóricas religiosas cristãs, da igualdade perante as leis etc. Nesse contexto, as configurações subjetivas não são reflexos dos processos sociais, mas a produção de reflexão sobre tais processos:

Os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas não são gerados como reflexo ou epifenômeno das realidades discursivas nas quais diversas construções simbólicas sociais transitam. As produções subjetivas expressam processos diferenciados, sempre singulares, seja em nível social ou individual, nos quais essas produções simbólicas sociais aparecem configuradas nos sentidos subjetivos produzidos pela configuração subjetiva singular dos agentes da experiência, bem como pelas múltiplas configurações subjetivas sociais que coexistem numa trama social aparentemente homogênea [...] (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017, p. 65).

A constituição do sujeito se dá na interação com o outro e com as práticas culturais. Dessa feita, tal interação redundando em mudanças na condição de sujeito. Essa mudança se constitui principalmente pela conquista do reconhecimento da condição de sujeito que seria a capacidade de definir os próprios objetivos e persegui-los de forma autônoma, crítica e criativa por intermédio de uma atividade marcada pela consciência e vontade de querer algo (ROSSATO; MARTINEZ, 2013).

Para González Rey e Martínez (2017), os elementos da subjetividade de um indivíduo correspondem às crenças, aos valores, às ideologias etc., ou seja, tudo que pensamos sobre o mundo ou a maneira como interpretamos as coisas está diretamente influenciado pela nossa subjetividade. A subjetividade se origina e se propaga dos processos da vida. A subjetividade é

proveniente das experiências que o ser constrói no decurso de sua história. No entanto essa subjetividade não é externalizada pelo sujeito de forma intencional, já que para os autores o relato explícito do sujeito nunca expressa a configuração subjetiva da experiência vivida.

Outrossim, nenhum processo subjetivo se exaure na situação fática atual em que ele se manifesta, pois também estão relacionados aos eventos e sentimentos provenientes e supervenientes das diversas experiências que o sujeito viveu ou viverá. Por essa dinâmica ativa é que compreendemos que os processos subjetivos são movimentos instáveis e inconclusos que vão se ramificando. Exemplificando com González Rey e Martínez (2017), o estudo da subjetividade ocupa lugar de destaque diante das atuais incertezas que a humanidade tem de enfrentar, geradas pela expansão do capital. Assim como as dimensões de um texto só pode se tornar realidade quando compreendida o seu caráter de ficção, a ficção da realidade é algo produzido simbolicamente. Como destaque, temos a ficção criada simbolicamente de que o ser humano detém o controle da natureza através do avanço progressista das tecnociências, quando de fato, redundam em novos desdobramentos da natureza que escapam da alçada do saber humano, processo esse que gera prejuízos irreparáveis aos seres humanos.

A subjetividade, que traz a emoção como parte essencial dos processos humanos criadores desse mundo de ficção, tem um papel essencial em definir as realidades do homem como subjetivas e não apenas discursivas. Por isso, os processos de produção de conhecimento sobre a subjetividade impõem exigências que estão para além da hermenêutica e que não estão na linguagem nem no discurso, mas nas múltiplas formas que tomam os processos humanos. A linguagem não paira sobre o homem, é uma produção humana que carrega todo o caráter subjetivo de sua configuração e da trama viva da relação com o outro (GONZÁLES REY; MARTINEZ, 2017, p. 24).

Tais análises nos levam a compreensão de que ninguém pode dar por *in persi* o conhecimento do desenvolvimento de sua subjetividade, pois nós só externamos pelos significados conscientes que falamos aquilo que nos interessa e que faz parte de nossas inclinações. Mas, as nossas configurações subjetivas estão além dos nossos significados, além das representações, uma vez que esses são conscientes, enquanto que a subjetividade não é consciente em suas configurações. Nós é que temos consciência que somos constituidores de subjetividade.

Isso posto, uma teoria só pode ser considerada como um instrumento de inteligibilidade à medida que vai sendo utilizada no decurso da pesquisa. Caso seja utilizada como teoria apriorística à pesquisa, será considerada uma teoria dogmática e rotuladora de processos posteriores. Esse imperativo teórico a priori jamais se constitui nas configurações subjetivas,

aja vista que a teoria é constituída como representações generalizadas das práticas sociais e a maneira como emerge na experiência de cada sujeito só pode ser constatado no resultado da investigação. Ademais, o modelo teórico produzido na pesquisa da epistemologia qualitativa gera um novo sistema de inteligibilidade, pois se entende que toda construção científica é parcial e inacabada.

Nesse sentido, a comunicação pode levar ao desenvolvimento subjetivo, mas, para tanto, é preciso superar as relações hierarquizadas entre pesquisador e participante, devendo-se primar pelo diálogo aberto e de troca de conhecimento mútuo em uma relação de confiança que possa gerar vínculos. Esse movimento harmônico deve criar condições favoráveis ao desenvolvimento de sentidos subjetivos que se interpenetram, sendo organizados por configurações subjetivas como aduzido adiante.

As configurações subjetivas são um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência de vida, especificando estados subjetivos dominantes da questão estudada [...] (GONZÁLES REY; MARTINEZ, 2017, p. 50).

A melhor forma de problematizar e tentar compreender um sistema complexo é discutindo profundamente as singularidades dos indivíduos que compõe tal sistema. Quanto maior a complexidade de um sistema, maior são as singularidades de quem o integra. Por essa compreensão, fazemos menção ao processo escolar como algo dotado de alta complexidade e regido por constantes mudanças. Nesse quadro fático, os aspectos da subjetividade só emergem quando construímos um ambiente carregado de sentimentos emocionais. A subjetividade transita quando nos engajamos emocionalmente com o outro, dando credibilidade a essa condição afetiva dentro do diálogo.

[...] o diálogo se converte na estratégia central em que se organiza toda a investigação. A importância que o autor atribui à comunicação é consistente com sua ênfase na ruptura com uma epistemologia da resposta para avançar em uma epistemologia da construção. A subjetividade – objeto a ser estudado – só emerge nas produções ativas dos participantes (PEREIRA et al., 2016, p. 25, tradução do autor).

Portanto, a dialogicidade se materializa através do cenário social, permitindo que os sujeitos da pesquisa produzam intelegibilidades dentro desse processo relacional e comunicacional. Por tais discussões, compreendemos que a pesquisa epistemológica qualitativa da teoria da subjetividade não é um delineamento de procedimentos, é um processo que vai se

construindo, pois não existe um caminho predefinido. À medida que a pesquisa vai avançando, abrem-se novos caminhos de investida para a pesquisa. Os caminhos são os eixos de significação que permitirão ao pesquisador, no final da pesquisa, realizar um construto teórico, de conclusões autônomas abertas e transitórias, inerente ao que fora pretendido anteriormente com os objetivos. Com esse complexo processo, supera-se os modelos dicotômicos de pesquisa nas quais teorias cristalizadas e a priorísticas, que estão fora, rejam o procedimento metodológico da pesquisa.

CAPÍTULO 5: A CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA QUALITATIVA E SUA METODOLOGIA CONSTRUTIVA-INTERPRETATIVA

Para melhor definição da pesquisa fundamentada na teoria da subjetividade, González Rey e Martínez (2017) ressaltam os princípios da epistemologia qualitativa. Um primeiro princípio se reporta à relevância em se considerar a singularidade do participante da pesquisa, haja visto que pelos preceitos da epistemologia qualitativa o sujeito participante não é visto como mera unicidade, mas como alguém que produz informações diferenciadas e legitimadas por se fundamentar em situações fáticas peculiares. Os autores defendem que “[...] o valor do caso singular também é dado por sua relevância para o modelo teórico de desenvolvimento, de modo que o caso singular é mais um momento de avanço das construções teóricas da pesquisa. [...]” (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2018, p. 203, traduzido pelo autor). Nesse sentido, os autores destacam a importância do engajamento dos participantes para a qualidade e aprofundamento das informações que expressa, pois trata-se de uma multiplicidade de expressões de informações emitidas de maneira formal ou informal, sendo ambas de extrema relevância para a construção do conhecimento.

Como um segundo princípio, destaca-se o preceito construtivo-interpretativo na produção do conhecimento sobre a subjetividade, característica qualitativa que distingue essa proposta de pesquisa de outras epistemologias que compreendem a produção do saber como reflexo da realidade e que também renuncia a qualquer tipo de dogmatismo teórico. Pelo caráter construtivo-interpretativo, a produção dos saberes não é reflexo, mas reflexão da realidade vivida.

[...] a abordagem construtiva-interpretativa está centrada na produção de inteligibilidade sobre assuntos, que progressivamente conduz a novos conceitos, novos problemas e novas representações teóricas, e é sensível ao enriquecimento a partir de novas fontes e problemas que surgem durante o processo de investigação [...] (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2018, p. 201, traduzido pelo autor).

A via do método construtivo-interpretativo supera os modelos clássicos de se fazer pesquisa com o segregado formato instrumental entre coleta de dados e análises. Pela concepção construtiva-interpretativa, as construções hipotéticas do pesquisador vão adquirindo consistência por intermédio dos indicadores, bases das hipóteses e informações elaboradas por ele que surgem a partir das expressões ou de situações provenientes dos participantes, mas

sobre as quais os participantes não explicitam os significados. Ressalta-se que os indicadores não são dados pré-constituídos, mas produção do pesquisador, portanto os indicadores não são assimilações de resultados, nem uma simples via associativa aos conceitos teóricos preestabelecidos e que vão gerar representações discursivas sobre as expressões dos participantes (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017).

Por essa recíproca teórico-prática, González Rey e Martínez (2017) sustentam que os indicadores de informação vão se configurando pela estrutura teórica elaborada pelo pesquisador, produzindo um caráter teórico de se fazer pesquisa. A sistemática de organização dos indicadores provém dos múltiplos instrumentos utilizados e do constante trabalho intelectual do pesquisador, daí a materialização do caráter interpretativo e de constante construção.

Como terceiro princípio que circunda o método da pesquisa em tela, temos o caráter de dialogicidade, dispensado ao processo de comunicação entre pesquisador e participantes. Por essa via dialógica, constitui-se entre os envolvidos na pesquisa, uma relação horizontal, de equilíbrio e reciprocidade, não havendo por parte do participante a figura passiva do transmissor de informações e por parte do pesquisador a figura neutra de quem “coleta dados”. “[...] Não é possível ‘coletar dados’ porque os dados não são objetivo de fragmentos de uma dada realidade; eles ainda não estão prontos para serem colhidos. Sempre dependem dos códigos que antecede o processo de sua definição” (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2018, p. 202, traduzido pelo autor).

Entre os participantes da pesquisa deve haver uma relação equânime, favorável e permanente ao processo de comunicação, ou seja, essência da metodologia, na qual as informações vão sendo produzidas. Nesse mesmo pleito, a comunicação dialógica configura a pesquisa da subjetividade como ambiente social favorável ao surgimento de múltiplos processos de comunicação que vão se ramificando de modo sistemático, através de abordagens inéditas e imprevisíveis. Sobre esse significativo processo de engajamento no decorrer da pesquisa qualitativa em que os sujeitos participantes se deslocam da condição reducionista de agentes transmissores ou acumuladores de “dados”, advertem os autores Araújo et al. (2017):

Nenhuma pesquisa é neutra ao participante ou ao pesquisador. A pesquisa coloca o sujeito diante de reflexões pessoais, que envolvem dinâmicas simbólico-emocionais em construção e reconstrução na vivência da pesquisa, provocando dinâmicas de desenvolvimento microgenético. [...] quando o objeto é o desenvolvimento do sujeito, temos um objeto em que a própria vivência da pesquisa vai modificando-o ao longo do processo. Evidentemente essa dinâmica somente vai configurar-se se o participante estiver efetivamente implicado emocionalmente na pesquisa, condição essencial para o estudo de categorias psicológicas (ARAÚJO et al., 2017, p. 05).

Os autores González Rey e Martínez (2017) também apresentam alguns desafios que a pesquisa da subjetividade tende a enfrentar nos tempos atuais, dentre os quais destacamos o desafio de continuar o aprofundamento sobre as especificidades da subjetividade e opondo-se a outros sistemas de pesquisa emergentes que desprezam o sujeito como condição central para a produção do conhecimento, optando pela potencialização das linguagens, dos discursos e do diálogo instrumentalizado que anula a subjetividade desse sujeito. Consequentemente, esses sistemas teóricos despersonalizados veem segregando o sujeito de sua condição psicossocial.

Portanto, as ciências são institutos sistemáticos que se ocupam da produção de teorias, a saber, conceitos sobre fenômenos da realidade que, em muitos casos, não se mostram de forma imediata pela via comportamental e nem pela via das palavras. É por isso que a investigação da subjetividade se apresenta como um desafio epistemológico, quer dizer, de que modo poderíamos desenvolver estudos sobre a subjetividade. Partindo do pressuposto de que os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas do sujeito não aparecem diretamente na linguagem, no modo de agir e nem mesmo nas suas representações objetivas do cotidiano. Destacamos ainda o desafio de avançar na complexa definição epistemológica dos conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva, sendo esses elementos inteligíveis que apresentam características intrínsecas das práticas socioculturais que não são apreendidas em outros sistemas teóricos. Ou seja, a pesquisa epistemológica qualitativa cria condições para compreendermos como as práticas socioculturais vão se configurando.

Advertimos também que pela concepção da epistemologia qualitativa os processos quantificadores não constituem o caminho para a efetivação (legitimidade) do saber. Mas, não é o simples fato de utilizar instrumentos qualitativos em uma pesquisa que definirá o seu caráter qualitativo. O caráter qualitativo não seria algo inerente ao instrumento, mas ao conhecimento que vai se produzindo sobre uma realidade qualitativa que, por essa razão, não pode ser quantificada, ou seja, jamais poderíamos construir representações quantitativas dessa complexa e dinâmica realidade (GONZÁLEZ REY, 2017).

Pelos preceitos da metodologia construtiva-interpretativa, a relação entre teoria e empírico não se estabelece de forma direta na produção dos saberes. É imprescindível que se construa um ambiente social arejado para a construção da pesquisa, em que possam emergir diálogos com discussões, contradições, provocações etc., um cenário propício às irregularidades emocionais e simbólicas, denominado por González Rey e Martínez (2017) de cenário social da pesquisa. O processo construtivo-interpretativo é fundamentalmente caracterizado pela sua complexa materialização e movido por um constante dinamismo gerador de produções de informações inéditas que tonificam as capacidades inteligíveis do pesquisador e dos participantes para a construção de conhecimentos novos.

[...] O processo interpretativo é sempre a produção de um novo significado sobre eventos que, em seu relacionamento, não tem significados a priori. A interpretação das informações ocorre ao longo de toda a pesquisa e vai alimentando novas construções no processo. Cada pesquisador constrói e reconstrói o problema de pesquisa tecido pelas suas vivências e percepções sociais, históricas, culturais e, principalmente, epistemológicas, que é o que possibilita reconhecer a existência de um problema de pesquisa (ROSSATO; MARTINEZ, 2017, p. 344).

Nesse complexo fático, o caráter construtivo e o caráter interpretativo se constituem distintamente como partes de uma mesma unidade processual, coexistindo de maneira sinalagmática em que um fundamenta e se adiciona ao outro, ou seja, são elementos que se legitimam um na causa do outro. González Rey e Martínez (2018) conceituam que a proposta metodológica da teoria da subjetividade consiste em abordar a construção de sentidos subjetivos e configurações subjetivas de pessoas e instâncias sociais que é resultante da construção teórica do pesquisador. Isso representa os principais modelos teóricos das investigações.

No presente estudo o interesse esteve centrado nos processos de configurações subjetivas de alunos com deficiência visual que já haviam concluído o Ensino Médio. A pertinência da pesquisa se vislumbrou pela necessidade em curso de conhecer as condições de desenvolvimento do processo de escolarização das pessoas com deficiência visual, especificadamente, daqueles alunos que conseguem acessar o Ensino Médio. E por necessidade de delimitação, definimos como universo os estudantes cegos e com baixa visão de escolas estaduais de um município do interior do Estado do Pará. Como objetivo geral buscamos analisar os processos subjetivos constituídos pelos alunos com deficiência visual sobre sua escolarização no Ensino Médio. Quanto aos objetivos específicos, buscamos:

1. Analisar os processos subjetivos das experiências desses alunos vivenciadas no Ensino Médio;
2. Analisar os processos subjetivos decorrentes das relações entre os participantes e sua família nessa prática durante o Ensino Médio;
3. Analisar os processos subjetivos decorrentes das relações dos participantes com colegas e professores no processo de escolarização vivenciado no Ensino Médio;
4. Caracterizar possíveis contribuições e/ou desafios do processo de escolarização no Ensino Médio e suas implicações nos processos subjetivos desses estudantes.

Para que os participantes se motivassem e se mobilizassem para a pesquisa, primeiramente, buscamos a criação de condições favoráveis ao diálogo e ao relacionamento com esses seres, de modo que eles viessem a se sentir como participantes efetivos, não como objetos de manipulação do pesquisador. Esse processo inicial e indispensável não pode ser visto apenas como uma predisposição para a pesquisa, mas o início dela própria.

[...] o cenário social de pesquisa representa parte essencial do próprio processo de pesquisa, pois é uma importante etapa para o desenvolvimento do tecido relacional que permitirá o caráter dialógico da pesquisa. O diálogo não é algo dado, ele é produzido desde os primórdios da pesquisa, pelo que representa na curiosidade e no interesse dos participantes (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017, p. 88).

Quanto aos objetivos, a investigação foi de caráter interpretativo acerca do objeto estudado, as configurações subjetivas sobre os processos de escolarização.

Os objetivos podem ir mudando em função das novas demandas e construções no processo de pesquisa, eles não são entidades fixas e a priori, mas recursos intelectuais para avançar na construção teórica do tema pesquisado. Aliados às perguntas formuladas antes, que precisam ser feitas por meio de temas abertos que evitem as ‘respostas’ como produções intencionais que a pergunta carrega, os temas sugeridos no diálogo estão orientados a gerar novos espaços conversacionais que obriguem o posicionamento ativo dos participantes da pesquisa, condição essencial para sua emergência como agentes ou sujeitos no curso desse processo [...] (GONZÁLES REY; MARTINEZ, 2017, p. 128).

Para González Rey e Martínez (2017), a pesquisa qualitativa, amparada nos princípios da epistemologia qualitativa, deve assumir o caráter construtivo-interpretativo, dialógico e dispensar atenção ao estudo de casos singulares. No contexto educacional, os estudos de casos

singulares potencializam os processos de constituição subjetiva individual dos sujeitos, bem como os processos sociais, valorizando as multiplicidades das experiências.

A proposta construtiva-interpretativa tem como estrutura básica a condição pela qual, na medida em que o pesquisador vai entrando na zona de conflito de informações que expressam o problema da pesquisa, hipóteses vão sendo construídas pelos indicadores de sentido. Pelo exposto, aduz-se que os indicadores de sentidos são sistemas abertos de criação do pesquisador que o levam a caminhos hipotéticos que, conseqüentemente, podem ser confirmados ou não. Os indicadores formam cadeias/ciclos de elementos convergentes que de modo processual/movimento levam o pesquisador à formulação de hipóteses. Governado por um constante processo construtivo-interpretativo.

5.1. PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

O processo de construção de informações envolveu um estudo de caso múltiplo, ou multicaso, por permitir o aprofundamento de questões atinentes ao objeto de estudo, embasado no entendimento experienciado pelos participantes (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017) e visou a obtenção de informações a partir das configurações subjetivas dos participantes sobre seu processo de escolarização. Dessa feita, buscamos compreender elementos da subjetividade dos alunos com deficiência visual vivenciadas no Ensino Médio.

O estudo de caso proporcionou a construção científica de informações sobre o objeto pesquisado, aspectos relacionados à subjetividade individual dos sujeitos e se constituiu relevante por ser procedimento ideal para agregar uma variedade de elementos através dos quais poderão surgir as configurações subjetivas dos processos estudados (GONZÁLEZ REY, 2017).

Para Rossato e Martínez (2013), esse tipo de estudo é apropriado para investigações com perspectiva interpretativa sobre realidades do cotidiano escolar, a partir do ponto de vista dos sujeitos estudados. Nesse sentido, é preciso descrever e analisar como a subjetividade dos participantes se movimenta no processo de compreensão acerca do desenvolvimento de sua trajetória escolar. Pelo procedimento metodológico do estudo de caso múltiplo e utilizando os instrumentos apresentados a seguir, realizamos a produção das informações com sistematização e interpretação das mesmas, análises dos dados pela via do método construtivo-interpretativo e apresentação dos resultados.

5.2. PARTICIPANTES

Contribuíram com a pesquisa três alunos com deficiência visual que já haviam concluído o Ensino Médio. Como critério de inclusão, além da disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa, envolvemos alunos com deficiência visual (cego ou baixa visão) que concluíram o Ensino Médio entre os anos de 2008 a 2017. Quanto ao critério de exclusão, correspondeu a alunos com outras deficiências ou com deficiência visual que concluíram o Ensino Médio até 2007. Cabe destacar que o número de indivíduos cegos desse município que atendiam aos critérios de inclusão era reduzido, tanto porque a cegueira é uma condição de baixa incidência, quanto porque são poucos os estudantes que conseguem acessar esse nível de ensino.

Como proposta de produção e análise das informações adotadas no presente estudo, apresentaremos a seguir a descrição dos casos dos participantes. Contribuindo com a compreensão sobre a trajetória sócio escolar e condição visual dos colaboradores da pesquisa, trouxemos algumas informações preliminares e para garantir a privacidade dos indivíduos, optamos por pseudônimos para citá-los.

Arnaldo

Sexo masculino, tinha 50 anos, solteiro, aposentado, paratleta profissional. Filho de pais separados, tinha três irmãos (um irmão e duas irmãs), sendo que morava com o irmão e sua mãe. Havia iniciado seus estudos em 2005, aos 38 anos de idade, sempre em situação de distorção idade/série, frequentando um centro especializado para alunos com deficiência visual. Sempre estudou em escola pública, na modalidade de ensino da EJA. Ingressou no Ensino Médio em 2010 e concluiu em 2011. Em 2016, ingressou no Ensino Superior no curso de História em uma universidade pública federal. Com cegueira de nascimento, enxergava apenas a projeção de luz e alguns vultos.

Gilberto

Sexo masculino, tinha 20 anos, solteiro, beneficiário do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Não desenvolvia atividade remunerada, morava com seu único irmão e com seus pais. Havia iniciado seus estudos em 2002, aos seis anos de idade. Sempre estudou no ensino comum em escola pública, frequentando um centro especializado no último ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Coursou o Ensino Médio de 2013 a 2015. Em 2016, ingressou no Ensino Superior no curso de Ciências Econômicas em uma universidade pública

federal. Enxergava normalmente e perdeu a visão de quatorze para quinze anos de idade, quando estava terminando a sétima série do Ensino Fundamental.

Marta

Sexo feminino, tinha 19 anos, solteira, beneficiária do (BPC), não desenvolvia atividade remunerada. Morava com suas três irmãs, sua mãe e padrasto. Havia iniciado seus estudos em 2004, aos cinco anos de idade. Sempre estudou no ensino comum em escola pública, frequentando um centro especializado no último ano do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, recebia do centro material ampliado e frequentava sala de recursos. cursou Ensino Médio de 2013 a 2015. Em 2016, ingressou no Ensino Superior no curso de Pedagogia em uma universidade pública federal. Possuía baixa visão progressiva.

5.3. LOCAL

A pesquisa foi desenvolvida em um município de médio porte do interior do Estado do Pará, com população estimada atualmente em 271.594 pessoas (IBGE, 2018). Nosso interesse pela escolha desse município se deu pela aproximação do pesquisador com a temática, através da convivência, da prática como professor na área da educação especial na área da deficiência visual e da participação como membro do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência desse município, bem como pelo acesso às informações preliminares que se segue sobre a política de educação especial.

A história da Educação Especial nesse município praticamente teve início em 1987, quando começou a implantação de classes especiais nas escolas de Ensino Fundamental. A fundação da APAE se deu em 1998. Tempos depois, em 2001, com a extinção das classes especiais, houve a implantação de salas de apoio pedagógico (SAPE) e salas de recursos (SR) nas escolas de Ensino Fundamental, nas quais os alunos com deficiência recebiam atendimento em apoio ao ensino comum (COSTA, 2006).

Segundo a 4ª Unidade Regional de Educação (4ª URE), pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC, no contexto do município investigado, de um total de 21 escolas de Ensino Médio da rede estadual, havia cerca de 25 alunos com deficiência com a dupla matrícula no sistema e frequentando várias escolas, não se sabendo ao certo quais os tipos de deficiências apresentadas. O que se pôde constatar no momento da pesquisa foi que em apenas duas escolas havia sala de recursos multifuncionais – SRM em funcionamento (URE/SEDUC, 2017).

5.4. ASPECTOS ÉTICOS

Após ser aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa - CEP em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, conforme parecer nº. 2.303.763, de 28 de setembro de 2017, o projeto foi apresentado e discutido com os convidados para eventuais concordâncias e participações na pesquisa. Durante o mês de outubro de 2017, entramos em contato, via telefone e depois presencialmente, com cada um dos três participantes. Nesses primeiros contatos apresentamos nossa proposta e os convidamos para colaborar com o estudo. A aceitação dos participantes se deu em função da disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Prestamos esclarecimentos sobre os procedimentos éticos a serem observados com relação ao livre arbítrio dos participantes no decorrer da pesquisa, utilização dos instrumentos e recurso de gravação das falas, bem como o sigilo da identidade dos mesmos e das informações fornecidas. Ao aceitarem colaborar com o estudo, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO I) para as respectivas assinaturas. Quanto ao local e tempo dos encontros, por preferência dos participantes, utilizamos um espaço público durante os dias de sábado.

5.5. INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Em dezembro de 2017, promovemos três encontros com a presença de todos os participantes, buscando estabelecer uma relação de vínculo com os demais integrantes da pesquisa. Com essas aproximações, mas ainda sem a utilização dos instrumentos, pretendeu-se construir um cenário social de comunicação dialógica com todos aqueles que se dispuseram a colaborar com a investigação. Tratou-se de um ambiente social permanente que propiciou entre os integrantes da pesquisa multiplicidade de diálogos sem o estabelecimento de relações hierarquizadas entre o pesquisador e os indivíduos participantes.

Quanto à utilização dos instrumentos, se deram nos encontros ulteriores de forma individualizada com cada participante, nos quais, primeiramente utilizamos o questionário, seguido do roteiro de entrevista, seguido pelo completamento oral de frases e finalizamos com a dinâmica conversacional. Iniciamos a produção das informações pelo preenchimento do questionário, sendo que todos os participantes optaram pelo procedimento de perguntas e respostas oralizadas e simultaneamente fazíamos o registro escrito. Quanto aos instrumentos seguintes, as conversas foram integralmente gravadas e transcritas.

Os instrumentos utilizados na pesquisa refletem a perspectiva teórica e metodológica do estudo. Essa combinação dos instrumentos e técnicas visa criar diferentes oportunidades para que os participantes possam se interessar pelo diálogo aberto. Os diferentes instrumentos, “[...] permitem descentrar o sujeito dos sentidos subjetivos manifestados diante de cada instrumento, oferecendo opções de novos momentos de produção de sentido que incentivam o desenvolvimento de novas informações [...]” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 77). Utilizamos para produção das informações e de modo sequencial, os instrumentos abaixo descritos que foram aplicados em quatro momentos diferentes com cada participante. Quanto aos materiais e equipamentos, foram utilizados gravador de som, computador com internet, *pen drive* e HD, além do caderno de anotações.

I) Questionário fechado

O questionário do tipo fechado pode ser usado para auferir informações objetivas passíveis de descrição e de relacionamento com outras informações no decurso da investigação. O questionário pode elucidar fatos como o lugar e a posição social dos participantes, identificando quem fala, de onde e em que condição fala (GONZÁLEZ REY, 2010). Nesse estudo, visamos a produção de informações sobre a condição social dos participantes, o questionário para caracterização sociodemográfica e familiar (ANEXO II), regido pelo Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), de 2015, produzido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). Com esse instrumento extraímos informações sobre a qualidade de vida dos participantes que pudessem subsidiar a aplicação dos instrumentos seguintes.

II) Roteiro de entrevista individual semiestruturada

A entrevista que adota perspectiva da teoria da subjetividade deve valorizar o processo contínuo da comunicação entre os sujeitos envolvidos no estudo e não pode ser utilizada apenas como um instrumento a mais que gera respostas diretas dos participantes (GONZÁLEZ REY, 2010). A entrevista não é interrogatório, mas elemento propulsor do diálogo aberto.

Na entrevista semiestruturada, o pesquisador organizará um conjunto de questões, uma espécie de roteiro ou temas norteadores atinentes ao tema pesquisado, mas, ao mesmo tempo, pode até incentivar os participantes a abordarem outros temas relacionados (GERHARDT et al., 2009). Para Barbot (2015), as questões do roteiro funcionam como ponto de partida, por essa razão, “[...] o pesquisador deve prestar uma atenção particular à formulação da instrução de partida. Esta marca a entrada na entrevista, e assume frequentemente a forma de uma simples

indicação [...]” (p.212). Iniciando pelas instruções de partida (interrogações abertas norteadoras), o pesquisador deve assumir a posição de ouvinte, através da “atenção distribuída” (BARBOT, 2015, p. 114), transmitindo ao pesquisado sua verdadeira disponibilidade para a entrevista e construindo com esse, uma boa relação de confiabilidade.

Assim, a entrevista semiestruturada consistiu em um espaço dialógico e reflexivo entre pesquisador e participante, seguindo um roteiro de autoria do pesquisador e da orientadora com questões temáticas definidas *a priori* (ANEXO III), atendendo aos objetivos da pesquisa de conhecer as configurações de sentidos subjetivos da escolarização no Ensino Médio para alunos com deficiência visual. O roteiro foi organizado para identificar representações subjetivas dos alunos sobre seu histórico de escolarização, relação com a família, colegas e professores, bem como a relação com o conhecimento. Buscando uma comunicação dialógica com os participantes, realizamos a fase da entrevista, partindo desse roteiro de questões abertas e à medida que íamos dialogando, surgiram novas abordagens fruto desse movimento.

Consequentemente, na medida que íamos construindo informações com os participantes, de maneira *a posteriori*, emergiram outros eixos temáticos, como a percepção acerca da participação do estudante, de sua socialização e aprendizagem tanto na classe comum quanto nos serviços de apoio, a função do atendimento educacional especializado, outras fontes de suporte à escolarização inclusiva, tais como os recursos tecnológicos disponíveis, os sentimentos do estudante acerca da escola do ensino médio, as dificuldades e/ou as facilidades percebidas e as sugestões sobre o que poderia ser melhorado na política para favorecer a escolarização de estudantes cegos ou com baixa visão no Ensino Médio.

III) Completamento oral de frases

O completamento oral de frases correspondeu a um tipo de indutor curto que visa potencializar a expressão singular dos participantes. “[...] Os indutores são de caráter geral e também podem referir-se a atividades, experiências ou pessoas, sobre as quais queremos que o sujeito se expresse intencionalmente” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 57).

O completamento de frases no presente estudo possibilitou acessar aspectos de caráter geral sobre os temas da pesquisa e elementos acerca das atividades, experiências e aspectos pessoais dos participantes durante o Ensino Médio. Visou ainda identificar elementos subjetivos que permearam as representações dos alunos sobre sua escolarização no Ensino Médio. Esse tipo de instrumento foi elaborado a partir das informações dos instrumentos anteriores, sobre os temas considerados de interesse para aprofundamento e apresentou

indutores curtos sobre temas diversos. No estudo de casos, utilizamos com os participantes 15 indutores (ANEXO IV) de produção dos autores González Rey e Martínez (1989), a partir das análises atinentes aos temas que emergiram no diálogo durante a entrevista, as práticas relacionais do participante com outros agentes da escola, suas subjetivações sobre o contexto escolar no Ensino Médio, qualidade do ensino, desafios, avaliação de sua trajetória escolar, anseios e perspectivas.

IV) Dinâmica conversacional

Essa dinâmica corresponde a um sistema conversacional com espaço arejado e favorável ao diálogo, permitindo o deslocamento do pesquisador da condição central de quem pergunta, superando a epistemologia da resposta (GONZÁLEZ REY, 2010), algo que valoriza e maximiza o processo de comunicação entre pesquisador e pesquisado.

[...] possibilita que o participante seja conduzido a campos significativos de sua experiência pessoal, expressando elementos da produção simbólico-emocional. Trata-se de um processo ativo, que deve ser regido pela iniciativa e criatividade do pesquisador em estabelecer indutores da expressão do outro (ROSSATO; MARTINEZ, 2017, p. 345).

As dinâmicas conversacionais são consideradas como instrumento que permite que o pesquisador crie um clima favorável de aproximação com o participante para que todos se envolvam na conversação de forma reflexiva, ouvindo e elaborando questões diante das posições assumidas. Na presente pesquisa, as dinâmicas conversacionais versaram sobre temas identificados através dos instrumentos anteriores, por exemplo, formas de exclusão escolar, implicações da formação docente, desenvolvimento do sujeito, deficiência como fenômeno social, formas de superação das barreiras, construção do conhecimento etc., a fim de conhecer e melhor interpretar aspectos da subjetividade do participante.

Assim, após a construção parcial de informações decorrentes dos momentos anteriores e pautados nos indicadores de expressão de sentidos que mais emergiram nas falas, retornamos a comunicação dialógica com os participantes para ampliar as expressões de significação dada por eles e aprofundar o diálogo em busca da complexidade subjetiva do que foi dito.

5.6. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES

Sobre as transcrições das gravações das conversas, decidimos realizá-las pessoalmente por questão de zelo com a privacidade dos participantes e maior oportunidade de podermos refletir sobre os diálogos, pois ao passo que produzíamos as transcrições, através de repetidas escutas e digitações, tivemos a possibilidade de nos familiarizar ainda mais com aquilo que fora produzido nas conversas e, conseqüentemente, melhorando nossa capacidade de interpretação sobre as subjetivações produzidas por cada participante.

Para efeito de compreensão dos leitores, destacamos que, por uma questão de garantia da legitimidade das expressões dos participantes, incluindo o pesquisador, avaliamos como relevante fazermos as transcrições das falas no seu formato literal (com os vícios de linguagens), procurando manter uma proximidade com a originalidade dos diálogos, com seus relevos, expressões de sentimentos múltiplos, rupturas e retomadas. Buscamos também preservar a carga de saberes e experiências culturais de cada indivíduo construídas ao longo da vida.

Pelo formato da metodologia construtiva-interpretativa, as produções das informações foram analisadas de modo parcial e transitório em todo o decurso da pesquisa. Nesse movimento, realizamos três fases principais de análises de forma distinta com cada participante. A primeira se deu a partir das informações produzidas até a entrevista, partindo de um roteiro de questões abertas que definimos *a priori* que corresponderam às questões incorporadas nos objetivos específicos dessa pesquisa.

A segunda fase ocorreu na conclusão do completamento oral de frases, com a retomada das questões mais incisivas abordadas anteriormente por cada participante sobre sua escolarização no Ensino Médio. Como terceira fase, após a dinâmica conversacional, direcionamos ao aprofundamento dos temas emergentes, sobretudo, daqueles que nos levaram à construção de eixos de significação *a posteriori*.

Para nós, mostrou-se muito desafiador ter que fazer análises das configurações subjetivas sobre processos de escolarização, haja vista que são processos de desenvolvimento humano, apresentando como característica reitora a condição de fenômenos regidos por constantes mudanças de tempo e lugar social. Por isso foi que buscamos não transformar os movimentos dos indivíduos em algo estático, nem suas subjetivações em entidades fixas.

Na pesquisa construtivo-interpretativa, o instrumento utilizado para chegar às configurações subjetivas é a maneira como o indivíduo sistematiza a fala (estrutura da fala), a partir de indutores abertos que podem gerar indicadores de significados que não estão explícitos

na fala, mas é algo do meta-discurso que perpassa e influencia o que foi dito. Os indicadores formulados pelo pesquisador não são sistemas de verdades, mas são caminhos hipotéticos que, inicialmente, comporão uma organização teórica em busca de configurações subjetivas. A esse processo de reflexão e construção pelo pesquisador os autores denominaram de lógica configuracional. A saber:

[...] É pelo caráter vivo desse processo, sempre cheio de imprevistos, que o pesquisador precisa estar o tempo todo se posicionando e acompanhando caminhos diferentes frente às múltiplas informações que recebe, o que me levou a definir esta forma de trabalho como ‘lógica configuracional’, pois se configura num jogo permanente de indicadores e ideias que aparecem sem outro apoio que a própria construção do pesquisador, que é o aspecto central desse processo. A lógica configuracional é uma lógica emergente, em constante movimento, que só se pode explicitar quando o modelo teórico estiver pronto como proposta de conhecimento (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017, p. 108).

Por essa lógica, buscamos construir análises constituídas de produções de explicações e novas ideias sobre as configurações subjetivas dos participantes colaboradores sobre suas vivências no Ensino Médio, tentando superar as representações e nos aproximando das realidades construídas por cada um, assim como tentando superar as aparências para nos aproximar dos seres. Pelas comunicações dialógicas, teleologicamente, procuramos favorecer a geração de inteligibilidade sobre as realidades, baseadas nas informações que iam sendo produzidas e que, constantemente, eram confrontadas e inovadas com o aporte da teoria da subjetividade.

Como a pretensão de nossas análises foi a de abordar aspectos das subjetividades dos participantes, dispensamos nossas atenções para o caráter da singularidade de cada um, visto que a pesquisa não visou construir frequências de características que os participantes apresentavam em comum, mas, o oposto disso, tentamos produzir informações sobre os aspectos em que eles mais se diferenciavam.

CAPÍTULO 6: CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO

Utilizando os instrumentos como recursos de abertura para o diálogo, oportunizamos aos participantes a organização da sua narrativa numa trama em que eles tiveram que definir sobre quais momentos de sua escolaridade deveriam falar as situações fáticas mais marcantes desse processo e como elas se davam, bem como quais as pessoas que deveriam aparecer nessas relações. Desse modo, surgiram eixos de significação *a posteriori* sobre qualidade do ensino, práticas sócio relacionais, inclusão para todos, sentimento de perseverança, autovalorização e meritocracia e busca do conhecimento etc. A seguir descreveremos a análise de um dos três casos.

6.1. O CASO ARNALDO

Com as informações do questionário constatamos que **Arnaldo** residia em casa própria, localizada em rua sem pavimentação e com abastecimento de água proveniente de rede geral de distribuição. Quanto aos itens de conforto disponíveis, sua casa possuía apenas itens básicos, como, um banheiro, geladeira, máquina de lavar roupa e notebook com leitor de DVD, sendo uma unidade de cada item. A família não possuía transporte próprio. O participante não exercia o papel de pessoa referência da família, pois, de acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB/2015) da ABEP, o mesmo não ocupava a condição de membro da família que contribuía com a maior parte da renda domiciliar. Quanto à escolaridade da pessoa de referência, na família de Arnaldo, essa foi declarada como analfabeta e nos termos do CCEB/2015 da ABEP esse participante integrava a classe social (C)².

Preliminarmente, com base na metodologia construtiva-interpretativa, a presentamos os eixos de significação *a posteriori* que levantamos durante a comunicação dialógica com Arnaldo. A saber:

- a) Qualidade do ensino da EJA e a Educação Especial;
- b) Exclusão curricular.
- c) Formação inicial dos professores.
- d) Relações sociais escolares e o desenvolvimento do sujeito;

² O critério ABEP/CCEB (2015) atribui pontos em função de cada característica domiciliar (presença e quantidade de alguns itens domiciliares de conforto e grau de escolaridade do chefe de família), realizando a soma desses pontos que são definidos por faixas de pontuação em extratos de classe social econômica de “A” a “D”.

- e) A prática desportiva;
- f) O aprendizado do Braille;
- g) Desenvolvimento de recursos subjetivos próprios;
- h) O papel da escola e a construção do conhecimento.

Na entrevista, ao fazer uma retrospectiva de sua vida escolar, constatamos indicadores dele ter tido prejuízos no seu processo de escolarização em função da iniciação tardia. A falta de acesso à escola até quase seus quarenta anos de idade o fez gerar sentidos subjetivos de vivências escolares alheias ao seu tempo social de aprendizagem, sentindo-se inferiorizado na capacidade de aprender, em relação aos colegas ingressantes na escola em idade propícia, “[...] no meu caso, pra mim foi mais difícil do que os outros colegas [...] eu com já com quase quarenta anos e um jovem, um adolescente com quinze, a facilidade dele aprender era muito maior do que a minha né?”

Arnaldo atribuiu sua falta de acesso à escola quando criança ao fato de ter nascido com deficiência visual e morar na zona rural de município de pequeno porte, do interior do Nordeste, local em que não existia escola para pessoas cegas. Seus pais, por não terem frequentado a escola e irmãos que no máximo concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio também não detinham nenhum tipo de informação sobre inclusão escolar de pessoas cegas. Apenas em 2005 é que veio a se alfabetizar em Braille, já depois dos trinta anos, quando passou a frequentar um centro especializado para alunos com deficiência visual, no município foco dessa pesquisa. Isso desvela que a causa precípua que impulsionou Arnaldo ao processo de escolarização pode ter sido as políticas educacionais adotadas a partir de 2003 pelo governo brasileiro, através do “Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade” (MEC, 2016). Entretanto, o participante colaborador faz pouca relação entre seu percurso de escolarização e a política educacional da época.

Compreendemos que Arnaldo, por ter passado tantos anos fora da escola, refere-se a essa como algo compensatório no seu processo de escolarização, mas que jamais poderá ter acesso a tudo que deixou de aprender e que por isso se sente em desvantagem em relação aos colegas com menos idade. Denominamos esse sentimento como uma configuração associada a um subaproveitamento escolar que vivenciou de forma extemporânea. Por outro lado, trouxe uma importante expressão dos seus processos educacionais, vivenciados fora da escola pelas práticas sociorrelacionais da prática desportiva.

No ensino da EJA, apresentou durante a entrevista indícios de que vivenciou o espaço escolar como uma educação para remanescentes, uma vez que anteriormente não teve acesso à escola. Veio a frequentar movido mais por uma valoração axiológica instrumentista; “[...] foi um processo [...] já um pouco tardio, [...] não foi um processo igual a criança que tem toda aquela disponibilidade de aprender, [...] eu não tive essa oportunidade de estudar nessa época, fui estudar já depois dos trinta [...]”. E, retomando a discussão sobre essa escolarização no Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, regida por dinâmicas instrumentistas, pela sintetização de tempo e de conteúdo, aumentou a entonação de voz quando afirmou, “[...] é muito resumido [...]”, e seguiu:

[...] então quando tu se depara dentro de uma faculdade, ah... tu vê a diferença das pessoas que estudaram série por série né? [...] aí o professor ele, começar dizer ‘oh, isso aqui vocês viram no ensino médio [...] como que era isso aqui?’ Então, já quem estudou... fez o EJA, muitas coisas que hoje se passa dentro da universidade, tu não viu [...].

Levantamos indicadores de que a realidade escolar de Arnaldo, sobretudo no Ensino Médio, teve momentos incompatíveis com seu tempo social de aprendizagem, inclusive com o cerceamento do direito de ter acesso a parte dos conteúdos. Entretanto, no completamento de frases, subjetivou esse processo de modo controverso: Posso dizer hoje... “que sou um vitorioso por ter estudado já depois de adulto e hoje estar ingressado em uma faculdade”. O sentir a si mesmo como vitorioso o levou a produção de sentidos novos (resilientes) sobre sua experiência, o que demonstra que a produção de sentidos subjetivos se dá num processo dinâmico e também controverso, no qual as fluidez de sentidos novos podem não reafirmar subjetivações anteriores geradas pelo sujeito (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017).

Inicialmente, Arnaldo havia configurado o ensino da EJA como um ambiente destinado àqueles que precisariam construir uma instrução básica apenas com o objetivo de ingresso no mercado de trabalho, assimilando esse ensino como um sistema contencioso e providencial para remanescentes escolares. Na entrevista, “[...] Então, o EJA ele é mais mesmo para as pessoas que já começaram a estudar tarde, que nem eu, um estudo para... pelo menos para o indivíduo terminar o ensino básico, para às vezes entrar no mercado de trabalho. [...]”. Contudo, demonstrando sua condição de sujeito, ele rompeu com sua própria representação que tinha da EJA, desenvolvendo capacidade de ação que o permitiu ingressar no ensino superior e continuar os estudos

Na dinâmica conversacional e a partir da contextualização firmada por Frigotto (2009), retornamos a essa sua concepção metodológica a respeito do ensino da EJA, algo que insta em sua fala como um ensino muito resumido, restando-lhe a função de ofertar uma educação elementar para aquelas pessoas que ingressaram tardiamente na escola. Como se depreende, “[...] Quando eu falo que o EJA é pra alguém que já... avançado, numa idade mais avançada, já não conseguiu estudar quando criança, com seus dezessete e dezoito anos, que é o tempo de terminar o ensino médio [...]”; o participante ratifica sua concepção antes levantada. E também reiterou, “[...] e... às vezes também a pessoa quer terminar para entrar no mercado de trabalho [...]”.

Diante do feito, contestamos as colocações de Arnaldo, pois se construiu sentidos configuracionais mencionados sobre o EJA, então sua escolarização é prova que denuncia a regra, haja vista que sua experiência com esse ensino lhe proporcionou outras experiências, como o ingresso no Ensino Superior. Tal questionamento levou o participante a novas produções subjetivas, como abordadas na dinâmica: “[...] apesar dele [EJA] ser resumido... isso aí também vai da pessoa que está estudando, buscar né? Outras fontes, outros livros dentro daquilo que ele começou a estudar, [...] pode muito bem se aprofundar mais [...]”

Sobre seu processo de escolarização, inicialmente, não destacou nenhuma pessoa que tivesse marcado essa trajetória. Para nós, isso é presunção de uma configuração de processos escolares marcados pela ausência de troca de experiências. Quando indagado sobre o que ficou de legado nas relações escolares, de forma genérica, declarou na entrevista, “[...] eu sempre tinha uma boa relação com os meus colegas de sala e pude aproveitar bastante [...]”. Mas, não aprofunda sobre tais relações - algo que interpretamos como configurações de práticas relacionais necessárias ao convívio escolar, mas desacompanhadas de vínculos sociais mais intensos e duradouros, inclusive que viesse a compor o conjunto de suas relações sócio afetivas atualmente. Ademais, não trouxe em sua fala momentos de importância da atuação dos professores, de outros agentes escolares, de familiares ou amigos.

Isso nos mostra que as relações com os colegas, se não gerou vínculos sociais duradouros, constituiu-se de certa relevância, haja vista que Arnaldo atribuiu a essas relações, condições de aproveitamento que provavelmente veio a contribuir com seu desenvolvimento escolar. Ainda desvela que a declaração de boas relações com os colegas também pôde ter se dado em decorrência de suas experiências sociorrelacionais externas, levadas para dentro do ambiente escolar. Ainda definindo as relações que construiu no Ensino Médio, Arnaldo enfatizou minimamente os momentos em que esporadicamente encontrava um ex-colega de

turma na rua e relembram um pouco do que viveram na escola. Para nós, isso não demonstra que houve a construção de vínculos sociais mais intensos.

Quando questionado sobre o apoio da família ao seu processo de escolarização, trouxe indicadores da ausência desse apoio, marcado por uma carência de conhecimentos dos familiares sobre as possibilidades de escolarização relacionadas a sua condição da não visão, pois, como exemplo de apoio da família, destacou na entrevista apenas o assentimento da mãe e dos irmãos para estudar quando teve oportunidade de acesso tardio à escola, já depois dos trinta anos de idade: “[...] Na minha família até hoje ainda não tive assim alguém que chegasse: ‘não, tu não pode mais estudar, tu tem que ficar em casa’. Não teve empecilho não.” O simples fato dos familiares não terem criado empecilho para seus estudos lhe representou uma espécie de apoio, apontando que sua mãe e irmãos não o auxiliaram nas atividades acadêmicas por não disporem de recursos pessoais, devido à ausência ou baixa escolaridade dos mesmos.

Prosseguindo no diálogo, indagamos Arnaldo sobre como se dava a relação com os colegas na escola e, inicialmente, avaliou na entrevista, “[...] a interação foi bastante proveitosa né? É... quando... é porque ajuda no meio social, então, é sempre um aprendizado a mais às vezes que tu tem fora da escola, porque chega a conhecer mais pessoas de vários níveis diferente [...]”. Quando provocado a falar sobre a relação com os colegas nas atividades em grupo, declarou, “[...] eu nunca fiquei sozinho, sempre eu conseguia me enturmar e fazer o trabalho juntamente com o colega ou o grupo conforme era criado né? Nessa área a gente não teve muita... tanta dificuldade [...]”. Assim, diferentemente da falta de aprofundamento anterior, reaparecem com mais clareza indicadores da materialidade das relações proveitosas com os colegas. As colocações de Arnaldo indicam que as relações com os colegas se davam numa dinâmica dialógica e de envolvimento pessoal (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2019). A nosso ver, um cenário provido de interações que favoreceu a aprendizagem em grupo.

Entretanto, durante o completamento oral de frases, levantou expressões de momentos ríspidos em que se sentiu ignorado pelos colegas na sua condição singular. Não suportava... “momento em que meus colegas não colaboravam né? Ficavam conversando”. Arnaldo também declarou, inclusive, sobre seu Ensino Médio, que não se relacionava, não se encontrava com os colegas fora da escola, tampouco em visitas de casa. Os encontros só se davam dentro da escola, em função das atividades e no momento da formatura. Durante a entrevista, atribuiu essa falta de interação com os colegas ao fato de quase todos trabalharem durante o dia, então, ao terminarem as aulas, todos iam embora; “[...] mesmo assim nos finais de semana a gente nunca fez isso assim, uma socialização, uma social aí para se reunir em um local pra conversar”.

Como se depreende, Arnaldo não aprofundava com os colegas o que era estudado na sala de aula e não vivenciou nenhum tipo de experiência social com seus colegas em ambiente não escolar, sinalizando que as relações se davam numa condição diretamente voltada aos estudos e na escola. Portanto, entre os dois grupos sociais, família e escola, Arnaldo vivenciou experiências distintas, já que não demonstrou sinais de ter construído práticas sociais dentro da inter-relação desses dois grupos comuns à socialização do indivíduo.

Quando o tema tratado na entrevista foi a relação com os professores, afirmou que sempre procurava manter um bom diálogo, conversando com eles e observando atentamente o que os professores diziam. Mas, o que nos chamou atenção foi quando declarou, “[...] eu sempre ficava observando e não tive assim tanta desavença com professor [...] hoje se eu disser que tenho mágoa [...], não, nossa relação era tranquila, com todos os professores eu mantive uma boa relação”. O fato de ter havido algum tipo de desavença, mas que não provocou mágoas foi algo que emergiu espontaneamente na fala de Arnaldo, levando-nos a tratar a questão como momentos de instabilidade e indisposição da relação com alguns professores que produziu um sentimento de resignação. E subjetivando que tais fatos já foram superados, preferiu não problematizá-los mais.

Sobre as dinâmicas de trabalho dos professores, os métodos utilizados por esses, o participante afirmou na entrevista que nenhum professor disponibilizava de forma prévia o material didático, “[...] os materiais não chegavam a meu alcance em tempo hábil [...]Aí nessa parte causa assim um constrangimento assim da pessoa [...] porque ele... naquele momento ele não vai acompanhar o trabalho igual os outros”. O fato de se referir a si mesmo na condição de terceira pessoa em alguns trechos dos diálogos demonstra que houve momentos escolares em que Arnaldo não se sentia acolhido, nem no direito de exigir, vivenciando momentos de exclusão.

Ressaltou na entrevista a prática comum de professores em trabalhar com apostilas de última hora. Para Arnaldo, isso gerou constrangimento, por ter tido que participar de aulas nas quais leu o conteúdo dias depois, sem falar dos materiais que nunca foram disponibilizados: “[...] tinha disciplinas que... não... nem chegava o material adaptado e... tinha aula que não produzia nada porque o professor, ele era leigo nessa área [...]”, e destacou a inter-relação dessa prática com a formação inicial docente, “[...] ele vai pro centro acadêmico, se forma... tudo, mas quando ele chega na sala de aula para trabalhar, ele não vem preparado para trabalhar com a pessoa cega, ele não conhece os métodos de trabalhar com a pessoa cega [...]”.

Pelas dificuldades declaradas de ter que discutir algo que não leu, entendemos que seu sentimento vai além, gerando sentidos subjetivos de um modelo escolar homogêneo e normatizador. São momentos que se materializam as mais deliberadas práticas de exclusão, dada pela privação de acesso à informação dentro de uma das comunidades mais elementares para o sujeito, que é a escolar.

E nos complementamentos de frases seguintes, expressou sentidos que legitimam uma criticidade sobre seu processo de escolarização no Ensino Médio.

- Adorava... “quando tinha uma aula produtiva”.
- Gostaria... “que o Brasil tivesse um ensino de qualidade, não só para as pessoas cegas, mas para todas as pessoas que vão para a escola”.
- O futuro... “seria bem melhor se nós hoje construíssemos um presente digno para cada uma das pessoas”.

O participante rememorou momentos em que se engajava para aprender, bem como, de acordo com a inter-relação que fazemos com a análise sustentada por Gentilli (2012), externou seu anseio sobre a função social da escola, considerando o bem-estar escolar individual e coletivo. Ainda nas suas expressões, produziu uma subjetivação de que não estamos construindo um sistema sociopolítico equânime que subsidie a inclusão social de todos, apontando a dignidade como uma condição social elementar não fomentada atualmente.

Quando questionado se buscou acesso aos recursos de acessibilidade e produção de informações por iniciativa própria, valendo-se de seus recursos pessoais, outras fontes, justificou na dinâmica de conversação: “É, no meu caso, quase não busquei porque tem... vêm as dificuldades de você... de entrar nos sites da... da vida né?”; mencionando outro fator que, segundo suas colocações durante a entrevista, implicou diretamente no seu processo escolar, a questão da acessibilidade a informação; “[...] porque se formos analisar, os sites eles não são acessíveis para a pessoa que é cega. Até ele chegar... até ele conseguir uma pesquisa, ele vai demorar um pouco. Então... nessa área aí a gente já peca um pouco né? [...]”

Provocamos Arnaldo se realmente o indivíduo deve aguardar apenas pelas condições de acessibilidade a informação gerada institucionalmente ou se tal fenômeno também não seria de responsabilidade do próprio indivíduo de estar construindo meios de acesso. Foi quando sublinhou na dinâmica: “Seria bom se a escola tivesse né? [...] Mas a gente ver que no... [pausa na fala] essa acessibilidade não existe, e... mesmo ela não existindo, o estudante ele tem que procurar melhorias para ele desenvolver os estudos dele né?”

Nesse momento, o participante apresentou sinais de reconfiguração de sua condição de dependência institucional escolar (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), passando a não ver mais a acessibilidade a informação como algo dado institucionalmente, premissa essa que condiz com suas colocações anteriores, quando destacou na entrevista, “Hoje eu já utilizo o computador né? como forma de escrita [...] programas leitor de telas que já ajuda na questão do cego pra trabalhar nesta área [...] no curso superior eu estou usando mais o computador mesmo do que o Braille”. Na busca por novos processos de aprendizagem no Ensino Superior, o participante passou a utilizar outros recursos de tecnologias assistivas para ter acesso à informação e comunicação.

Contudo, posteriormente nos fez levantar indicadores de que essa dependência institucional ainda se restou presente durante o Ensino Médio, pois quando indagado sobre a busca de informação, trouxe-nos na dinâmica conversacional a seguinte medida: “[...] Quando você pega uma apostila que [...] você não vai ter condições de... [pausa] de estudar ela, o certo é você procurar as salas de recursos, é... um centro de apoio para, [...] te ajudar a desenvolver um estudo melhor”. E sem citar outras medidas alternativas que necessariamente não evocassem o apoio institucional, afirmou que “[...] todos meus estudos foi procedente dessa forma né? Procurando o centro de apoio e as salas de recursos”.

Não obstante, suas reiteradas colocações de ausência de condições acessíveis na sala comum, Arnaldo reconheceu o apoio recebido do atendimento especializado. No entanto, suas expressões não trazem elementos afirmativos de que esse apoio do AEE se dava dentro de uma sistemática de parceria pedagogicamente planejada entre o ensino especial e o ensino comum, mas uma procura individual do próprio educando, pois os serviços da SRM e do centro especializado, embora imprescindíveis ao desenvolvimento escolar de Arnaldo, poucos faziam parte da agenda pedagógica escolar do ensino comum, restando-se mais como ações providenciais. Com relação aos equipamentos necessários para produção do seu material em Braille, informou que quando esses equipamentos chegaram à escola ele já estava concluindo, portanto, já não lhe serviram mais. E subjetivando os processos discutidos acima, fez uma reflexão em um dos complementamentos.

- Se eu pudesse... “entenderia a lógica de um bom ensino para a classe brasileira”.

O participante subjetivou sobre a relevância de sua escolarização não como um fim em si mesmo, mas compreendendo-a como parte integrante de uma lógica maior de educação para todos. O posicionamento de Arnaldo produziu uma problematização muito pertinente, pois ao se referir às falhas da política de formação inicial de professores da sala comum,

subjetivamente, configurou não ter preocupação e engajamento apenas com a sua condição singular de pessoa com deficiência visual, apresentando uma questão fulcral que produz consequências negativas no processo de ensino de modo geral e que desapropria muitos escolares do seu direito de aprender. Ademais, ao sublinhar as falhas da política de formação inicial docente, interpretamos que isso pode ser compreendido como fato gerador do seu sentimento de resignação nos processos relacionais com os professores.

Mas, vale sempre considerar que as falhas da política educacional não são algo que se manifesta exclusivamente pela insuficiência da formação docente do professor da sala comum, visto que essa prática pedagógica também acaba sendo o resultado da insuficiência ou falência de outros setores. Por vezes, potencializamos de forma injusta a responsabilização do professor da sala comum, não fazendo críticas a inexistência de trabalho com o professor de educação especial e a estrutura de trabalho desse professor (horas para planejamento, atuação em várias escolas, falta de parceria e recursos físicos etc.) - o que tem se tornado um discurso ideológico de condenação.

Essa questão indutora fora aprofundada com o participante, e se na entrevista Arnaldo havia levantado que a ausência de formação docente para se trabalhar com educando em condição de deficiência (no exposto, a deficiência visual) tinha nexos de causalidade com a formação inicial desses professores, reiterou na dinâmica conversacional “[...] Seria... seria muito bom se as academias tivesse um... um preparo para aquele professor, para que quando ele saísse da... da sua graduação, ele soubesse trabalhar com aquela... com todo tipo de... de pessoa né? [...]”. A preocupação de Arnaldo traduz uma subjetivação que contribui para a problematização de suas colocações durante a entrevista quando se referiu às dinâmicas dos professores de se trabalhar sem a observância das singularidades dos alunos em condição de deficiência, ressaltando na dinâmica: “[...] Já não vou dizer que ele ia conseguir trabalhar com todos os tipos de pessoas, mas se ele... era melhor... seria muito bom se ele tivesse uma formação [pausa] pelo menos numa área que ele escolhesse [...]”.

Nesse contexto e de acordo com as colocações de Camargo (2012), compreendemos que suas expressões caminham para o entendimento de que desde sua formação inicial, os docentes precisam se inserir num processo de constante envolvimento com os ambientes escolares para compreenderem suas dinâmicas sociais e interculturalidades, evidenciando que o Estado precisa ser um dos principais garantistas da implementação e efetivação dessas políticas. Considerando que a formação dos docentes não se exaure na graduação, o participante aponta na dinâmica uma questão que denuncia uma política de formação que já se inicia de forma precária: “[...] o

acadêmico [...] sai, vai para o mercado de trabalho e... quando ele chega na sala de aula ele se depara com uma pessoa que não enxerga [pausa] e as vezes ele nunca nem ouviu falar dentro da academia”.

Quando abordou sobre sua relação com o conhecimento nesse processo de escolarização e destacando o Ensino Médio, Arnaldo nos apresentou na entrevista um marco importante para ele que foi o ter acesso à leitura e escrita Braille. “No meu ensino médio e fundamental, sim, é... não cheguei utilizar outro... [...] outras tecnologias, era o Braille”. Antes, quando apenas obtinha informações na condição de ouvinte, considerava-se meio incapaz de personalizar informações para construir conhecimento. “É, porque no caso quando é... tu entras pra uma sala de aula, aí tu chega zerado, mas é... é importante porque tu passas a conhecer é muitas coisas que tu só ouvia à vez, falar né?”. Aqui, Arnaldo ainda demonstrou sinais de uma compreensão sobrepujada dos saberes que se aprendem fora do ambiente escolar, movido pelo mito que só se aprende na escola.

A partir do momento em que se apropriou do sistema Braille através de um Centro Especializado, iniciando essa aprendizagem mesmo antes de ingressar no EJA, pôde ter acesso às múltiplas informações para aprender outros conteúdos, provocando-lhe um desenvolvimento com mais qualidade, pois durante os estudos no EJA, continuou se aperfeiçoando nesse sistema de leitura e escrita.

Também narrou que através de sua escolarização foi possível constituir outras relações sociais, destacando seu ingresso na área desportiva durante o Ensino Médio, a partir de 2011, com a prática de competições na natação, narrando na entrevista: “[...] através da escola consegui entrar pra esta área e... onde também já... dentro dessa área, ela gera vários conhecimentos [...]”. Nos treinamentos e nas viagens para competições que continuava realizando, essa modalidade de esporte lhe proporcionou conhecer muitas pessoas, vários lugares do Brasil, diversas experiências de vida, além de construir uma trajetória repleta de vitórias, integrando o Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB). Tais relações sociais proporcionou a Arnaldo novas produções subjetivas de conhecimentos.

Sobre a forte relação com a prática desportiva na natação, experiência social que teve acesso através da escola, quando cursava o Ensino Médio, reafirmou na dinâmica que “[...] A pessoa pode... se descontrair bem, estar dialogando com pessoa de... de vários lugares do país né? [...]”. Trata-se de uma prática social que ainda está inserido e que vem gerando sentidos subjetivos essenciais a sua capacidade de ação e qualidade de vida. Como mencionado, “[...] e isso foi um fator positivo que veio é... na minha vida, tanto na trajetória escolar e na trajetória

do esporte, e vem contribuir para o bem-estar da pessoa”. E analisando sobre seus projetos de vida, nos contou que pretendia continuar no esporte enquanto tivesse rendimento, mas que já vinha conciliando essas atividades com aquelas da vida acadêmica, faculdade de história já que em 2016 ingressou numa universidade pública.

Ainda nos diálogos durante a entrevista, Arnaldo voltou a problematizar as dificuldades enfrentadas na escola, mas ressaltou que “[...] todos temos dificuldades, não é porque eu vou dizer que eu sou cego que eu... só eu vou ter dificuldade na sala de aula [...]”. Compreendendo que nem toda informação que a pessoa constrói fora da escola vai se configurar como conhecimento, dispensou grande relevância ao ambiente escolar: “[...] Porque... é ali dentro... daquele ambiente que ele vai obter alguns conhecimentos que à vez fora... ele tem muita informação, mas à vez nem toda informação ela vai gerar um conhecimento né?” Portanto, subjetivou a escola como um lugar no qual se produz conhecimento de maneira sistematizada.

No complemento oral de frases, por via de um dos indutores, o participante se considerou um vitorioso por ter ingressado na escola já na fase adulta, conseguir concluir o Ensino Médio e ingressar na faculdade. Indagado sobre o que isso representa, declarou na dinâmica conversacional: “É, uma vitória... [pausa] grande né? Especial para uma pessoa que... [pausa] aos trinta e poucos anos não sabe... nada, não sabe ler nem escrever, [...] isso... pra mim eu considero uma vitória grande na... na minha vida né?” E aumentando a entonação da voz, complementou ressaltando, “[...] Mesmo com as... todas as dificuldades que você tem ao longo do seu estudo. Mas, como se diz, não existe vitórias sem lutas né?”

A reflexão sobre sua singularidade o levou a produzir sentidos subjetivos típicos de uma pessoa que antes não desenvolvia recursos subjetivos próprios, mas transcendendo essa condição, passou à condição de sujeito ativo que tem compromisso com a produção intelectual (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). O que fora possível pela sua capacidade de problematização das realidades vividas e criação de novas práticas relacionais já com os avanços configuracionais de suas compreensões iniciais sobre seu processo escolar. As aspirações pelo conhecimento implicam na sua mobilização de estar sempre buscando fazer parte de novos espaços sociais.

Daí o compromisso de ingressar no Ensino Superior, representando-lhe o aferimento de novos desafios que o mantém engajado num processo de busca por outras vitórias, sobretudo, quando declarou na dinâmica, que “[...] a vitória de concluir o ensino, o nível superior. Porque não adianta apenas você chegar no ensino superior, [...] ali dentro é mais ou menos outra batalha pra você... sair do ensino superior, aprender alguma coisa [...]”. Isso demonstrou o quanto

Arnaldo, movido por esforço volitivo, vinha gerando sentidos novos para além de suas representações.

Sobre sua escolarização no Ensino Médio e com base nas informações antes produzidas, questionamos o participante a respeito que ficou de legado, o que ficou de memória que ele poderia socializar. Imediatamente, Arnaldo expressou na dinâmica: “Ele fica marcado na vida da... da pessoa, é... [pausa] o momento em que você entra para o ensino médio, ou seja uma... se sente uma pessoa útil, feliz, porque você está enfrentando mais uma etapa na sua vida [...]”.

Aferindo alguns momentos da entrevista em que não transitou pela sua fala esses momentos de satisfação, a fala acima epigrafada sinaliza que durante seu Ensino Médio também vivenciou processos no qual se autovalorizou, desacostado da dependência institucional escolar (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Destarte, também demonstrou ter vivido momentos de engajamento emocional e simbólico nesses processos, destacando uma relação dialógica com outros sujeitos, pois, ainda sobre seu Ensino Médio, “[...] ele deixa o... legado de vínculo que você teve com, tanto com os professores como os colegas né? No ambiente escolar e... [pausa] te ajuda ali dentro daquele ambiente, tu começar ter mais uma visão né? De mundo [...]”. Pelas expressões, configurou que a relação dialógica com pares e professores o levou a processos de aprendizagens imprescindíveis ao seu desenvolvimento intelectual, através de problematizações sobre diversos tipos de contextos sociais. E nos complementos seguintes, reafirmou suas convicções e perspectivas para continuar avançando.

- Nunca...“dizer que não vamos conseguir”.

- Sempre buscarei... “conhecimento, porque sem conhecimento a pessoa não vai a lugar nenhum”.

Movido pela persistência que o define como sujeito detentor de recursos subjetivos, produziu boas perspectivas. Substanciando sua trajetória protagonizada por um vencedor, alguém que sempre estará em busca de um bem maior, que é a construção do conhecimento, emerge na sua fala sentidos subjetivos de um sujeito proativo, diferentemente de alguns momentos dialógicos da entrevista, em que de modo resignado se via na condição de vítima do pragmatismo escolar.

Ainda sobre a construção do conhecimento, levantamos um questionamento pelo fato de Arnaldo ter afirmado durante a entrevista que nem toda informação que a gente recebe na sociedade de modo geral (fora da escola) vai gerar conhecimento. E no complemento oral de frases, explicitou que sempre buscará conhecimento, compreendendo que isso é premissa elementar para o desenvolvimento do sujeito. Em razão de Arnaldo ter dispensado uma

importância maior ao processo escolar para construção do conhecimento, indagamos como ele compreenderia essa relevância da função social da escola, ou seja, de contribuir para que o sujeito transforme informação em conhecimento.

A distrito da produção na escola, discorreu na dinâmica que “Ela é possível através das leituras, através dos textos em que tu... tu lê, onde você vai checar se aquele... se aquela informação que você obteve durante o dia-dia, se ela procede, se ela é verdade, se ela tem fundamento né?” E quando questionado se tal processo só seria possível através das leituras, completou: “Não, não é somente as leituras, mas todo um... contorno né? Com seu dia-dia, depende do que tu estás vivendo, a... junto com os seus colegas de aula, no diálogo, alguma coisa. Tudo isso vai contribuir pra um conhecimento”.

Reparem que o participante aduziu sobre suas experiências escolares nas quais axiologicamente se posicionou a respeito do papel incondicional da escola, desenvolvido dentro de uma sistematização que a difere de outros espaços sociais. Ao destacar a importância da comunicação dialógica com os colegas nesse processo, assumiu o quanto as interações sócio escolares foram decisivas para que pudesse produzir conhecimento, pois, para Martinez e González Rey (2017), o desenvolvimento do sujeito se dá a partir de um lugar/tempo social, na relação com os objetos e com os outros. Desse modo, interpretamos que as expressões do participante condizem com a concepção de um ser sempre em construção transitória, um ser que sempre buscará conhecimento, evocando sua valoração de sujeito inconcluso.

6.1.1. Conclusões

Pelas múltiplas expressões geradas pelo participante durante os diálogos sobre seu Ensino Médio e que, concomitantemente, nos levaram a produzir um conjunto de interpretações sobre esse processo de escolarização é que pautamos nossas considerações, buscando, inclusive, conduzi-las sob a luz dos objetivos propostos anteriormente.

Analisando as experiências vivenciadas por Arnaldo durante o Ensino Médio, compreendemos que, inicialmente, a escola lhe representava uma instituição promotora de recursos e condições insuficientes a sua aprendizagem, que também se mostrou presente na trajetória de outros educandos, daí o porquê de sua preocupação com a coletividade - algo que o fez emergir uma configuração monopolizada pela condição institucional escolar. Inclusive chegando a gerar sentidos configuracionais movidos por sentimento de exclusão vivenciado em sala de aula, em decorrência de privação de conteúdo, falta de formação para os professores e baixa produtividade na aprendizagem. Entretanto, pelos questionamentos posteriores, construiu

representações que ressaltavam a importância dos processos escolares, reconhecendo uma das funções precípua da escola na sua trajetória, oportunizando-lhe comunicações dialógicas com outros sujeitos e acesso as várias fontes de informação que o levou a produzir conhecimentos.

Quanto ao apoio da família, insta destacar que o fato dessa não se opor às pretensões escolares de Arnaldo, o fez configurar como uma espécie de apoio, no entanto, não trouxe mais sinais de que algum membro da família viesse a fazer parte de seus processos relacionais escolares. Mesmo quando afirmou que o fato de cursar o Ensino Médio tenha-lhe representado um marco vitorioso na sua trajetória, a família não apareceu como parte envolvida nesse processo.

Quanto ao envolvimento escolar com os colegas, configurou-se como condição imprescindível nos processos dialógicos e de engajamento para a aprendizagem. Mesmo que tenha vivenciado alguns momentos constrangedores gerados por excessos de falas, que tolhiam seu direito de ouvir para construir informações, Arnaldo representou as práticas relacionais com os colegas como processos que o levaram a desenvolver recursos subjetivos para construir conhecimentos e interagir em sociedade. Entretanto, cabe destacar que os indicadores são controversos, nos quais apesar da afirmação de bons relacionamentos aparecem indicadores de desconsideração dos colegas a respeito de sua singularidade.

Sobre a relação com os professores o participante construiu um fluxo de representações transitórias, atravessadas por sentidos subjetivos também controversos, mas que se demonstrou de suma importância para a produção de uma configuração subjetiva mais sedimentada, isso porque, mesmo inconformado com práticas docentes incongruentes a sua condição de aprendizagem, inicialmente, Arnaldo demonstrou que se mantinha inerte e silente diante de tais práticas, o que nos levou a interpretá-lo como um sujeito resignado e à espera de mudanças na subjetividade social da escola que pudesse levá-lo a superar suas dificuldades para aprender.

Não obstante, posteriormente produziu questionamentos sobre a qualidade do ensino de modo geral, desvelando questões originárias da formação docente que provocaram consequências excludentes em sala de aula. Com essa premissa, passou a construir representações que o definem como ser movido por configurações que-lhe permitiram problematizar as relações vivenciadas com os professores, inclusive valorando tais relações para a construção de saberes e desenvolvimento sócio escolar. Obviamente, os professores foram muitos e as dificuldades postas pelas práticas docentes o fez configurar que a superação das barreiras para aprender não é algo dado institucionalmente (MARTINEZ; GONZÁLEZ

REY, 2017), mas fruto das mobilizações e construções do sujeito nas relações com os objetos e com outros sujeitos.

Finalmente, mas sem querer valorar em menor relevância as configurações subjetivas observadas até então, entendemos que ao dialogar sobre a relação com o conhecimento é que Arnaldo levantou subjetivações de maior dimensão sobre o significado do seu Ensino Médio. Comedido por uma inter-relação de dois eixos principais, qualidade do ensino e construção processual do conhecimento, nos trouxe representações que elucidam seu posicionamento, implicando numa maior produção subjetiva.

A qualidade do ensino foi premissa que o participante problematizou como uma axiologia principiológica e de materialização possível que constantemente deveria nortear a subjetividade social escolar, pois quando se deparou com práticas escolares instrumentistas e contenciosas, incompatíveis com seu tempo social de aprendizagem, indicou a baixa de qualidade sobre o que lhe era ensinado.

De outra óptica, movido pelo esforço volitivo que o define como sujeito sempre em busca do conhecimento, suplementa em sua análise os incondicionados momentos em que se engajou para aprender, utilizando recursos materiais acessíveis e assumindo o protagonismo de sujeito dotado de recursos pessoais inteligíveis, mas que também soube se valer do espaço escolar como instituição promotora de momentos de produção sistemática de informações, indispensáveis e, por várias vezes, decisivos para a produção de conhecimentos. Destarte, ressalvado os momentos em que se sentiu objetivado pelas práticas escolares que desacolhia sua singularidade, Arnaldo passou a produzir novas subjetivações sobre sua escolarização e, não se resignando diante das relações escolares excludentes, veio a representar a escola como instituição também em construção que sempre contribuiu com seu desenvolvimento histórico-cultural.

6.2. O CASO GILBERTO

Pelas informações do questionário verificamos que Gilberto residia em casa própria, localizada em rua sem pavimentação e com abastecimento de água proveniente de rede geral de distribuição, possuindo alguns itens de conforto, como um banheiro, uma geladeira e mais de quatro notebooks com leitor de DVD. A família possuía um carro de uso não profissional e uma motocicleta como transportes próprios. O participante não exercia o papel de pessoa referência da família, não contribuindo com a maior parte da renda familiar. Quanto à

escolaridade da pessoa de referência familiar, essa possuía Ensino Médio completo. Nos termos do CCEB/2015 da ABEP, o participante integrava a classe social (C).

Tratados sob a égide da metodologia construtiva-interpretativa, apresentamos os eixos de significação que surgiram de forma *a posteriori* na comunicação dialógica com o participante.

- a) A realidade da não visão e os ensinos precários;
- b) A falta da corresponsabilidade social da escola;
- c) A despersonalização de informações e as remediações;
- d) A deficiência como produção social sobre o indivíduo;
- e) As capacidades pelo ato prazeroso de estudar;
- f) Os recursos tecnológicos e as práticas sociorrelacionais;
- g) A cultura hegemônica da percepção visual;
- h) As representações hegemônicas da escola e os avanços;
- i) O pensamento crítico e criativo e a razão referencial em outras pessoas;
- j) As múltiplas aprendizagens e a construção da alteridade;
- k) As novas práticas relacionais e o seu desenvolvimento.

Ao fazer uma abordagem na entrevista sobre seu histórico de escolarização, afirmou que foi durante o Ensino Fundamental que ele construiu a maior base de conhecimentos da sua educação básica, associando vivência ao fato de que até 2011, quando estava concluindo a sétima série, ele enxergava e analisava a prática dos estudos, como “[...] relativamente simples, eu tinha os livros, tinha o caderno, tinha o apoio dos colegas e professores pra... enfim, pra leitura, pra escrita, pras respostas das atividades, pra realização dos trabalhos [...]. À medida que perdeu a visão, teve que cursar o último ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio na condição de ouvinte, sendo uma fase muito difícil de transição: “[...] foi uma surpresa pra todos porque um ano antes, eu era um aluno que enxergava e que participava de todas as didáticas da escola e no ano seguinte muitas coisas mudaram”.

Passar a estudar sem o recurso da visão foi algo bem marcante para ele, para os colegas, professores e gestão, uma fase desafiadora destacada na entrevista e cheia de incertezas: “Eu não tinha muito acesso às informações porque eu não tinha domínio do Braille, não tinha domínio da informática, então foi uma transição bem difícil [...]”. Foi aí que surgiu a necessidade de realizar em casa atividades compartilhadas com seu irmão que estudava na mesma sala durante todo o Ensino Médio. Mas, mesmo quando a não visão passou a fazer parte

da sua realidade, não subjetivou isso como uma questão peculiar de si mesmo e que estivesse dissociada das práticas sociais escolares. No completamento oral de frases:

- Queria saber mais... “porque os professores não tinham formação na educação especial e porque a escola não implementou essas medidas quando eu estava estudando lá”.

Questionando a carência de formação dos professores em Educação Especial e a respectiva materialização de suas medidas, expressou o quanto compreendia que o fenômeno da deficiência precisava ser responsabilmente trabalhado pela instituição escolar. Isso demonstrou o tanto que Gilberto teve que reconfigurar subjetivamente suas relações escolares já existentes para configurar novas relações sociais de aprendizagem, começando pelos processos estabelecidos com seu irmão.

Na entrevista, elegeu como algo marcante no seu Ensino Médio: “[...] desde o primeiro [...] ano é... ia pra sala, ficava sentado lá, é, ouvia as disciplinas que os professores estavam ministrando e quando chegava em casa, às vezes eu ia estudar com meu irmão [...]”. Percebemos que tal processo dependeu muito mais de suas novas configurações e pelo desenvolvimento de seus recursos do que uma reorganização do ambiente escolar gerida pelo recurso institucional para assisti-lo.

Questionado na entrevista sobre a aprendizagem do Braille, declarou que aprendeu no primeiro ano do Ensino Médio, num centro especializado: “[...] eu travo muito quando tô lendo o Braille, fica [...] uma leitura bem lenta, e eu utilizava mais o Braille mesmo para fazer anotações para a provas [...]”. Mas, o que de fato passou a utilizar com intensidade para leitura/escrita foi o computador a partir do primeiro ano, “[...] já aprendi a utilizar o computador com leitor de telas e outras tecnologias assistivas. Então já auxiliou bastante porque as pesquisas [...] eu já fazia pelo computador que eu tinha em casa”. Isso são indicadores de que ao manipular as tecnologias assistivas que tinha acesso em casa, Gilberto foi potencializando seus recursos pessoais e desenvolvendo práticas alternativas, demonstrando atitudes de resiliência diante das barreiras sociais que enfrentava.

Sobre o apoio da família no processo de escolarização do Ensino Médio, apontou na entrevista dois familiares, sua mãe e seu irmão, sendo que o papel da mãe era auxiliá-lo na locomoção, “[...] a minha mãe que tava me levando todos os dias na escola [...]”; não havendo outro tipo de apoio, fato que ele atribuiu à baixa escolaridade da mesma e carência de tempo em função do trabalho. Quanto ao apoio do irmão, se dava na realização de atividades em casa e na escola, principalmente pela leitura compartilhada dos textos e questões de exercícios.

E durante a dinâmica conversacional, voltou a destacar as práticas relacionais com o irmão, “[...] as provas quase sempre eu fazia em dupla com meu irmão [...] a parte do cálculo eu fazia, meu irmão lia a prova pra mim [...] mas, a parte do cálculo ele não era tão bom, já eu conseguia... [...] e aí a gente ia fazendo [...]”. Portanto, cuidava-se de relações que, em parte, supria muitas das lacunas de apoio que Gilberto precisava, culminando em práticas relacionais de aprendizagem. Essa espécie de tutoria de pares feita pelo irmão foi uma ótima estratégia usada por ele, só lamentamos o fato dessa estratégia não ter sido ampliada por planejamento da escola, com a participação de outros alunos.

Quanto à relação com os colegas de sala no Ensino Médio, Gilberto tornou estabelecer na entrevista um dualismo de fases desse processo social entre antes e depois da perda da visão, porque antes “[...] a gente fazia muitas atividades juntos, trabalhos, fazia encontros na escola pra várias coisas [...] uma forma da gente se relacionar [...]”. Quando passou a estudar com a realidade da não visão, na oitava série e Ensino Médio e praticamente com todos os mesmos colegas que estudara antes, declarou: “Depois que eu perdi a visão, a relação com meus colegas mudou bastante, mudou drasticamente, por quê? Muitos colegas, eles não sabiam a melhor forma de se aproximar de mim [...]”.

Também narrou na entrevista sobre vivências de isolamento no seu processo escolar, “[...] teve situações que eu fiquei em sala sozinho durante o intervalo [...]”. E completou mais adiante sobre os momentos de pouca interação ou rejeição sofrida ao declarar que na sua turma alguns colegas se negavam a formar grupo com ele: “[...] todos os grupos que eu participei eram relativamente iguais e quase sempre as mesmas pessoas, não eram grupos que haviam pessoas diferentes [...]”. Ainda afirmou que talvez fosse porque não se sentiam encorajados em fazer trabalhos com sua participação ou ainda por outra questão que os desmotivassem. Tal processo social fez Gilberto assumir que “[...] isso foi uma coisa bem marcante porque... porque não havia uma inclusão total dentro da sala, é as atividades que eu fazia, ou quando era com o meu irmão ou eram com duas, três, quatro pessoas bem próximas de mim [...]”. Muito forte essa vivência de com e sem preconceito em uma fase da vida ainda recente e intensa como a adolescência.

Dos colegas que interagiu em sala de aula, destacou espontaneamente na sua fala a relação com um deles, revelando que esse colega lhe ajudava bastante e dando sinais de uma reciprocidade, completou na entrevista, “[...] a gente compartilhava muitos conhecimentos juntos, ele [...] lia as questões [...] dos exercícios [...] e eu ajudava ele a responder, muitas vezes, questões que ele não sabia responder [...] assim como outros colegas também [...]”.

O dualismo de fases posto por Gilberto nos levou a refletir sobre a maneira como o contexto escolar, constituído pelas práticas relacionais, foi sendo reconstruído a partir de novas configurações subjetivas. No Ensino Médio, diante da falta de interação com a maioria dos colegas e das barreiras atitudinais produzidas socialmente sobre ele após a perda da visão, Gilberto fez emergir sentidos subjetivos de como conseguiu construir com seu irmão e alguns pares um cenário de comunicação dialógica que propiciou o engajamento emocional e simbólico para a aprendizagem (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Entretanto, em um dos complementos de frases, concluiu que: A inclusão... “foi algo que não aconteceu no ensino médio”. Com isso, rechaçou uma eventual experiência escolar no Ensino Médio regida pela política de educação inclusiva. Indicador de que na superação das barreiras socioambientais não houve corresponsabilidade institucional da escola e essa se deu pelos recursos próprios e colaboração de outros agentes.

Quando questionado na dinâmica conversacional sobre o que mais sentia falta na sala de aula, voltou a abordar sobre a rejeição dos colegas: “É mais com o envolvimento mesmo [...] dá muita falta por que [...] no começo, na formação dos grupos, das atividades eu ficava com os que sobravam, [...] só comecei ser escolhido mesmo pra grupos muito depois [...]”. Pela subjetividade social hegemônica das práticas relacionais escolares, em alguns momentos, foram dispensadas a Gilberto representações de que poderia ser incapaz para contribuir nas atividades em grupo, por isso justificou: “[...] porque eles selecionavam, os que restavam era porque não couberam em nenhum, se não couberam... é porque era aqueles que os outros também não queriam”.

A falta de acolhimento e de relações simbólico-emocionais com os colegas em sala de aula também se restaram evidente em outra forte colocação na dinâmica conversacional: “[...] E às vezes quando eu entrava em algum grupo assim [...] eu já sabia que se eu estava entrando lá não era justamente pela boa vontade deles, era porque realmente eu tinha que entrar por causa que selecionava meu irmão né [...]”. Sentimento de pessoa dispensável ao grupo nas atividades escolares. E como expressão que aduzia sua condição de pessoa sobrepujada, por alguns momentos, chegava à conclusão de que “[...] Então eu entrava mais pelo meu irmão do que por mim mesmo, isso era bem desmotivador, porque eu sabia que eu tava num grupo que talvez eu nem deveria estar [...]”.

Tendo em vista que no Ensino Médio, por vários momentos teve sua capacidade contestada, restando-lhe a possibilidade de ter que fazer trabalhos em grupo com colegas considerados desinteressados e que por essa razão, não eram aceitos na seleção feita pelos

demais grupos. Também vivenciou momentos de exclusão em que só ingressava em algum grupo por ser uma pessoa adjunta ao seu irmão, não pela condição de indivíduo autônomo e criativo. Esse desconhecimento das capacidades de Gilberto, por parte dos colegas, constituía-se em representações estigmatizadoras influenciadas pelo fenômeno social da deficiência (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Entretanto, as vivências de exclusão no Ensino Médio não fizeram com que Gilberto reproduzisse esse tipo de comportamento, pelo contrário, o fez rejeitá-las, pois em outro trecho da dinâmica conversacional, demonstrando compreensão crítica desses processos relacionais, declarou que “[...] não foi algo que eu tomei como pessoal para mim, de que as pessoas é... não queriam fazer alguma coisa comigo [...]”. Assim, as rejeições sofridas no Ensino Médio levaram Gilberto a subjetivações que, contrariamente, o fez produzir sentidos de amadurecimento, superação de dependências e atitudes de colaboração com os colegas.

Na relação com os professores durante seu Ensino Médio, o participante apresentou aspectos de relações mecanicistas na entrevista, “[...] muitas disciplinas como as de cálculo e as das ciências naturais [...] era uma dificuldade muito grande do professor me passar o que [...] queria que eu aprendesse. Então havia uma barreira entre mim e os professores[...]”. Nos complementos de frases, reafirmou o acima exposto, com uma subjetivação de que, por vezes, se considerava uma pessoa despersonalizada de informações essenciais ao aprendizado da referida área.

- Meu maior problema... “era o aprendizado nas disciplinas de exatas”.

- Desejo... “aprender e recuperar o tempo perdido nas disciplinas de exatas”.

- A aprendizagem faz sentido quando... “temos professores que são capacitados a nos ensinar”.

A precarização desse aprendizado na área de exatas culminou num sentimento de remediação, pois, pelo seu posicionamento, depreendemos que julga tais conhecimentos como recursos também essenciais ao seu desenvolvimento. De outra banda, evocou o sentido do ensino como processo diretamente relacionado à condição da capacitação de professores que, em parte, sabemos que é um dever do Estado, mas que também depende do compromisso pessoal dos docentes, já que a formação profissional não está desfilhada da formação pessoal.

Na dinâmica conversacional, estimulado a aprofundar nessa questão, destacou a falta de interlocução pela impropriedade da linguagem adotada nas aulas, escrita na lousa, apresentações de gráficos e desenhos: “[...] eu não sabia nem se quer o que significava e enfim, toda a estrutura matemática foi uma coisa bem complicada, porque eu não tinha uma ferramenta

pra entender o que estava sendo exposto [...]”. E completou com a análise sobre a inação dos professores, “[...] eles não sabiam me transmitir aquilo que eles estavam falando, e... ficava meio complicado porque realmente não tinha o que fazer”. Correlacionando com as discussões levantadas por Camargo (2012), em função das linguagens de predominância visual, configurou essa parte do ensino como algo estéreo que quase não o fez produzir conhecimentos para a vida, foi um ensino pouco frutífero, esvaziado, mitigado.

Entretanto, avaliando como favorável, fez uma narrativa na entrevista sobre a metodologia de um professor da área de ciências humanas, declarando que “[...] a cada pergunta que ele me fazia e a cada resposta certa que eu dava, ele me elogiava e pedia sempre para os colegas seguir o meu exemplo, então isso foi algo muito importante [...]”. E na dinâmica conversacional, voltou a destacar as relações de envolvimento que construiu com o referido professor, “[...] foi um professor excepcional, posso dizer que ele foi realmente o único professor que me incentivava [...]”. Ainda na entrevista, reconheceu as práticas de resiliência de alguns docentes, “[...] mesmo que não estivessem familiarizados com aquela situação, procuravam alternativas pra me inserir dentro das disciplinas de uma forma que eu pudesse ter um aproveitamento [...]”.

Portanto, as relações com os professores eram relativas, sendo que algumas foram marcadas por envolvimento profissional dos professores na busca de alternativas que o assistisse e outras foram desprovidas de interesse por parte dos docentes: “[...] e outros, por não saberem como me inserir nessas disciplinas éh, não faziam muito, apenas davam sua disciplina como dada e se eu desejasse absorver algum conhecimento, eu tinha que procurar uma alternativa [...]”. Assim, nas disciplinas em que os professores desconheciam qualquer tipo de meio alternativo, tinha que produzir informações por meio de seus recursos subjetivos e apoio do irmão fora da escola.

Reafirmando sentidos subjetivos da desinformação em sala, ressaltou na dinâmica conversacional um fato vivenciado com uma professora: “[...] ela perguntou assim: ‘G. tu lê Libras?’, aí eu... falei assim, Libras? Não professora, acho que a senhora quer falar do Braille... ‘ah eu acho que é isso mesmo’ [...]”. A gravidade da confusão da professora ao tentar fazer referência ao tipo de linguagem condizente com sua condição da não visão elucidou uma ineficácia escolar para a promoção da inclusão. E movido por uma configuração do ato de querer questionar, revelando que os processos relacionais produzidos no decurso do tempo, se inter-relacionam numa trama viva (GONZÁLEZ REY, 2017), declarou em um dos complementamentos.

- No futuro... “eu desejo reencontrar meus professores e mostrar pra eles que é possível ter uma educação quando se usa as ferramentas corretas”.

Pela produção de sentidos subjetivos controversos, desejou reencontrar os professores, a fim de parabenizar um deles pelos excepcionais momentos em que recebeu valiosos incentivos pela sua capacidade e possibilidade de seguir em frente. Por sentimento adverso, também desejou reencontrar os outros professores que, ignorados por formação na área da Educação Especial, não demonstraram resiliência diante de sua condição singular, renunciando ao ato pedagógico de lhe ensinar.

A oportunidade de poder contestar, por meio de outras experiências de ensino, as práticas docentes que o privaram de aprender durante o Ensino Médio, o qual considerou de baixa qualidade por não ter se apropriado dos recursos adequados, constituíram-se num indicador de pretensão de propositura de outros caminhos de ensino que o levassem à aprendizagem, emergindo uma configuração de uma autêntica condição de sujeito que toma posicionamentos.

Provocado a discorrer sobre sua relação com o conhecimento durante o Ensino Médio, ratificou na entrevista os constantes prejuízos que teve nas áreas de exatas e ciências naturais. Por outro lado, afirmou que foi nas áreas de linguagens, enfatizando a atuação de uma professora - “[...] foi uma excelente professora que fez eu desenvolver essa parte bem melhor [...]”, e ciências humanas que construiu sua base de conhecimentos que o levaram a ingressar no Ensino Superior. Destacando um bom desenvolvimento da leitura e escrita textual, aliado às disciplinas de humanas, considerou que conseguiu personalizar muitas informações que favoreceram a construção de conhecimentos que integram sua subjetivação de aprendizagem (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Quando associou os prejuízos em sua aprendizagem (nas áreas de exatas e naturais) ao fato de ter perdido a visão e a falta de acessibilidade, levantamos um questionamento de que Gilberto subjetivou o conceito de deficiência não como um fenômeno intrínseco ao indivíduo objetivado pela sociedade, mas apresentando sinais de uma compreensão que tal fenômeno é uma produção social sobre o indivíduo. Esses prejuízos no processo de aprendizagem não foram uma coisa que fez Gilberto renunciar ao ato de estudar, pelo contrário, nos complementamentos de frases ele expressou que:

- Sinto necessidade... “de retomar o tempo perdido”.
- Amo... “estudar”.
- Dedico mais tempo a... “estudar o que eu gosto, tecnologia”.

A aspiração pela retomada do tempo perdido no Ensino Médio indicou que parte do seu aprendizado fora regido por lacunas, sendo pouco criativo em função de um ensino precário. Subjetivando o ato de estudar como algo prazeroso, passou a destinar a maior parte do seu tempo social aos estudos na área da tecnologia computacional. De fato, trata-se de uma área que oferece diversos recursos de acesso à informação e comunicação, assim como ótimas oportunidades de desenvolvimento sociorrelacional e profissional.

Na dinâmica conversacional, sobre esse meio de inclusão, justificou: “[...] foi o meio que eu encontrei que pudesse me inserir nas outras coisas [...] com meus atos eu podia beneficiar outras pessoas [...] com a dificuldade que eles tinham, pelo que eu já passei [...]”. Os prejuízos na sua aprendizagem durante o Ensino Médio foram experiências que o provocaram, levando-o a produzir sentidos configuracionais da prática de estudar como principal elemento a qual dispensa seu tempo social, destacando o estudo da tecnologia computacional como forma de acesso à informação e construção de práticas sociais inclusivas, sobretudo, com o caráter finalístico de poder aprender o que já devia ter aprendido e poder contribuir com a inclusão de outras pessoas.

E subjetivando de modo crítico e criativo sobre os processos de exclusão vivenciados, continuou a valorar a possibilidade de poder se incluir para contribuir socialmente: “[...] com base nisso eu sempre procurei me envolver nessa questão tecnológica porque ela para mim até hoje tem sido o vetor principal de inclusão que eu encontrei [...]”. De acordo com Martínez e González Rey (2017), isso demonstra que as influências externas escolares, em boa parte excludentes, não operaram diretamente sobre as ações de Gilberto, já que nas suas vivências ele subjetivou essas influências como algo a ser superado por serem padronizantes.

E aprofundando sobre os processos escolares e a construção do conhecimento, na entrevista, Gilberto retomou a problemática sobre as diversas situações que não se sentia incluído na sala de aula e que realmente não tivesse possibilitado situações múltiplas favoráveis à construção de conhecimentos advertindo que isso “[...] são coisas fundamentais que, enfim, podem alterar o percurso de alguém dentro de sala, porque não tem muito uma convivência escolar, uma interação entre colegas e professores, pelo menos pra mim não foi assim [...]”. Na dinâmica conversacional, voltou a questionar as incompatibilidades das interações em sala e a carência da audiodescrição. Trecho forte que mostra toda invisibilidade do aluno

[...] uma vez eu estava lá numa disciplina de [área de humanas] e aí a professora colocou um filme do Charles Chaplin [...] aquela animação muda né? Daquele personagem das fábricas que faz todo um processo mecânico [...] durou mais de 45 minutos, e eu fiquei lá simplesmente ouvindo nada, porque realmente não tinha nada... E todo mundo sorria né da... das cenas que ele se machucava, acontecia alguma coisa...

Desapropriado de informação pela cultura hegemônica da percepção visual, interpretamos que tais experiências o levaram a uma configuração marcada por barreiras comunicacionais, atitudinais e de acesso às informações que também podem ter produzido efeitos na sua condição social. Ainda na dinâmica, reiterou esses momentos de incompatibilidades da sala de aula com sua condição social, “[...] às vezes na aula todo mundo começava a falar mesmo... professor explicar alguma coisa... não fazer silêncio [...] aí a parte principal [...] pra absorver algum conhecimento, era prejudicado [...]”. Sobre essas vivências, o participante fez emergir sentidos subjetivos de momentos de desfiliação com os processos relacionais de aprendizagem. Também nos revelou que “[...] muitas vezes, nem como ouvinte ainda eu conseguia participar. Então era uma exclusão no caso em dobro”. Levando-nos a compreensão de que nesses momentos sentia-se desapropriado da condição de sujeito. Por isso, conceituou no completamento oral:

- A sala de aula... “era muito barulhenta e desorganizada”.

Expressão por vezes de ambiente atípico ou incompatível para o desenvolvimento de sua aprendizagem por ser desprovida de organização espacial e acústica imprescindíveis para ele que se valesse da percepção áudio-tátil de informações associada à atitude de colegas que desconsideravam sua singularidade.

A manipulação dos recursos tecnológicos foi um dos fatores imprescindíveis de acesso à informação e construção de relações dialógicas comunicacionais que seguramente o levou à desconstituição de várias barreiras. Muito embora tivesse buscado esses recursos por meios próprios, ressaltou o apoio inicial do AEE: “No caso eu buscava por meios alternativos... quem me apresentou o primeiro leitor de tela foi no caso o [centro especializado] [...]”. Contudo, referiu-se à escola comum como instituição desprovida de conhecimento sobre tais recursos, “[...] Mas a escola em si talvez nem tinha conhecimento que existiam essas ferramentas, porque nunca foi mencionado pra mim alguma coisa parecida”. Assim, os recursos tecnológicos de acessibilidade ignorados pela escola comum e seus professores fora compreendido por Gilberto como um estado de alienação tecnológica.

As barreiras socioambientais, produzidas pela subjetividade social dominante da escola, muitas vezes, serviam de justificativa para as representações excludentes que buscavam

determinar meios padronizantes de ensino julgados como apropriados para o aprendizado dos escolares de forma genérica. Por isso que no completamento oral de frases o participante declinou:

- O melhor é... “ter pessoas que nos ajudem a enfrentar todos os problemas e as barreiras”.
- O passado... “foi difícil e cheio de barreiras”.
- O que mais me motiva... “é saber que outras pessoas conseguiram superar os problemas que eu estou, que eu passei antes”.

Transcorrendo na sua fala sentidos subjetivos de que não se considera autossuficiente, reconheceu as imprescindíveis colaborações advindas das práticas relacionais. O passado também regido por barreiras resultou em contextos que despertaram seu engajamento simbólico-emocional que culminaram num sentimento de inquietação e boas perspectivas para transcender as sujeições escolares e construir conhecimentos novos a partir de sua criticidade e criatividade. Como fonte de motivação dessa dinâmica, buscou razão referencial em outras pessoas que percorreram caminhos repletos de problemas e semelhante ao que ele percorreu, configurando que suas experiências singulares também tinham relação com outras práticas sociais criativas. E na dinâmica conversacional, voltou a avaliar esse processo: “[...] As barreiras existiram mais hoje foram bem mais amenizadas e, pelo contrário, eu nunca quis desistir de estudar, eu sempre procurei alternativas pra aprender aquilo que pelo meio tradicional é mais difícil”.

As evidências desse processo social axiologicamente tecnicista fizeram emergir na fala de Gilberto que boa parte das atividades escolares não foi subjetivamente configurada como relações dialógicas de aprendizagem, mas algo meramente instrucionista, ou seja, sistemas normativos rígidos e complicados. Contudo, paradoxalmente, não estabeleceu relações heterônomas com esses sistemas, pois, se tornando sujeito de suas ações, produziu condições múltiplas de aprendizagem que romperam com a pseudolegitimidade do ensino tradicional, construindo posições de alteridade. Ainda como expectativas que lhe move, citou nos completamentos de frases seguintes dois fatores relacionados a sua concepção retrospectiva e prospectiva.

- Quando estou só... “reflito sobre a vida e as coisas que eu conquistei”.
- Sonho... “em ser um bom profissional”.

Quando se refere às reflexões sobre a vida e sobre suas conquistas, pelos ensinamentos de González Rey (2018), gerou sentidos subjetivos que expressaram que ele não se restou a-

histórico e passivo nas experiências vivenciadas durante sua escolarização no Ensino Médio. Mesmo em face das barreiras e dificuldades, projetou-se na condição de sujeito ativo, desenvolvendo recursos subjetivos que o levaram às conquistas. Além disso, subjetivou a qualidade profissional como forma de perspectiva e valorização pessoal.

Estimulado a abordar mais sobre as dificuldades e desafios no Ensino Médio, reiterou na dinâmica conversacional que “[...] foram coisas bem desmotivadoras mesmo, mas que não impediram de prosseguir no ensino médio [...]; e associando essas experiências subjetivas ao fato de poder prosseguir nos estudos, mencionou em seguida, “[...] entrei numa universidade, e ao invés de tratar com repulsa os colegas da sala [...] não, eu vi que ali estava o momento de eu realmente me inserir, procurar meios de ajudá-los, de participar do grupo deles, do ciclo deles”.

As suas conquistas, como conclusão do Ensino Médio, ingresso imediato e permanência no Ensino Superior, domínio de recursos tecnológicos, desenvolvimento de recursos pessoais, capacidade de ajudar os colegas de sala etc., foram configuradas como produções sociais de mobilização, resistência e superações face ao modelo escolar tradicional, revelando que Gilberto configurou subjetivamente que a ordem social das coisas não devem ser apenas assimilada ou refletida, mas questionada, possibilitando a criação de novas práticas e relações que favoreçam a evolução do sujeito.

6.2.1. Conclusões

As análises acima estabelecidas desvelam o quanto Gilberto conseguiu materializar uma convergência de possibilidades de ações criativas que resultassem na progressão de suas capacidades inteligíveis pelo ato prazeroso de estudar para construir conhecimentos dentro do seu processo cultural-histórico. Com a consciência de nunca ter duvidado de suas capacidades, subjetivando que a deficiência é uma produção social sobre o indivíduo, desencadeou um processo de construção de práticas relacionais que o levaram a superar as dificuldades geradas pela padronização do ensino. Com o deslocamento da condição social hegemônica a partir de posicionamentos assumidos pelas múltiplas aprendizagens e construção de alteridade, Gilberto passou a se posicionar de modo contra-hegemônico, não substanciado mais pelas sujeições da escola.

As constantes inquietações expressas por Gilberto durante os diálogos nos levaram a compreender que suas vivências escolares no Ensino Médio foram marcadas por configurações subjetivas que transpõem um cenário social de relações tensas, mas de muito engajamento que despertou o interesse pela aprendizagem e pela produção intelectual prospectiva. Pela

apropriação de recursos tecnológicos comunicacionais, o participante dinamizou seus processos sociorrelacionais dentro e fora da escola, inclusive, passando a tomar decisões de contribuir socialmente com outras pessoas, instando como algo supervalorativo e também decisivo para que Gilberto se reconhecesse e fosse reconhecido como sujeito.

Diante das barreiras físicas ou atitudinais provocadas pelo modelo de ensino tradicional, axiologicamente fundamentado com as representações dominantes da escola que são massificadas pela cultura da percepção visual (CAMARGO, 2012), Gilberto potencializou seus recursos subjetivos para aprender, desconstituindo barreiras por meios alternativos, de modo que tais barreiras não fizeram de Gilberto uma pessoa mitigada, despersonalizada de capacidades para aprender, pelo contrário, as reconfigurações do modelo tradicional de ensino o fizeram gerar sentidos novos, típicos de um sujeito em ascensão que não aceita se sujeitar a condições sociais que o restrinja, pois está sempre produzindo novas ideias e perspectivas, criando e querendo ser mais.

Por isso que no Ensino Médio e na faculdade o ato de ajudar colegas que não estavam na condição de deficiência, além de gratificante, fez de Gilberto um sujeito constituído de atitudes de acolhimento e colaboração, o que demonstra uma configuração de indivíduo que, ao longo de sua vida, vem gerando sentidos subjetivos de que o desenvolvimento do sujeito depende diretamente da socialização com os outros. Ademais, transitou pelas falas finais de Gilberto um imenso orgulho de si mesmo, pois diante de todas as dificuldades enfrentadas para aprender e se desenvolver, a perseverança e perspectivas fizeram dele uma pessoa de referência entre os colegas, mas que também busca referência em outras pessoas. Assim, as novas práticas relacionais subjetivamente configuradas e o seu desenvolvimento firmaram-se como aspectos qualitativos de sua experiência humana.

6.3. O caso Marta

Com as informações do questionário identificamos que a participante residia em casa própria, localizada em rua sem pavimentação e com abastecimento de água proveniente de poço, dispo de alguns itens de conforto, como dois banheiros, uma geladeira com frizer, um aparelho de DVD e um notebook com leitor de DVD. Como transporte próprio, a família possuía uma motocicleta. A participante não exercia o papel de pessoa referência da família, não contribuindo com a maior parte da renda familiar. Quanto à escolaridade da pessoa de referência familiar, essa apresentava Ensino Médio incompleto. Nos termos do CCEB/2015 da ABEP, a participante integrava a classe social (C).

Também, partindo da metodologia construtiva-interpretativa, apresentamos os eixos de significação *a posteriori* do decurso da comunicação dialógica.

- a) A superação da heteronomia;
- b) A aversão à subjetividade social hegemônica da escola;
- c) A condição social da deficiência e autovalorização;
- d) O AEE e a educação inclusiva como um ideal social;
- e) Perspectiva de contribuição na área da Educação Especial;
- f) O sentimento contraposto de perseverança e corresponsabilidade;
- g) A valoração axiológica das experiências decorrentes das barreiras;
- h) A renúncia ao comodismo e a construção do conhecimento;
- i) A concepção emancipadora de que existir é resistir.

Abordando sobre seu histórico de escolarização, na entrevista, Marta iniciou ressaltando as consequentes situações de constrangimento que viveu por conta da condição de pessoa com deficiência visual (baixa visão) desde o momento em que começou a frequentar a escola comum, a partir dos seis anos de idade. Condição que ela mesma desconhecia até seus treze anos e que lhe trouxe muitas dificuldades, pois não conseguia acompanhar os colegas nas atividades da escola, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo tachada como aluna que não queria fazer as tarefas ou como preguiçosa, haja vista que, inicialmente, sua baixa visão não era tão aparente.

Sinteticamente, avaliou seu Ensino Fundamental como momentos que não aprendeu quase nada, nível de ensino marcado pelo isolamento em sala e fracasso escolar. O Ensino Médio também configurou os processos sociais escolares com conotações semelhantes ao do Ensino Fundamental, porém mais intensos e bem mais conflitantes nas relações com os professores, pois eles não consideravam a condição de deficiência vivenciada por ela: “[...] os professores não passavam o material com antecedência, então nunca acompanhei o ensino médio.” Mesmo com conotações de exclusão comparadas ao Ensino Fundamental, no Ensino Médio elas se destacaram pelo modo como Marta passou a subjetivá-las em função do desenvolvimento da sua capacidade de questionamento e enfrentamento das relações padronizantes e rigidamente conservadas. Eram práticas que não respeitava o seu tempo social de aprendizagem. Isso foi algo que a inquietou bastante durante todo o Ensino Médio, razão pela qual fez emergir como objeto de subjetivação, representação do ambiente escolar como espaço de relações tecnicistas.

Mas, se por um lado as relações com a grande maioria dos professores emergiram como momentos de angústias, rejeições e isolamentos sofridos por Marta e que a destituíram do seu direito de aprender, quando falou da falta de apoio pedagógico por parte dos docentes, assim se expressou: “Nunca teve na verdade, nem no ensino médio. Eu diria assim... eu na verdade, só passei pelo ensino básico [risos]”. Por outro, de forma impactante, declarou como os momentos mais prazerosos de sua escolarização, os processos relacionais duradouros construídos dentro e fora da escola com a amiga: “[...] eu encontrei uma pessoa que a gente é amiga até hoje, é que ela me ajudava, eu não entendia o conteúdo [...]”. Companheira de sala de aula que vivenciou com Marta todos os momentos durante o Ensino Médio, momentos tristes, de muitas dificuldades, mas também de resistência e superação. Ao falar da grande amiga que sempre lhe apoiava nos estudos, transita pelas expressões de Marta um sentimento de uma relação carregada de emoção, gratidão e orgulho por tê-la presente na sua vida até hoje.

Para realizar as atividades avaliativas, Marta declarou na entrevista: “[...] Foi o único meio de fazer individual, toda vez que eu ia fazer prova lá do ensino médio, eu sentava com ela [momento de emoção]”. Mas, mesmo reconhecendo o apoio incondicional da amiga nas atividades, Marta sabia que precisava se desenvolver e foi quando declarou na dinâmica conversacional, “[...] eu tentava estudar com a colega, mas eu não compreendia o que ela já tinha de compreensão”.

Marta lembrou quando vivenciou com a amiga as primeiras experiências em um Congresso regional sobre Educação Especial, tornando se emocionar na entrevista quando pensou: “[...] vou encontrar um monte de deficiente lá, vou me sentir em casa, vou me sentir uma pessoa!”. Um dos poucos momentos em que se sentiu bem, debatendo temas relevantes de inclusão sócio escolar e valoração própria de pessoas em condições sociais singulares semelhantes a sua.

Por mais que tenha manifestado imensa gratidão pelo apoio da amiga, reiteradamente, a participante externalizou seu inconformismo com a falta de apoio dos professores. Excepcionalmente, só teve apoio de uma professora da área de ciências exatas e já no terceiro ano. Afirma que ao solicitar ajuda aos professores, sempre recebia recusas como respostas, enfatizando durante a entrevista: “[...] No primeiro e segundo ano, eu não tive apoio nenhum, eu ia atrás, pedia ajuda, eles recusavam e eu... eu não sabia dos meus direitos, eu poderia ter exigido, mas eu não exigi porque eu não conhecia os meus direitos [...]”. Esse sentimento de desconhecimento a fez produzir sentidos subjetivos de um estágio processual de construção de

personalização de informações (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), pois, no completamento oral de frases, quando provocada a completar, declarou:

- Sinto necessidade... “de conhecer mais a respeito dos meus direitos”.

E na dinâmica conversacional, voltou a justificar: [...] eu só sabia que tinha leis, mas não sabia por onde começar [...]”. O conhecimento da legislação fora subjetivado como instrumento que qualificaria suas ações em prol da efetividade dos seus direitos como educanda, já que a consciência de tais direitos contribui para que a pessoa compreenda o sistema normativo que define os papéis sociais dos indivíduos, da sociedade e do Estado.

Pelas angústias sofridas em decorrência da omissão da escola diante de sua condição singular, no Ensino Médio, Marta vivenciou processos sociais conflitantes com vários agentes da escola, como coordenadores, gestores, professores e colegas. Na entrevista:

[...] eu cheguei a conversar com a coordenação de que eu estava me sentindo mal, era questão de não estar interagindo com os colegas, com os professores; aí teve várias reuniões onde eu também pude participar, mas continuou a mesma coisa [...].

Pela subjetivação dessa influência social escolar Marta assumiu posicionamento de contestação quando nos trouxe na dinâmica conversacional, “[...] no terceiro ano que eu... Sinceramente eu falei assim, cansei de ficar nesse meu quadrado bem aqui sem fazer nada. Foi quando eu tomei atitude de denunciar a escola [...]”.

O apoio recebido de uma professora do terceiro ano a fez reconfigurar os sentidos subjetivos de pessoa desprovida de capacidades que tinha de si mesmo em função das representações sociais de deficiência que eram dispensadas a ela. As práticas dialógicas com a docente fez com que Marta subjetivasse o fenômeno da deficiência e percebesse que se tratava de uma questão social consequente das barreiras físicas ou atitudinais, não como uma característica dela própria (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Assim, ao produzir sentidos novos sobre si mesmo foi capaz de subjetivar informações externas e construir conhecimentos, deslocando-se da condição social de pessoa vitimizada pelas representações sociais dominantes na escola.

Sobre seu processo de escolarização, quando declarou na entrevista, “[...] acho que o ensino básico foi a pior parte da minha vida [...]”, nos trouxe evidências de que produziu sobre os processos escolares, uma configuração de sentidos subjetivos interligada por sentimentos de baixa estima, infelicidade, incapacidade para aprender e impotência diante das barreiras sociais, reafirmando isso nos completamentos de frases:

- A sala de aula... “é excludente”;
- O passado... “dói muito”.

Referiu-se a sala de aula como ambiente gerador de exclusão, espaço social que em muitas situações fora prejudicial a sua aprendizagem, reafirmando sentidos subjetivos levantados na entrevista. Também rememorou as práticas escolares do passado como momentos dolorosos que lhe conservaram mágoas por ter suportado vivências de exclusão escolar e prejuízos na aprendizagem. Retomando na dinâmica conversacional sobre tais vivências, assumiu: “[...] eu tinha... e ainda tenho um pouco da autoestima bem baixa. [...]”

E questionada se tais vivências desafiadoras haviam contribuído para suas contraposições, revelou-nos: “[risos] Com certeza, porque foi difícil olha [pesquisador], eu tive momentos de querer me suicidar”. Em outra fala, “[...] eu chegava ao ponto assim de querer gritar na escola”. Contudo, foram situações que antagonicamente a fizeram desenvolver seus recursos subjetivos, alcançando êxito nas atividades escolares no terceiro ano e aprovação no ENEM: “[...] Aí isso começou me motivar mais ainda, então eu falei assim, então eu tenho capacidade sim né [...] Só o que faltava era a questão da acessibilidade mesmo.” Com esse deslocamento, sinalizando superação, levantou expressões de que as experiências mais difíceis e desafiadoras foram constituídas como os momentos mais significativos de suas subjetivações, dando demonstração de que suas configurações subjetivas se deram nos momentos em que mais foi provocada.

Ilustrando um pouco do que sentiu no cenário escolar, citou na entrevista o pátio da escola como o pior dos espaços relacionais: “[...] E o que me lembra isso é aquele [risos] filme ‘Extraordinário’, entendeu? O lugar que eu detestava era ficar no tal bendito... bendito pátio”. Relacionando aos seus momentos de opressões e preconceitos sofridos, o filme representa os momentos de preconceito e objetivação do sujeito, suportado por um menino ao frequentar a escola. O personagem principal apresentava deformidades faciais e por conta disso era depreciado e ridicularizado pelos colegas. Em vários momentos foi objetivada pela prática estigmatizante dos colegas que a rotulavam: “[...] me chamava de quatro olho [risos], me chamava de anormal, já chegaram a me chamar até de débil mental [...]. Diante das opressões a participante assumiu até mesmo que chegou às vias de fato com dois colegas por não suportar tanto preconceito.

Nas transgressões de Marta reside o infortúnio causado pela insustentável situação de passividade diante das atitudes que a oprimia. Ao revelar, “[...] eu acho que era o único modo da gente se defender porque, não tinha apoio nenhum.” e completar “[...] Eu nunca pensei que

eu ia sair de mim sabe [...], mas tem momento que a gente não consegue, não aguenta mais [...]”; trouxe-nos características de uma produção de sentidos subjetivos que vão surgindo até se estabilizar conscientemente (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017). Essa configuração subjetiva se mostrou totalmente aversiva à subjetividade social hegemônica normatizadora.

Estimulada a abordar mais na entrevista sobre a relação com os colegas de sala, nos falou de um contexto social repleto de tentativas frustradas de aproximação. Quando tentava interagir com os outros colegas era ignorada, depreciada pela sua condição social. Relembrou que até mesmo na hora de ser inserida em algum grupo para realizar trabalhos, isso não acontecia. A experiência de trabalhar em grupos, dialogando com várias pessoas, foi algo que o Ensino Médio não proporcionou a Marta. Mas, no completamento de frases, sinalizou uma nova configuração desse processo:

- Amo... “ser pessoa com deficiência”.

Sentimento que possui relação direta com suas atitudes que refutavam a violência simbólica que sofria. Por exemplo, os discursos dos professores de tentarem lhe convencerem de um conformismo pela não aprendizagem, como dito na entrevista, “[...] e todos diziam só assim pra mim, ‘M. relaxa, você vai passar, toda pessoa com deficiência tem que passar, a gente não pode reprovar’ [...]” e ela rechaçou “[...] eu não aceitava esse discurso [...]”, e pondo a prova esse discurso opressor que criava pseudo-representações sobre sua capacidade, em seguida questionou “[...] mas por que? Eu não tenho capacidade de aprender? [...]”. E que fora reafirmado na dinâmica conversacional, “Nunca quis, não sabia por que, mas sabe [pesquisador], aquela coisa de você questionar sem saber?”

A declaração dos docentes, nociva à condição psicossocial de Marta, a fez gerar uma subjetivação de inquietação e resistência, fazendo emergir sua condição de sujeito configurado subjetivamente que questiona e se posiciona dentro dos processos sociais (GONZÁLEZ REY, 2018). Quando disse que não concordava, revelou momentos de posicionamento firme e autêntico em face da opressão por compreender que deve e tem direito de aprender para se desenvolver. Com essa autoafirmação também subjetivou a deficiência como uma condição social: “Uma das coisas que eu comecei a compreender é que o problema não está em mim [...] o problema está no meio que a gente convive [...]”.

O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem ao longo das experiências a levaram a produção de sentidos de um amor próprio, reconfigurando aqueles sentidos subjetivos circundados de ressentimentos, principalmente, daqueles colegas e professores que a ignoravam ou a estigmatizavam, pois na dinâmica conversacional afirmou, “[...] e hoje eu não tenho

vergonha, qualquer espaço que eu chegar eu não tenho vergonha de dizer que eu tenho deficiência visual. Mas acho que isso foi se construindo lá do terceiro ano do ensino médio [...]”. Questionada sobre como entenderia que os processos excludentes poderiam ter sido diferentes, Marta avaliou na entrevista:

Eu penso que talvez o que aconteceu comigo e com muitas pessoas não foi porque os professores tinha essa... essa atitude, os colegas, eu acharia que é sobre a pessoa com deficiência [...] teria que abordar esse tema, pra que as pessoas começasse a ver a gente como [...] não ver a pessoa como diferente.

E na dinâmica conversacional, reafirmou “[...] antes eu culpava os professores, e hoje eu tenho um outro olhar de dizer assim, talvez a formação deles não foi tão adequada, sei lá, não teve um viés ali que ajudassem eles a compreenderem essa área aí do conhecimento”. Quanto aos colegas, “[...] E eu não gostava dos meus colegas né, fiquei com aquele rancor dentro, mas hoje eu compreendo que se eles tivessem acesso a essa área do conhecimento seriam outras pessoas [...]”.

Subjetivou que talvez os colegas e professores tivessem esse comportamento de agir com indiferença diante dela ou diante de outras pessoas não por uma ação volitiva e astuta de quererem oprimi-la, mas, segundo González Rey e Martínez (2017), pelo fato de estarem majoritariamente se apropriando de uma subjetividade social dominante que gera uma produção discursiva na qual as pessoas sem deficiência representam simbolicamente a identidade normatizada, enquanto as pessoas com deficiência representam a diferença marginalizada. E nos complementos de frases seguintes, a participante assumiu o tanto que as práticas relacionais excludentes, contraditoriamente, contribuíram para subjetivações positivas da realidade:

- Queria saber mais... “sobre educação especial”.

- A inclusão... “é um sonho [pausa na fala] é um sonho a ser alcançado. É isso que eu queria dizer”.

- No futuro... “serei uma grande profissional da área da educação especial”.

Pela pretensão de aprofundar seus conhecimentos sobre Educação Especial, constituímos indicador de que, personalizando mais informações sobre essa área, isso poderia lhe proporcionar uma melhor compreensão das causas e consequências vivenciadas no Ensino Médio e subjetivando a inclusão como um ideal social a ser vivido, mas que ainda não se firmou no plano prático, processo social esse que se apresenta como um elemento principiológico que compõe o campo de suas ideias. As dificuldades e desafios enfrentados no Ensino Médio

despertaram em Marta sentidos subjetivos de um sujeito que, ao ser provocado, passou a desenvolver mais seus recursos intelectuais para se firmar e se reconhecer como parte ativa que deveria intervir nesse processo, inclusive com a criação de perspectivas futuras de querer contribuir como uma grande profissional da área da educação especial.

Na dinâmica conversacional, “[...] e eu até achei que eu precisava de psicólogo [risos], porque eu queria... O que eu sentia era necessidade de me assumir, mas eu tinha vergonha [...]”. A necessidade do seu auto reconhecimento, o qual resistia com veemência até boa parte do seu Ensino Médio, se converteu em uma consciência crítica que culminou em um orgulho próprio que veio lhe representar um vetor do seu bem estar singular e também impulsionador de ações socioculturais que a fazem gerar sentidos configuracionais com mais frequência.

Sobre o AEE, além de um centro especializado, no segundo e terceiro ano do Ensino Médio também frequentou uma sala de recursos multifuncionais, ambiente que inicialmente se recusava a participar pelo imaginário que criou de “espaço para os anormais”, devido à produção discursiva dominante sobre deficiência (CROCHIK, 2009). Foi quando rememorou na entrevista: “[...] meu Deus porque que eu tenho que entrar aqui? Eu só me via eu e o professor, aí eu ficava: meu Deus, isso aqui não é normal né? [...]”. Marta criava pseudo-representações da sala de recurso para manipular informações. Na entrevista, “[...] eu odiava quando alguém me perguntava, ‘o que você vai fazer na sala?’ Não, vou lá conhecer lá um pessoal lá, vou conversar com as pessoas com deficiência que tem lá dentro lá, pra aumentar a alta estima. [risos]. Mas nada relacionado a atendimento especializado, e se surpreendeu quando relembrou, “[...] Olha só [...] o que eu falava, eu nunca dizia que eu ia pra sala do AEE, minha família nem sabia que eu frequentava, eu acho que nem a minha mãe, porque eu inventava [...]”.

Nesse contexto as configurações de sentidos ainda se constituíam dentro de processos sociais regidos pelo estigma sofrido, razão que levava a participante a se posicionar socialmente pelo recurso da manipulação de informação que feria com a realidade vivenciada. Entretanto, quando passou a frequentar, avaliou como um benefício importante na escola, pois o professor da sala de recurso lhe ajudava bastante e destacou que “[...] por mais que a gente sabe que o papel do professor de AEE não é um reforço; mas [...] eu tinha certeza que ele fazia isso não era por maldade, porque ele via que eu não sabia de nada, então ele tentou me ajudar [...]”.

Rememorando também na entrevista o apoio que recebeu no centro especializado, nos levou a interpretar o que significou um espaço de relações dialógicas que a fez reconfigurar os sentidos que produzia sobre sua condição de pessoa com deficiência: “[...] e eu acho que seria melhor se eu tivesse passado a minha vida toda dentro desse centro. Eu só vim conhecê-lo no

final do ensino fundamental, [...]”. Foi um ambiente em que construiu relações sociais configuradas por engajamento, interesse e compromisso intelectual para aprender.

A resistência pela SRM pela subjetividade social escolar e as representações de um lugar atípico para normais, reiterada na dinâmica conversacional, “[...] Eu sempre escutei que ali era sala de louco, [risos] [...] mas não sou louca, o que eu vou fazer lá? Aí eu comecei a conhecer o trabalho pelo [Centro Especializado]”; também reafirmou sentidos configuracionais produzidos durante a entrevista sobre a condição decisiva qual a levou a compreender e valorizar a educação especial e o serviço do AEE, por intermédio das aulas que frequentou no Centro, “E o [Centro Especializado] [...] ele é uma referência porque eu comecei a compreender o trabalho [...]”. Assim, superando a resistência em face do apoio especializado, declarou na dinâmica conversacional, “Hoje [pesquisador] o que vier eu aceito, porque não?” E ao ser indagada se esse apoio ajudou no acesso ao conhecimento, “Eu diria que sim, o pouco que eu sei eu diria que foi desse apoio.”

A configuração da assunção e criticidade de suas práticas relacionais transgidas pelo fenômeno social da deficiência proporcionaram-lhe sentimentos de abertura às coparticipações e convivências de recíproca colaboração sócio educacional com outras pessoas. Ao longo dessas experiências, associando ao que discutem Araújo et al. (2017), Marta desenvolveu uma auto provocação que resultou numa atitude volitiva de sujeito que tem a pretensão profissional e criativa de contribuir para a área da Educação Especial, inclusive com a mudança de subjetividade social escolar que a estigmatizou, sobrepujou ou neutralizou suas capacidades. Sem falar que tal subjetividade social hegemônica, se não desinstitucionalizada, seguramente continuará justificando o impedimento e fracasso da ascensão sócio escolar de outras pessoas.

Indagada na entrevista sobre o apoio da família durante o Ensino Médio, Marta declarou ironizando com risos: “[...] Quando eu estava deprimida, com vontade de desistir do ensino médio [...] minha família... a minha família nem sabia o que acontecia comigo, se tava tudo bem, ninguém nem perguntava, nem a minha mãe [...]”. Aqui, emergiram sentidos de quando os processos escolares não se davam em um contexto que tivesse familiares como agentes em que ela pudesse recorrer para construir relações dialógicas que contribuísse para a superação de suas angústias.

Citando a atuação da mãe como agente influenciadora no seu processo escolar, revelou que a mesma assumia uma postura opressora, de cobranças por resultados escolares quantitativamente favoráveis, arbitrando com ameaças de violência física e sanções pela não aprovação. Para Marta, a mãe sempre esteve alheia ao seu processo de escolarização, não sabia

o que se passava com ela. Foram momentos de carência afetiva experienciado que Marta configurou como a-históricos e distantes da sua configuração subjetiva de conceito de família, pois ressaltou na entrevista: “[...] Não tive apoio de família, eu não sei nem o que é família nesse processo. Acho que a família é agora no ensino superior que eu estou construindo dentro da minha sala, viver da universidade, aquilo sim é família [momento de forte emoção onde não controlou o choro]”. Mas, gerando sentidos controversos aos produzidos na entrevista, trouxe durante o completamento de frases:

- Dedico mais tempo a... “à faculdade e as minhas irmãs”.

Reafirmou sentidos subjetivos da entrevista sobre a autonomia e o bem-estar construídos nas práticas relacionais da faculdade. Mas, contradizendo sentidos expressados na entrevista sobre a família, no completamento acima, gerou sentidos novos relacionados aos momentos em que prioriza parte do seu tempo social para construir relações sócio afetivas com as irmãs, agentes que ainda não haviam aparecido nas suas falas.

Quando questionada na dinâmica conversacional sobre a relação com as irmãs, “Elas [pausa na fala] estão fazendo mais sentido agora na minha vida no ensino superior, porque eu estou compreendendo mais coisas [...] São as pessoas aí que eu amo muito [momento de emoção]”. Declarado como algo que lhe faça muito sentido nas práticas sociorrelacionais com familiares, os recursos subjetivos desenvolvidos na faculdade motivaram significativamente a reconfiguração de Marta sobre suas três irmãs, uma criança de seis anos, “[...] eu estou gostando porque eu já andei no shopping sozinha com ela, e ela vai me falando, ‘olha M, tem uma escada aqui’ [risos]”, e duas adolescentes de 14 e 17 anos, “[...] eu brigava muito com a minha irmã de 17 anos né [...] e hoje a gente é muito amiga, ela me conta tudo, eu conto tudo para ela sabe? É uma relação muito boa, e com a de 14 também [...]”

Gerando sentidos subjetivos novos inerentes a sua característica social de indivíduo que se deslocou da condição de sujeito hegemônico padronizado (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017), “[...] Elas têm um pensamento bem mais diferente, elas têm cuidado [...] de não me ofender em questão mesmo de termos, de terminologias, chamar a pessoa, especial [...]”; sendo parte integrante das relações com as irmãs, essa condição de Marta produziu nas mesmas, sentidos de respeito, confiança, valorização pessoal, relações de confidências, interações descontraídas, carisma, apreços e cuidados, fazendo de Marta uma pessoa referência (como acadêmica, mulher que se posiciona nas práticas relacionais e cria seus próprios conceitos), a qual as irmãs aduzem para socializar na escola a importância da inclusão das pessoas em

condição de deficiência. Portanto, foram práticas relacionais que despertaram as consciências, levando a produção de novos sentidos configuracionais.

Os constantes momentos em que se emocionou durante os diálogos trazem uma configuração de que ao longo de suas vivências Marta sofreu com a carência afetiva nas suas práticas relacionais familiares em muitas situações. Na dinâmica conversacional, “E eu nunca tive espaço para chorar em casa né, então chorava no meio da rua mesmo, dentro dos ônibus [risos]”. Isso nos deu conta de que em alguns momentos, o ambiente familiar não foi acolhedor de suas subjetivações de intimidade e afetividade, o que quase lhe despertou um sentimento de aversão familiar. Mas, as suas subjetivações, algumas vezes contraditórias, foram elementos reveladores de uma consciência crítica de que tirou proveito das complexas vivências familiares, inclusive quando contou na dinâmica conversacional como adquiriu autonomia para ir e vir: “[...] Minha mãe me largou no ônibus e me falou, ‘te vira’, eu chorava tanto [...] e eu passei até ter um sentimento de ódio por ela, mas hoje eu percebo que ela fez uma coisa muito boa”.

Num processo de avanços de configuração subjetiva, a participante aduz até mesmo a falta de apoio da família na sua escolarização e locomoção. Se na entrevista referiu-se a esse processo como uma espécie de frustração, durante a dinâmica conversacional é que de fato veio a subjetivar sobre essa falta de apoio, “[...] eu agradeço até talvez não ter apoio familiar, Porque isso me deixou muito assim... Eu diria, forte”, pois foi isso que a fez romper com o comodismo de esperar coisas dadas e se lançar na perspectiva da esperança e da produção das coisas.

Evidenciando que seus processos subjetivos não estavam relacionados apenas às experiências em que esses se deram, Marta trouxe ao diálogo eventos e sentimentos provenientes e supervenientes aos processos vivenciados no Ensino Médio. Como processos vivenciados preteritamente, abordou na dinâmica conversacional sobre o reencontro, em outro congresso, com alguns de seus professores do Ensino Fundamental, oportunidade em que uma professora lhe revelou, “poxa, eu não sabia que eu tinha te magoado tanto daquela forma”, já outra professora, “eu pensei que eu estaria te ajudando, mas eu percebi que eu não te ajudei”. Contudo, demonstrando uma subjetivação de racionalidade sobre essa realidade, Marta acolheu as desculpas dos professores sem nenhum ressentimento por compreender que aqueles processos se deram em função da ausência de formação docente. Quanto aos processos supervenientes, a participante relacionou as suas perspectivas de investir na carreira profissional na área de Educação Especial. Nos complementamentos de frases:

- Desejo... “alcançar doutorado”.

- O melhor é... “estudar mais e mais”.

Por tudo que passou, a participante conseguiu problematizar a situação sobre a Educação Especial e acreditar nessa área. Na dinâmica conversacional, “[...] Mas eu já vi que esse negócio tá em mim, porque desde que eu comecei conhecer um pouquinho da área eu comecei a despertar, porque não ajudar as outras pessoas?” As práticas relacionais de exclusão vivenciadas no Ensino Médio despertaram em Marta um sentimento contraposto de perseverança e colaboração. Pelas produções de sentidos subjetivos sobre novas perspectivas de estudos e atuações, “[...] Aí eu fico pensando nas outras crianças que estão passando a mesma coisa que eu, será que elas vão resistir como eu resisti?”; e quando se posicionou, “[...] se eu puder fazer por outras pessoas, eu vou fazer [...]”; compreendemos que as dificuldades enfrentadas a levaram a configurações subjetivas de amadurecimento e desenvolvimento pessoal e social que a caracteriza como um ser sempre em busca de novos desafios na vida.

Sobre a relação com os professores durante o Ensino Médio, a participante literalmente desconsiderou na entrevista as supostas relações escolares do primeiro e segundo ano, pois não trouxe para o diálogo as experiências desse período. Quanto ao terceiro ano do Ensino Médio, excepcionalmente, elegeu como prazerosas as relações escolares que se materializaram pela via da comunicação dialógica, construídas dentro e fora da sala com a professora da área de exatas. Pelas recíprocas relacionais de envolvimento sócio afetivos com a professora, emergiram na fala de Marta sentidos subjetivos de momentos favoráveis ao ato de aprender (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017) que, infelizmente, não faziam parte da cultura cotidiana durante sua escolarização e nos revelou: “[...] Eu chorava toda vez que era a aula dela por que... era uma coisa que estava acontecendo que era algo diferente de todos os outros professores.” [momento de emoção].

A acolhida recebida por Marta nas aulas da professora de exatas desencadeou a configuração de uma subjetividade sobre o fenômeno social da deficiência que ela não tinha antes quando disse à professora, “[...] eu não me sinto uma pessoa com deficiência na sua aula.” [momento de emoção] e quando completou “[...] Eu, nossa eu amava a aula, eu não faltava nenhuma aula dela [...]”. Pelos ótimos resultados obtidos naquelas aulas, Marta passou a ser considerada pela professora como uma aluna de referência na sala. E durante a dinâmica conversacional, lembrou uma das colocações da professora, “M. tu aprende muito rápido [...] eu fico boba porque os professores não te ajudaram assim [...] eu não entendo [...]”.

O fato de não ter se disposto a dialogar sobre a maior parte de suas relações com os outros docentes durante o Ensino Médio nos indicou tratar-se de sentidos subjetivos gerados a

partir de processos destituídos da sua aprendizagem. Encarando sua condição como algo segregado da coletividade, portanto, fenômeno alheio a sala de aula, talvez por isso não lhe tragam boas recordações. A participante encarava as outras aulas como uma rotina que cumpria mecanicamente que não a levava a construir conhecimento, constituindo-se como processos rotineiros estáticos que a objetivava como educanda dispensável ao processo tecnicista de aprendizagem.

A relação com o conhecimento produzido durante sua escolarização, sobretudo no Ensino Médio, também foi um aspecto instigado durante o diálogo. Quando afirmou na entrevista por meio de um sorriso irônico, sobre a relação com o conhecimento: “[...] eu digo que eu não tive não [...] conhecimento mesmo não [...]” e argumentou sobre as incondicionais colaborações que recebeu da amiga, compreendendo que “[...] eu acho que aquilo foi só um momento de prova, podia me perguntar depois, eu acho que eu não saberia, e eu acredito que eu não aprendi nada, eu não trouxe de nada, eu só trouxe de lá o que a escola precisava [...]”.

Entretanto, ao ser questionada sobre a produção de conhecimentos na área de exatas, reconheceu sorridentemente: “[...] realmente só isso que eu tive ... só isso, eu acredito que eu, de todas as disciplinas eu trouxe um pouco do conhecimento da matemática”. Mais adiante, acrescentou que também conseguiu desenvolver algo sobre a produção de redação através do ensino que recebeu no centro especializado. Mas, engajada por uma trama de inconformidade, reafirmou: “[...] não aprendi nada [...], não aprendi nada, não aprendi nada, o que eu aprendi de redação foi no centro de apoio, não foi em escola, não foram os professores que me ajudaram”.

Esse aspecto sobre o conhecimento levou-nos a indicadores de uma subjetivação marcada por um baixo rendimento escolar, pois o fato de não ter construído relações favoráveis ao seu engajamento simbólico-emocional para aprender durante alguns processos relacionais levou-a produzir uma configuração de sentidos subjetivos como uma pessoa despersonalizada de informações e conteúdo que são imprescindíveis ao seu processo de aprendizagem. Por isso desabafou sobre seu ensino básico durante a entrevista: “[...] eu não vim de lá com nada, nada mesmo, nem com uma boa leitura, não fui nem letrada pra isso; aliás, nem todo mundo é né letrado pra fazer interpretação de texto [...] Eu acho que [...] não foi só eu não.”

Pelas constantes relações conflitantes vivenciadas na escola, externalizou sentidos subjetivos contraditórios que se interrelacionam de maneira caótica e inconclusa, em que a fase final de um sentido gera a fase inicial de outro, caracterizando um processo em movimento que ganha estabilidade quando configurados subjetivamente (GONZÁLEZ REY, 2018). Prova disso, foi quando sinalizou na dinâmica conversacional: “[...] e eu tenho avançado, eu enxerguei

isso, e observei outras pessoas falando [...]”; reconhecendo construções na sua aprendizagem por meio das relações com outros indivíduos e com os objetos que desencadearam no desenvolvimento de seus conhecimentos, inclusive, alcançando o Ensino Superior.

Em outro ponto da dinâmica, reforçando suas novas subjetivações de que o conhecimento não é algo dado, declarou: “[...] eu me recuso é... De ignorar alguma coisa tipo, ah, a pessoa não quis me ajudar, então vou deixar para lá [...] Eu vou atrás”. Esses posicionamentos elucidam estágios de um fluido de sentidos subjetivos caóticos e interdependentes que fazem emergir subjetivações subsidiadas por relações de consensos e dissensos. São frutos de múltiplos processos relacionais que a participante construiu na sua escolarização.

Também configurou sentidos axiológicos construídos a partir das barreiras e desafios vivenciados: “[...] não vão deixar de existir barreiras, e essas barreiras [pesquisador], é que deixa a gente mais forte oh! Porque a gente gosta de ser desafiado [risos]”. As barreiras e os desafios enfrentados por Marta, subjetivamente, adquiriram sentido de fortalecimento para ela quando passaram a ser considerados como fenômenos sociais de provocação e motivação para que seguisse em frente, construindo suas experiências de superações e conquistas socioculturais. Esse processo culminou na configuração de sentidos de satisfação pessoal. E demonstrando que suas experiências simbólicas estão interrelacionadas com seus processos emocionais, destacando as experiências mais difíceis, trouxe-nos no completamento de frases:

- Quando estou só... “penso em mim e acabo chorando”.

A reflexão sobre si mesmo foi um aspecto que se apresentou como uma importante expressão tratando-se de uma prática que a fez configurar que sua experiência cultural-histórica jamais estará dissociada dos seus sentimentos afetivos (GONZÁLEZ REY; 2017). Na mesma perspectiva, manifestou na dinâmica conversacional a construção de uma concepção emancipadora, “[...] Eu também cheguei à conclusão que se não fosse assim eu também não seria o que sou hoje”. O desenvolvimento dos recursos subjetivos e de consciência crítica, sólida e autêntica pelas múltiplas experiências dolorosas do passado, subjetivamente, fizeram Marta se convencer de como essas práticas foram imprescindíveis, motivadoras para a evolução de sua capacidade existencial singular e social, renunciando ao comodismo e reagindo às práticas escolares dominantes.

6.3.1. Conclusões

A conjuntura escolar de Marta durante o Ensino Médio se desdobrou em múltiplas experiências geradoras de complexidades que a fizeram se desapropriar de relações estáticas rotineiras que só a fazia conservar uma consciência ingênua que malogravam suas possibilidades de contextualização e contestação da realidade vivenciada. Mesmo quando se sentiu agravada na sua dignidade, consideramos essas situações como fases provocadoras das expressões de Marta que mais trouxeram subjetivações.

Participar de eventos nos quais teve a oportunidade de socializar sobre sua singularidade, dificuldades e desenvolvimento pessoal significou para ela uma prática sociorrelacional de auto reconhecimento e valorização de sua trajetória cultural-histórica, inclusive, com a oportunidade de poder se firmar no meio social, desconstruindo a cultura da incapacidade e desvelando que seus alcances não foram fruto de acasos ou favorecimentos, mas produtos de sua construção. Subsidiada por novas configurações que transcenderam aspectos da sua subjetividade original, Marta produziu sentidos subjetivos que vão além de suas representações, passando a construir o conceito de deficiência como fenômeno social, não do sujeito que, por mais que seja uma produção social impactante na vida do sujeito dentro das relações, é algo que está fora do sujeito (VIGOTSKI, 1997). Outrossim, a participante passou a tomar decisões, tendo mais compromisso e capacidade de construção intelectual.

A complexidade das experiências escolares no Ensino Médio foi subjetivamente configurada de maneira muito tensa, o que pôde ter a levado a profundas contradições naquele ambiente, prova disso são as atitudes ambíguas. Se em determinados momentos se sentiu incapaz, pensando em desistir ou se revoltar por ser vítima do modelo excludente de ensino; em outros, subjetivou que existir era resistir. O ato de denunciar práticas excludentes também lhe representou o ato de renunciar àquela situação contraproducente de pessoa desacreditada.

Por mais que o seu posicionamento de denunciar algumas práticas tenha despertado sentimento de repulsa em professores e gestores, criando uma aversão de Marta, sua atitude também a fez construir outras relações adversas, pois estava convicta de que tomou um posicionamento legítimo de corresponsabilidade social, inclusive, despertando-lhe para o ato de colaborar com outras pessoas que não estavam conseguindo desenvolver seus recursos subjetivos.

Não obstante a falta de resiliência da escola para lidar com a questão da deficiência, Marta buscava construir coletivamente, medidas alternativas pela via da relação dialógica. Sua pretensão era superar a violência simbólica constituída pela cultura discursiva da incapacidade

para aprender. Tais posicionamentos demonstram engajamento com problemáticas que afetam educandos que convivem com dificuldades de aprendizagem, não se preocupando apenas com sua condição singular.

Quanto à configuração subjetiva de auto aceitação, essa fora produzida a partir da personalização de informações e experiências vividas que lhe proporcionaram uma inteligibilidade sobre o fenômeno da deficiência como algo social, processo que a participante está inserida não na condição de pessoa objetivada que sofre os reflexos das estereotípias, mas na condição de sujeito que produz reflexão e toma decisões dentro desse contexto.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valorizando a busca pela materialização do direito à educação inclusiva e a outros bens culturais, o presente estudo teve como foco investigar as condições de desenvolvimento da escolarização dos alunos com deficiência visual do Ensino Médio, pois, historicamente, são pessoas que vêm suportando nocivas representações da incapacidade ou extraordinariedade, na qual a exclusão, o preconceito e a desinformação sobre direitos ainda predominam. Nossa intenção foi de estudar os processos de subjetivação de alunos com deficiência visual que tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Médio no contexto de escolas estaduais de um município do interior do Estado do Pará, com fulcro na teoria da subjetividade e sua epistemologia qualitativa.

A produção das informações junto aos alunos assistiu razão pelo fato de serem sujeitos em condição de deficiência que vivenciam ou vivenciaram realidades escolares diversas, sendo indivíduos com propriedade para se manifestarem com profundidade sobre o tema da pesquisa. Com base nas produções de configurações subjetivas dos participantes, pretendeu-se discutir como esse processo é subjetivado de forma diversa pelos estudantes cegos e com baixa visão que por eles passam.

As relações com os professores são diversificadas, pois no Ensino Médio eles são muitos e, em geral, a subjetivação dessas experiências não foram positivas. Entretanto, pelos indicadores apontados, basta uma experiência positiva com um professor que passa a ser referência para desestabilizar configurações subjetivas no sentido de empoderar e impulsionar o indivíduo a desenvolver autoestima, a aprender, ainda que uma pequena parte do conteúdo curricular, e a se desenvolver.

A despeito do reconhecimento dos três estudantes da formação insuficiente dos professores do ensino comum, e mesmo destacando que os três apresentavam necessidades educacionais de aprendizagem diferenciadas, todos se mostram resignados com essa situação porque compreendem que isso decorre de uma política deficiente de formação de professores e mostraram consciência da baixa qualidade de ensino para todos, mas principalmente para eles em função da falta de conhecimento sobre como superar as barreiras pedagógicas para alunos com impedimentos visuais.

Em síntese, Arnaldo demandou a necessidade dos professores conseguirem trabalhar com conteúdo disponibilizado de forma prévia para alunos cegos e atuarem de maneira articulada com os professores do AEE, enquanto que Gilberto ressaltava a importância dos professores conhecerem os códigos e as linguagens adequadas para esse tipo de alunado, além

de terem o domínio das tecnologias assistivas pertinentes como ferramentas para o ensino. Já Marta questionava a necessidade de os professores adotarem dinâmicas de convivência dentro e fora da sala de aula, favoráveis ao acolhimento do aluno com impedimentos visuais, aliado às adaptações razoáveis para a socialização dos conteúdos. Mas, além desses e de outros requisitos imprescindíveis à formação dos docentes, imperioso se faz o destaque de que não adianta ter ótima formação, trabalhando em condições escolares precárias, com jornadas excessivas para amenizar a desvalorização salarial, salas superlotadas, sem tempo de planejamento, recursos e trabalho articulado com o professor de Educação Especial.

As experiências na escola e na classe comum, notadamente no Ensino Médio, em decorrência das políticas de inclusão escolar, evidenciam experiências de sofrimento, enquanto que os ambientes especializados são mais apontados como acolhedores e promotores da aprendizagem. Entretanto, parece ser no contexto em que se tem mais barreiras que os processos de subjetivação mais se mobilizam impulsionando e ensinando os indivíduos a enfrenta-las. Assim, a longo prazo, eles parecem se fortalecer ao enfrentar barreiras, o que aponta a necessidade de se avaliar com cuidado os resultados imediatistas das políticas e práticas de escolarização de estudantes em contextos de classes comuns de escolas regulares. Isso não significa também que a perspectiva de inclusão escolar implique que se possa prescindir dos apoios do atendimento educacional especializado nos processos de escolarização desses indivíduos. Ao contrário, todos apontam a importância das experiências desse tipo de suporte no processo de escolarização.

No Ensino Médio, parece que o suporte da família se mostrou menos importante, do ponto de vista da subjetivação, do que o apoio dos colegas, dos professores e dos atendimentos especializados. Nos três casos, exceto no caso do Gilberto que tinha auxílio do irmão que estudava na mesma sala, os familiares não apareceram como fonte de suporte a escolarização.

O delineamento adotado, de estudo de caso múltiplo, por via do método construtivo-interpretativo, contribuiu para evidenciar as singularidades das configurações subjetivas de indivíduos cegos e com baixa visão sobre sua escolarização no Ensino Médio. Entretanto, os três casos evidenciaram o quanto a passagem pelo Ensino Médio pareceu importante para impactar configurações subjetivas dos estudantes com deficiência visual, reduzindo os sentidos de menos valia, possibilitando acesso ao conhecimento, desenvolvimento pessoal e à progressão no processo de escolarização.

Destacando aspectos da singularidade de cada participante, compreendemos que Arnaldo não questionava a ordem social da escola, mas conseguiu avanços dentro dessa

sistematização escolar, inclusive porque também já havia construído outras práticas relacionais por ter mais experiência de vida. Gilberto pouco questionava as práticas escolares excludentes, vindo a superá-las principalmente com o desenvolvimento de seus recursos pessoais na relação com alguns colegas, incluindo seu irmão, e na relação com os objetos tecnológicos. O que ainda integra a singularidade do caso do Gilberto é o fato dele ter perdido a visão perto do ingresso ao Ensino Médio e ter frequentado a maior parte da escolarização na classe comum como vidente e, a nosso ver, ter base conceitual para o Ensino Médio faz diferença. Por sua vez, Marta passou a questionar as práticas escolares, alcançando superações das barreiras, sobretudo, por via de práticas sociorrelacionais com pessoas de dentro e fora da escola.

Pela compleição de cada indivíduo, tornarem-se sujeitos de suas próprias vidas parece que não fazia parte das expectativas da escola e, nesse aspecto, a subjetividade social dominante da escola, quando desatenta às singularidades dos educandos, pode desvalorizar ou depreciar saberes, desqualificar diferentes processos de construção do conhecimento e ainda negar expressões múltiplas de aprendizagens. Isso nos demonstra que a escola, como primeiro plano, pode não estar favorecendo e estimulando o desenvolvimento dos alunos, mas fomentando um desempenho progressista e meritocrático dentro da lógica mercantilista.

Nos casos estudados logramos evidências de que, durante o Ensino Médio, os participantes foram constituindo experiências múltiplas que os permitiram produzir inteligibilidades na condição de sujeitos que passaram a se auto afirmar como sistemas inconclusos e complexos, descentrados de uma condição social escolar homogênea e se envolvendo em novos processos (GONZÁLEZ REY, 2018). Portanto, os sujeitos foram se construindo ao construírem novas práticas relacionais.

Enfim, os três casos mostraram estudantes que, coincidentemente ou não, conseguiram apesar das inúmeras dificuldades, avançar no acesso ao Ensino Superior. Possivelmente, as experiências no Ensino Médio os tornaram mais resilientes, o que mostra a importância desse nível de ensino. Entretanto, ressalta-se que são casos singulares, pois a maioria sucumbe ao longo do percurso e evade da escola após os fracassos – a evidência disso é o baixo número de matrículas de estudantes do público alvo da Educação Especial no Ensino Médio e no Ensino Superior.

A fim de melhor compreender a relação entre deficiência e processo de subjetivação das experiências de escolarização, sugere-se para o futuro, estudos comparativos dos processos de subjetivação de estudantes do Ensino Médio com e sem deficiência visual de estudantes com

deficiência visual em outros níveis de ensino e com estudantes com outros tipos de deficiências no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ABEP/CCEB - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa / *Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil/2015*. Disponível em:< http://www.abep.org/criterio-brasil_2015.pdf> acessado em: 17/07/2017.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológico de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANTUNES, K. C. V. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. 154f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. Comunicação e participação ativa: a inclusão de pessoas com deficiência visual. In: AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org). *Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade*. São Paulo: Vetor, 2009.
- ARAÚJO, C. M.; OLIVEIRA, M. C. S. L.; ROSSATO, M. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. *Revista Psicologia, Teoria e Pesquisa*, v. 33, p. 1-7, 2017.
- BARBOT, J. Conduzir uma entrevista face a face. In: PAUGAN, S. (Coord.) *A Pesquisa Sociológica*. Petrópolis: Ed Vozes, 2015. p.102-123.
- BRASIL. *Estatuto da pessoa com deficiência*. Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Presidência da República, Brasília, 2015.
- BRASIL. *A consolidação da inclusão escolar no Brasil (2003 a 2016)*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília-DF. MEC, 2016.
- BRASIL. *Censo escolar da educação básica (2016): notas estatísticas*. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Brasília-DF. MEC, 2017.
- BRUNO, M. M. G; MOTA, M. G. B. *Programa e Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Visual* vol. 1-3. Fascículo IV. Colaboração Instituto Benjamin Constant. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2001.
- CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados: PUC, 2006.
- CAMARGO, E. P. *Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- CARVALHO DA SILVA, M. C. C. Audiodescrição: ferramenta de acessibilidade a serviço da inclusão escolar. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012
- CORTI, A. P. *Juventude e diversidade no Ensino Médio*. Programa Salto para o Futuro: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Ano XIX boletim 18 – nov. Secretaria de Educação a Distância. Brasília-DF, MEC, 2009.

COSTA, V. E. S. *Educação, Inclusão e políticas públicas: A educação especial no município de Marabá-Pará*. 144f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, Pará. Disponível em: www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1679/1/Dissertacao_EducacaoInclusaoPolíticas.pdf. Acesso em 14 jul. 2015.

CROCHIK, J. L. Preconceito e cultura. In: AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org). *Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade*. São Paulo: Vetor, 2009.

DAYRELL, J. *Juventude O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido*. Programa Salto para o Futuro: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Ano XIX boletim 18 – nov. Secretaria de Educação a Distância. Brasília-DF, MEC, 2009.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur. Rev. int. direitos human.*, v. 6, n.11, 2009. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8216/1/ARTIGO_DeficienciaDireitosHumanos.pdf. Acesso em: 08 mar. 2015.

DOMINGUES, C. A. et al. *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FRIGOTTO, G. *Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interdito*. Programa Salto para o Futuro: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Ano XIX boletim 18 – nov. Secretaria de Educação a Distância. Brasília-DF, MEC, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAWATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educ. Soc.*, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 215-237.

GERHARDT, T. E.; RAMOS, I. C. A.; RIQUINHO, D. L.; SANTOS, D. L. Estrutura do projeto de pesquisa. In GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psic. da Ed.*, v. 13, p. 9-15, 2001.

GONZÁLEZ REY, F. L. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psic. da Ed.*, v.24, p. 155-179, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. *A Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa na Pesquisa*. 2017. Universidade Federal Tecnológica do Paraná, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L. Advances in Subjectivity from a Cultural-Historical Perspective: Unfoldings and Consequences for Cultural Studies Today. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F. L.; PEREZHIVANIE, N. V. (Orgs.) *Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy* (Editors). Routledge: Springer, 2018. p. 173-194.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MARTINEZ, A. M. *La personalidad: su educación y desarrollo*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MARTINEZ, A. M. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. São Paulo: Cortez, 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; MARTINEZ, A. M. Epistemological and Methodological Issues Related to the New Challenges of a Cultural-Historical-Based Psychology. In: In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F. L.; PEREZHIVANIE, N. V. (Orgs.) *Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy* (Editors). Routledge: Springer, 2018. p. 195-216.

IBGE, Instituto brasileiro de geografia e estatística. Censo populacional dos municípios, Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/maraba/panorama>. Acesso em 13/06/2018.

MARTINEZ, A. M.; REY, GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

MENDES, E. G.; Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, 2010.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço "tamanho único" de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador : EDUFBA, 2012.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. ZERBATO, A. P. *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NCE/UFRJ, Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Tércio Pacitti. Programa Dosvox. Disponível em: <http://www.intervox.nce.ufrj.br/dosvox>. Acesso em: 11/09/2017.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n. 2, p. 207-316, 2008.

OLIVEIRA, R. F. C.. Desbrailização: realidade e perspectivas. In: AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org). *Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade*. São Paulo: Vetor, 2009.

OLIVEIRA JR, A. P.; RODRIGUES, E.; MORI, N. R. N. Análise das condições de inclusão de alunos cegos ou com baixa visão, matriculados no ensino regular da educação básica. *Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial*. Londrina, novembro de 2011, p. 303-312.

OLIVEIRA, P.; CAMPOS, J. A. P. P. O retrato da escola segundo o olhar de jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA regular. *Interfaces da Educ.*, v.7, n.19, p.146-165, 2016.

Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico - OCDE. Relatório Education at a Glance 2017 (Um olhar sobre a educação). Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2017-09-12/educacao-brasil-ocde.html>. Acesso em: 13/09/2017.

PEREIRA, A. B. M.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; MARTINEZ, A. M. Epistemología cualitativa de González Rey: una forma diferente de análisis de “datos”. *Revista Tecnia*, v. 1, n. 1, p. 17-31, 2016.

ROSSATO, M.; MARTINEZ, A. M. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 17, n. 2, p. 289-298, 2013.

ROSSATO, M.; MARTINEZ, A. M. A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Atas CiaiQ. Investigação Qualitativa em Educação*, v. 1, p. 343-352, 2017.

SILVA, T. T. *A produção social da identidade e da diferença*, 2010. Disponível em: [http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A produção social da identidade e da diferença](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a). Acesso em: 24 mar. 2015.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Fundamentos da Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

VILARONGA, C. A. R.; CAIADO, K. R. M. Processos de escolarização de Pessoas com deficiência Visual. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v. 19, n.1, p. 61-78, 2013.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online], v. 95, n. 239, p.139-151, 2014.

YOSHIKAWA, R. C. S. Possibilidades de aprendizagem na elaboração de materiais didáticos de Biologia com educandos deficientes visuais. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ZARDO, S. P. Direito a educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. 378f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

ANEXOS

ANEXO I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Covidamos você para participar da pesquisa “**PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL SOBRE SUA ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO**”, de responsabilidade dos pesquisadores Edinaldo Bomfim Sales e Enicéia Gonçalves Mendes. O objetivo principal da pesquisa é analisar os sentidos de subjetividade apresentados por estes sobre seus processos de escolarização.

A pesquisa terá quatro encontros e com a utilização dos instrumentos: **1º encontro) Questionário tipo fechado** - para caracterização sociodemográfica e familiar do participante; **2º encontro) Entrevista individual semiestruturada**: o participante terá a oportunidade de abordar vários temas sobre sua escolarização, a partir de um roteiro de questões semiestruturado; **3º encontro) Completamento oral de frases** - são frases curtas incompletas, apresentadas ao participante para que possa completar; **4º encontro) Dinâmica de conversação** - retorno a comunicação com os participante para, se desejar, ampliar as expressões de suas falas anteriores.

Para garantir a plenitude dos registros das falas, a entrevista, o completamento de frases e a dinâmica de conversação, serão áudio-gravadas e transcritas na íntegra. As audiogravações só poderá ser feitas caso você concorde.

Como benefícios ao participante, o estudo promoverá discussões sobre seu processo de escolarização e sobre a política de educação inclusiva, com base no seu modo subjetivo de sentir a realidade escolar. Firmamos o compromisso de posteriormente entregar ao participante o produto final do estudo através de dissertação de mestrado.

Pela natureza da pesquisa, esta não visa implicações gravosas aos participantes, seja de caráter físico, psicológico, social ou econômico. Contudo, os participantes poderão sentir eventuais desconfortos por abordar fatos de sua privacidade. Caso o participante demonstre algum tipo de constrangimento, o pesquisador estará atento para alterar as ações do diálogo.

Como sua participação não é obrigatória, você terá o direito de recusar a participar da pesquisa ou de desistir a qualquer momento com a retirada do seu consentimento, isso não trará nenhum tipo de penalidade para você e nem insatisfação para o pesquisador. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. A utilização das informações será de caráter representativo, sem identificação dos participantes, através de análises parciais e finais da pesquisa, poderão ainda, serem utilizadas em publicações e divulgações acadêmicas

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com o pesquisador e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.



Assinatura do Pesquisador

Fui informado pelo pesquisador que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, localizado na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, com endereço na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, ADEMAR ALVES DOS SANTOS, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro ainda, que o pesquisador tem meu consentimento para utilizar, as informações concedidas por mim, nas publicações de cunho acadêmico.

Marabá (PA), 09 de Outubro de 2017.



Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisador responsável

Nome: Edinaldo Bomfim Sales

RG: 3437799 **CPF:** 631.506.462-00

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES)

Endereço: Av. Magalhães Barata, número 326 - São Félix II. Marabá/PA - Brasil, CEP: 68.513-789.

Telefone: (94) 991697992

E-mail: edinbsales@gmail.com

Orientadora

Nome: Enicéia Gonçalves Mendes

CPF:


Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Endereço:

Telefone:

E-mail:


Assinatura do Pesquisador

Fui informado pelo pesquisador que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, localizado na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, com endereço na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, GUSTAVO FERNANDES DOS SANTOS, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro ainda, que o pesquisador tem meu consentimento para utilizar, as informações concedidas por mim, nas publicações de cunho acadêmico.

Marabá (PA), 09 de Outubro de 2017.



Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisador responsável

Nome: Edinaldo Bomfim Sales

RG: 3437799 **CPF:** 631.506.462-00

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES)

Endereço: Av. Magalhães Barata, número 326 - São Félix II. Marabá/PA - Brasil, CEP: 68.513-789.

Telefone: (94) 991697992

E-mail: edinbsales@gmail.com

Orientadora

Nome: Enicéia Gonçalves Mendes

CPF:

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Endereço:

Telefone:

E-mail:

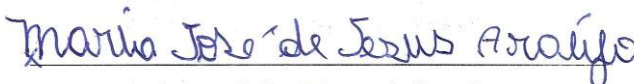


Assinatura do Pesquisador

Fui informado pelo pesquisador que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, localizado na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, com endereço na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, MARIA JOSÉ DE JESUS ARAÚJO, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro ainda, que o pesquisador tem meu consentimento para utilizar, as informações concedidas por mim, nas publicações de cunho acadêmico.

Marabá (PA), 09 de Outubro de 2017.



Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisador responsável

Nome: Edinaldo Bomfim Sales

RG: 3437799 **CPF:** 631.506.462-00

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES)

Endereço: Av. Magalhães Barata, número 326 - São Félix II. Marabá/PA - Brasil, CEP: 68.513-789.

Telefone: (94) 991697992

E-mail: edinbsales@gmail.com

Orientadora

Nome: Enicéia Gonçalves Mendes

CPF:

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Endereço:

Telefone:

E-mail:

ANEXO II

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E FAMILIAR DO PARTICIPANTE (CCEB/ABEP/2015)

Nome (pseudônimo): ARNALDO

Data: 14/10/2017

Tem casa própria? SIM

Classe social: C

Preencher com o que a pessoa possui em casa; considerar a quantidade de itens a partir da primeira linha do quadro.

Quadro 1

(ABEP)	Não Tem	Tem			
		1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	1	2	3	4
Rádio (qualquer aparelho no domicílio, exceto rádio do carro)	0	1	2	3	4
Banheiro (com vaso sanitário e privativo do domicílio)	0	4	5	6	7
Automóvel (sem uso profissional)	0	4	7	9	9
Empregada mensalista	0	3	4	4	4
Máquina de lavar (excluir tanquinho)	0	2	2	2	2
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	4	4	4	4
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	2	2	2	2
SOMA DE PONTOS					

Quadro 2

Escolaridade da pessoa de referência da família	Última série que completou	Pontos
Analfabeto / Fundamental I incompleto	Analfabeto até 3ª série do fundamental	0

Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	4ª a 7ª do fundamental	1
Fundamental II completo / Médio incompleto	8 – 10 (Fundamental completo)	2
Médio completo / Superior incompleto	Médio completo	4
Superior completo	Superior completo	8

ITENS DE CONFORTO	NÃO POSSUI	QUANTIDADE QUE POSSUI			
		1	2	3	4+
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular	X				
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana	X				
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho		X			
Quantidade de banheiros		X			
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel		X			
Quantidade de geladeiras		X			
Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex	X				
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones		X			
Quantidade de lavadora de louças	X				
Quantidade de fornos de micro-ondas	X				
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional	X				
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca	X				

Escolaridade da pessoa de referência da família	
Analfabeto / Fundamental I incompleto	X
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	
Fundamental II completo / Médio incompleto	
Médio completo / Superior incompleto	
Superior completo	

A água utilizada neste domicílio é proveniente de?	
1 X	Rede geral de distribuição

2	Poço ou nascente
3	Outro meio

Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:	
1	Asfaltada/Pavimentada
2 X	Terra/Cascalho

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E FAMILIAR DO PARTICIPANTE (CCEB/ABEP/2015)

Nome (pseudônimo): GILBERTO

Data: 04/10/2017

Tem casa própria? SIM

Classe social: C

Preencher com o que a pessoa possui em casa; considerar a quantidade de itens a partir da primeira linha do quadro.

Quadro 1

(ABEP)	Não Tem	Tem			
		1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	1	2	3	4
Rádio (qualquer aparelho no domicílio, exceto rádio do carro)	0	1	2	3	4
Banheiro (com vaso sanitário e privativo do domicílio)	0	4	5	6	7
Automóvel (sem uso profissional)	0	4	7	9	9
Empregada mensalista	0	3	4	4	4
Máquina de lavar (excluir tanquinho)	0	2	2	2	2
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	4	4	4	4
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	2	2	2	2
SOMA DE PONTOS					

Quadro 2

Escolaridade da pessoa de referência da família	Última série que completou	Pontos
Analfabeto / Fundamental I incompleto	Analfabeto até 3ª série do fundamental	0
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	4ª a 7ª do fundamental	1

Fundamental II completo / Médio incompleto	8 – 10 (Fundamental completo)	2
Médio completo / Superior incompleto	Médio completo	4
Superior completo	Superior completo	8

ITENS DE CONFORTO	NÃO POSSUI	QUANTIDADE QUE POSSUI			
		1	2	3	4+
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular		X			
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana	X				
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho	X				
Quantidade de banheiros		X			
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel					X
Quantidade de geladeiras		X			
Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex	X				
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones					X
Quantidade de lavadora de louças	X				
Quantidade de fornos de micro-ondas	X				
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional		X			
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca	X				

Escolaridade da pessoa de referência da família	
Analfabeto / Fundamental I incompleto	
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	
Fundamental II completo / Médio incompleto	
Médio completo / Superior incompleto	X
Superior completo	

A água utilizada neste domicílio é proveniente de?	
1 X	Rede geral de distribuição
2	Poço ou nascente
3	Outro meio

Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:	
1	Asfaltada/Pavimentada
2 X	Terra/Cascalho

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E FAMILIAR DO PARTICIPANTE (CCEB/ABEP/2015)

Nome (pseudônimo): MARTA

Data: 10/10/2017

Tem casa própria? SIM

Classe social: C

Preencher com o que a pessoa possui em casa; considerar a quantidade de itens a partir da primeira linha do quadro.

Quadro 1

(ABEP)	Não Tem	Tem			
		1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	1	2	3	4
Rádio (qualquer aparelho no domicílio, exceto rádio do carro)	0	1	2	3	4
Banheiro (com vaso sanitário e privativo do domicílio)	0	4	5	6	7
Automóvel (sem uso profissional)	0	4	7	9	9
Empregada mensalista	0	3	4	4	4
Máquina de lavar (excluir tanquinho)	0	2	2	2	2
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	4	4	4	4
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	2	2	2	2
SOMA DE PONTOS					

Quadro 2

Escolaridade da pessoa de referência da família	Última série que completou	Pontos
Analfabeto / Fundamental I incompleto	Analfabeto até 3ª série do fundamental	0
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	4ª a 7ª do fundamental	1
Fundamental II completo / Médio incompleto	8 – 10 (Fundamental completo)	2

Médio completo / Superior incompleto	Médio completo	4
Superior completo	Superior completo	8
		QUANTIDADE QUE POSSUI
ITENS DE CONFORTO	NÃO POSSUI	1 2 3 4+
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular	X	
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana	X	
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho	X	
Quantidade de banheiros		X
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel		X
Quantidade de geladeiras		X
Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex		X
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones		X
Quantidade de lavadora de louças	X	
Quantidade de fornos de micro-ondas	X	
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional		X
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca	X	
Escolaridade da pessoa de referência da família		
Analfabeto / Fundamental I incompleto		
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto		
Fundamental II completo / Médio incompleto		X
Médio completo / Superior incompleto		
Superior completo		
A água utilizada neste domicílio é proveniente de?		
1	Rede geral de distribuição	
2	X Poço ou nascente	
3	Outro meio	
Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:		
1	Asfaltada/Pavimentada	
2	X Terra/Cascalho	

ANEXO III

- a) histórico de escolarização
- b) apoio da família
- c) relação com colegas
- d) relação com professores
- e) relação com o conhecimento

ANEXO IV

COMPLEMENTAMENTO ORAL DE FRASES

1. Queria saber mais...
2. Meu maior problema...
3. Desejo...
4. A inclusão...
5. A sala de aula...
6. Sinto necessidade...
7. A aprendizagem faz sentido quando...
8. Sonho...
9. Amo...
10. No futuro...
11. O melhor é...
12. Dedico mais tempo a...
13. O passado...
14. O que mais me motiva...
15. Quando estou só...