

Deficiência visual:

Um estudo de caso no contexto da educação profissional

Andressa Dias Koehler¹
andressadk@gmail.com

Josué Rêgo da Silva²
josuutils@hotmail.com

Resumo: Apresenta um estudo de caso desenvolvido a partir do ingresso de um jovem com deficiência visual no contexto da educação profissional de um Instituto Federal. Descreve ações desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas voltadas à inclusão desse aluno, no ano letivo de 2018, na tentativa de garantir a permanência e a aprendizagem dele. Discute, sob o referencial teórico de Barczinski (2001), o processo de luto vivido pelo jovem em decorrência da deficiência e, sob a teoria de Vigotski (1997), os processos de compensação mística, biológica e social. Conclui que as ações desenvolvidas pelo campus institucional se esbarram em um processo de aceitação da condição de deficiência por parte do estudante, e que o trabalho precisa ser feito em conjuntura com os diversos setores e pessoas da comunidade escolar, a fim de extinguir as barreiras atitudinais, metodológicas, físicas e comunicacionais impostas.

Palavras-chave: Inclusão Educacional. Pessoa com Deficiência. Deficiência Visual.

Discapacidad visual

Un estudio de caso en el contexto de la educación profesional

Resumén: Presenta un estudio de caso desarrollado a partir de la entrada de una persona joven con discapacidad visual en el contexto de la educación profesional de un Instituto Federal. Describe las acciones desarrolladas por el Centro de Apoyo para Personas con Necesidades Específicas dirigidas a la inclusión de este estudiante, en el año escolar 2018, en un intento por asegurar su permanencia y aprendizaje. Discute el proceso de duelo experimentado por los jóvenes debido a la discapacidad. Concluye que las acciones desarrolladas por el campus institucional se encuentran en un proceso de aceptación de la

¹ Doutora em Educação e Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

² Mestre em Educação e Tradutor e Intérprete de Libras.

condición de discapacidad por parte del estudiante, y que el trabajo debe realizarse en conjunto con los diversos sectores y personas de la comunidad escolar, para eliminar las barreras de actitud y metodológicas, físico, y comunicacional.

Keywords: Inclusión educativa. Persona con discapacidad. Discapacidad visual.

1 A trajetória de um jovem com deficiência visual no curso técnico integrado do Instituto Federal do Espírito Santo: uma conquista e muitos desafios

As políticas e práticas de inclusão no contexto educacional datam da década de 1980 e são mais contemporâneas no contexto da educação profissional, especialmente nos institutos federais. O processo de inclusão de sujeitos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação se constitui em uma grande conquista nesse cenário, pois pressupõe uma mudança no sistema educacional e envolve a participação de diversos atores na perspectiva de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes.

Apesar disso, a inclusão de jovens com deficiência no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio ainda suscita muitos desafios. Embora se espere que esses alunos carreguem consigo uma trajetória de sucessos e fracassos quanto aos caminhos de aprendizagem que melhor atendam às necessidades pedagógicas, e que esse histórico seja ponto de partida para as ações inclusivas na comunidade escolar, há casos em que as perdas sensoriais provenientes da deficiência são recentes e próximas ao ingresso do estudante na rede educacional. Com isso, os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são desafiados a implantar ações inclusivas, mesmo não dispondo de experiências anteriores ou do apoio de profissionais com formação na área.

O estudo de caso em questão ocorreu no ano de 2018, em um campus do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), no curso técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio. Proveniente de uma escola da rede municipal, o jovem, de 17 anos, acometido

pela Síndrome de Stickler³, teve a perda visual acentuada devido a um acidente ocorrido em 2016. Assim, ao chegar no Ifes, ele ainda sofria o luto por se tornar um adolescente com baixíssima visão. Vale ressaltar que ele estudara apenas um ano letivo do Ensino Fundamental com essa condição, o que não lhe rendeu experiências significativas de sucesso quanto às metodologias de ensino e aprendizagem que pudessem ser aproveitadas como ponto de partida para o trabalho pedagógico no Ifes. Na escola que frequentara anteriormente, havia uma professora de Educação Especial que trabalhava com ele, em sala separada, conteúdos de reforço para a prova de ingresso no Instituto. Todavia, em sala de aula regular, não havia adaptações de materiais pedagógicos.

Assim, iniciou-se a jornada de profissionais do campus, em parceria com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), para garantir a aprendizagem e a permanência desse estudante que cursava, em média, 15 disciplinas por semestre.

Este estudo de caso contempla, portanto, uma pesquisa exploratória, desenvolvida ao longo dos dois semestres letivos de 2018, com o intuito de aprimorar hipóteses, validar instrumentos e proporcionar familiaridade com o campo de estudo. Conforme Gil (2002), a pesquisa exploratória constitui a primeira etapa de um estudo mais amplo, e é muito utilizada em pesquisas cujo tema foi pouco explorado, podendo ser aplicada em estudos iniciais para se obter uma visão geral acerca de determinados fatos. As observações realizadas ao longo do ano, os diálogos com profissionais da instituição e as leituras ao aporte teórico, especialmente de Vigotski (1997) e Barczinski (2001), possibilitaram a familiarização com o problema, a construção de hipóteses e a problematização de perspectivas a partir de uma fração do corpus de análise: a inclusão de um jovem com deficiência visual no contexto da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Convém ressaltar que, segundo Marconi e Lakatos (2003), a observação, uma das técnicas mais importantes para obtenção de dados para pesquisas, pode comprovar um discurso na prática, por isso o pesquisador precisa estar atento

³ A síndrome de Stickler foi descrita pelo pediatra Gunnar Stickler, no ano de 1965, e caracterizada por ele como um grupo de distúrbios genéticos que prejudicam o tecido conjuntivo, sendo mais agressivo na região do colágeno. Essa síndrome, segundo o pediatra, é composta pela miopia, se iniciando nos primeiros anos da vida, causando, entre outros fatores, deslocamento da retina e cegueira. Além dos prejuízos citados, os sujeitos acometidos pela síndrome podem apresentar outras manifestações clínicas como: deformidades faciais, catarata, glaucoma, perdas de audição, cifose, artrose, membros longos, alteração no esmalte dos dentes e aparecimento prematuro de dentes (STICKLER et, 1965).

às situações ao redor dele, observando os fenômenos sociais, como as relações dos sujeitos são constituídas e como acontecem as múltiplas determinações na construção dessas relações.

2 A inclusão de pessoas com deficiência visual

Até o século XIII, a prática de abandonar crianças com deficiência visual era comum. Nos tempos bíblicos, por exemplo, a cegueira era considerada um mal comum, como uma punição por algum ato maligno ou como um “traço do destino”, e as pessoas cegas “estavam forçosamente condenados a uma vida de dificuldades e pobreza” (BARCZINSKI, 2001, p. 2).

Além disso, numa sociedade essencialmente rural, como existia até o século XVIII, a mendicância era característica dos cegos. E, até o século XIX, raramente um indivíduo cego obtinha remuneração direta: geralmente, qualquer atividade realizada por ele era apoiada pela família ou por alguma estrutura específica de atendimento (entidade benemérita, governo ou igreja, entre outras). Cegos cantadores e músicos são exemplos de atividades comuns ainda hoje no interior do Brasil.

Ainda no século XVI, pessoas com deficiência eram consideradas ineducáveis. Nesse período, apesar de algumas experiências inovadoras, a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para o tratamento a esses sujeitos. Havia a crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se segregada (MENDES, 2006).

Mais tarde, no século XIX, tiveram origem as classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos considerados “difíceis” passaram a ser encaminhados. Somente no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX, é que ocorre a inclusão da Educação Especial na política educacional brasileira (MENDES, 2006). Em 1854, foi criado por D. Pedro II, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), grande centro produtor de pesquisa na área de inclusão.

Até a década de 70, do século XX, a segregação era baseada na crença de que os alunos com deficiências seriam melhor atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados. Todavia, os movimentos sociais pelos direitos humanos

se empenharam em conscientizar a sociedade sobre os prejuízos da marginalização de indivíduos com status minoritários, tornando a segregação de qualquer grupo intolerável. Nos anos 1990, o Brasil passou a adotar a terminologia Inclusão, que já vinha sendo discutida e implementada nos países nórdicos e nos Estados Unidos. Surge, então, a chamada Escola Inclusiva, que se estruturava a partir das necessidades dos alunos. A escola e o sistema educacional, então, passaram a buscar apoio para trabalhar as diferenças sem tirar essas crianças do convívio social. O século XXI sustenta-se na proposta de superar as situações de exclusão, reconhecendo os direitos de toda essa diversidade e estimulando a participação social plena na sociedade (KOEHLER, 2017).

Santos (2011) faz um panorama da educação profissional no Brasil, e cita que

foi no período republicano, diante da necessidade do Estado de garantir mão de obra qualificada para atender às manufaturas, que ocorreu a criação de uma escola voltada à formação para o trabalho. Assim, começou oficialmente a história da educação profissional no Brasil, em 1909, com as Escolas de Aprendizes Artífices, que viabilizavam ao Estado indivíduos aptos para o trabalho e favoreciam a manutenção do controle social (SANTOS, 2011, p. 39-40).

Mas, somente em 2004, com o Decreto nº 5154, na Rede de Educação Tecnológica, “o Estado começa a direcionar o foco das Escolas Técnicas para outra vertente, a da qualidade social, que passa a ser o elemento direcionador das políticas educacionais desenvolvidas pela rede, que até então estavam vinculadas diretamente ao fator econômico” (BRASIL, 2010, apud SANTOS, 2011, p. 42). Nesse período, quanto à qualidade social, o discurso oficial diz que a educação profissional e tecnológica “assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2010, apud SANTOS, 2011, p. 42), o que abrange as pessoas com deficiência.

Tem-se, então, mesmo que lentamente, o ingresso – e não necessariamente a inclusão – de estudantes com deficiência no ensino profissional dos institutos federais, o que tem se ampliado a partir de novas leis, documentos e resoluções que tratam das cotas para o ingresso de alunos com deficiência no Ensino Médio e Superior. Por exemplo, a lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para as pessoas com deficiência nos cursos técnicos de níveis Médio e Superior das instituições federais de ensino. Desde

então, o número de alunos matriculados nos institutos federais passou a crescer consideravelmente. Segundo Alves (2014),

o grande desafio que o discurso da inclusão nos institutos federais tem que enfrentar é da convivência com a correlação de forças e do papel atribuído às instituições escolares. Nesse sentido, visualiza-se um Estado mais disciplinador, ao buscar trazer para o interior das instituições as reivindicações das pessoas com deficiência ou altas habilidades, imprimindo-lhes uma normatização e ao mesmo tempo esvaziando e/ ou despolitizando suas principais bandeiras de lutas (ALVES, 2014, não paginado).

Assim, se por um lado tem-se nos institutos o discurso de excelência em ensino, reforçado pelos índices de sucesso e aprovações no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e em vestibulares, por outro, tem-se o desafio de desconstruir e repensar práticas pedagógicas que estendam a aprendizagem aos novos sujeitos existentes nesses espaços, com necessidades específicas antes não tão presentes em tais contextos. Por conseguinte, os institutos precisam desenvolver um trabalho articulado com diversos setores e pessoas da comunidade escolar, a fim de extinguir as barreiras atitudinais, metodológicas, físicas e comunicacionais impostas.

Cury (2016), acerca da inclusão, explica que o verbo “incluir” se refere a inserir algo/alguém dentro de outro espaço. Ou seja, essa entrada em outro espaço pode favorecer ou não esse indivíduo, a depender de como é acolhido ou acomodado no novo ambiente e nova situação. Portanto, “[...] há uma dialética entre a inclusão (o de dentro) e a exclusão (o de fora) como termos relacionais, onde um não existe sem o outro. Excluir é tanto a ação de afastar, como aquela de não deixar entrar” (CURY, 2016, p. 17). Para o autor, dissertar sobre educação inclusiva pressupõe retomar o tema da igualdade, bem como o da desigualdade ou o da discriminação.

É preciso fazer a defesa da igualdade como princípio do ser humano e da cidadania. Mas isto, enquanto efetivação, não é fácil já que a diversidade é visível e imediatamente perceptível. O mesmo não ocorre com a igualdade a não ser por meio da elaboração teórica e dos pactos sociopolíticos postos no ordenamento jurídico (CURY, 2016, p. 18).

Sobre isso, cabe ressaltar que a lei nº 12.711/12, alterada pela lei nº 13.409/16, com o estabelecimento da reserva de vagas, ampliou o ingresso desse público aos cursos técnico de nível Médio e Superior das instituições federais de ensino. Sendo esse ingresso um direito

inquestionável e incompressível, o que se problematiza neste estudo é a etapa posterior: a permanência e, especialmente, a aprendizagem desse jovem, considerando que a novidade do tema e o desconhecimento sobre a inclusão por parte dos profissionais envolvidos pode gerar o sentimento de insegurança quanto às estratégias pedagógicas a serem adotadas.

À luz de Vigotski (1997), toda deficiência, física ou mental, modifica a relação do homem com o mundo e influencia as relações com as pessoas. Em relação a isso, cabe lembrar que duas principais correntes a respeito da *compensação* circulavam ao final do século XIX e início do século XX, influenciando as elaborações de Vigotski sobre o conceito. Uma das versões era mística, segundo a qual a pessoa com deficiência seria dotada de forças divinas e uma sensibilidade especial capaz de compensar as ausências (da visão, da audição, do pensamento lógico, dentre outras). Paralelo a isso, havia o entendimento biológico do termo compensação, em que a perda de uma função perceptiva seria compensada naturalmente com o funcionamento de outros órgãos. Todavia, ambas as tendências foram questionadas por Vigotski, uma vez que restringiam as análises a um caráter médico e terapêutico. Conseqüentemente, essas concepções induziam as ações educativas que visavam ao restabelecimento de determinadas formas de conduta, como se houvesse um erro a ser corrigido para se retornar a um estágio de normalidade. Contrariamente, Vigotski defendeu que cabe à educação criar outros modos de desenvolvimento da aprendizagem (VIGOTSKI, 1997).

Sob esse prisma e contra o ensino baseado no defeito orgânico, Vigotski defende como metodologia da educação a *compensação social*, enfatizando a necessidade de se inserir a pessoa com deficiência na vida laboral, nos diferentes espaços de atividade do cotidiano. Nessa perspectiva, o foco está em como a sociedade concebe a pessoa sob tal condição, e não na limitação orgânica.

3 O luto após a perda da visão

A inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes dos institutos federais ainda gera insegurança e por vezes resistência por parte de profissionais. Não

raramente, há o entendimento equivocado de que esses estudantes não estariam aptos a assumir as profissões condizentes aos cursos oferecidos, principalmente na área de exatas e de tecnologias. Paralelo a isso, professores questionam quanto à falta de formação na área de educação especial, quanto às questões de segurança no trabalho para esses alunos e quanto à absorção desses futuros profissionais no mercado de trabalho. Todas essas perplexidades, quando entrecruzadas aos dilemas pessoais dos estudantes que ainda lidam com o luto da deficiência, tende a estagnar o processo de inclusão, tendo em vista a paralisação de dois importantes polos do processo de ensino e aprendizagem – professor e aluno – envolvidos nas próprias consternações.

Adams (1980, apud BARCZINSKI, 2001) cita como primeira reação à perda da visão o estado de imobilidade psicológica, descrito como “proteção emocional anestésica”. O autor reconhece que, apesar da impossibilidade de impor um tempo limite a essa fase, quanto mais duradoura for, mais difícil será o processo de reabilitação.

Em sequência, segundo o autor, surge a depressão reativa, com “sentimentos e desejos de autopiedade, necessidade de confidências, pensamentos suicidas e retardamento psicomotor” (apud BARCZINSKI, 2001). Adams cita Luiz Cholden, segundo o qual o paciente precisaria morrer como pessoa que enxerga para renascer como pessoa cega. Aduz o autor, ainda, que haveria três reações permanentes na cegueira:

A primeira era o prolongamento da fase depressiva para a depressão masoquista. A segunda, o desenvolvimento das desordens características, que poderia ser um exagero de fatos preexistentes, como por exemplo, uma dependência crônica. E por último, descreveu um fenômeno no qual alguns pacientes cegos formavam um grupo representando uma minoria contra aquilo que eles consideravam “um mundo hostil, estúpido e sem consideração, das pessoas com visão normal” (ADAMS, 1980, apud BARCZINSKI, 2001, não paginado).

Adams também cita Fitzgerald, segundo o qual as pessoas que perdem a visão experimentam uma fase de descrença, na qual negam a cegueira; em seguida, uma fase de protesto, quando tendem a buscar outras opiniões ou se recusam a usar a bengala; posteriormente, ocorre a depressão, com perda de peso, alteração no apetite, ideias suicidas; para então se chegar a uma superação, que leva à aceitação e à inexistência de distúrbios psiquiátricos (ADAMS, 1980, apud BARCZINSKI, 2001). Todavia, apesar de o autor estimar

um período de dez meses para que a pessoa percorra as quatro etapas, o que se percebe, na prática, é que esse tempo pode variar para muito mais.

No caso abordado neste texto, o jovem estudante, que perdera grande parte da visão, apresentava muitas reações descritas por Barczinski:

a) dependência acentuada em relação aos adultos ou negação da mesma; b) recusa à competição ou constante preocupação em comparar-se e competir; c) repressão da agressividade com excessiva amabilidade ou grande agressividade; d) hipersensibilidade a críticas; e) dificuldade de relacionamento com outros deficientes visuais e entre eles os “videntes”; f) insegurança a respeito de si mesmo; g) desconfiança acentuada em relação a outras pessoas e suas intenções; h) manifestações de ressentimentos pela sensação de não ser querido e aceito pelo mundo, pois julga que ser diferente é ser inferior; i) predominância de pensamento mágico e misticismo; j) sentimentos de inveja; k) descontentamento e uma crítica severa em relação aos demais; [...] n) isolamento, evitando situações sociais; o) acentuada necessidade de aprovação e afeto (BARCZINSKI 2001, não paginado).

Reagindo muito semelhante ao citado pela autora, o estudante oscilava entre aceitar ou não adaptações de materiais e atendimentos oferecidos pelo Napne. Houve rejeição ao uso da bengala, mesmo com os constantes acidentes domésticos relatados pela mãe do estudante; assim, o jovem optava por ficar recluso em casa, saindo, apenas, para o Instituto. Não frequentava ambientes sociais, shopping, praia, cinemas ou saídas com os amigos. Na escola, caminhava sempre um passo atrás dos colegas e mais lentamente, guiando-se pelo vulto que percebia de quem estava à frente. Mesmo com a insegurança, não aceitava apoiar a mão no ombro ou no cotovelo do amigo, conforme aprendera no treinamento de orientação e mobilidade no Instituto.

4 A atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas com o estudante

O Napne é definido como “um órgão de natureza consultiva e executiva, de composição multidisciplinar, instituído pelo Diretor-Geral de cada campus por meio de

Portaria”⁴. A finalidade desse órgão é “desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência e saída com êxito em seus cursos”. Com um regulamento próprio, instituído pela Portaria nº 1.063, de 5 de junho de 2014, estabelece a organização, o funcionamento e as atribuições dos Napnes de cada campus do Ifes. As ações perpassam desde a identificação do público-alvo da educação especial, orientação e atendimento a esses alunos, ações de acessibilidade, formação e sensibilização dos servidores e das famílias, à articulação de parcerias e convênios para atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. No caso em questão, a dinâmica de ações dos profissionais do Napne seguiu o seguinte fluxo:

- a) Acolhimento do aluno e da mãe;
- b) Interlocução com outro campus para mobilidade de uma profissional da área de deficiência visual, que nesse caso, foi uma revisora de textos Braille;
- c) Acompanhamento do aluno e da mãe em consulta médica para conhecer as possibilidades pedagógicas de atuação. Nessa ocasião, foram combinadas estratégias que passaram a nortear o trabalho dos professores em sala de aula, por exemplo, o fato de o aluno receber todo o conteúdo didático por e-mail ou aplicativo de celular para estudar pelo aparelho. Foi definido que o estudante não utilizaria o código de leitura e escrita Braille, mas seria aproveitado todo o resíduo visual que ele possuía. Também foi definida a luz de cor amarela como a mais apropriada para a leitura dele. As avaliações passaram a ser enviadas para o celular ou ampliadas em arial 14, em folha branca, para serem lidas com o auxílio dos óculos e da luminária. A médica também orientou sobre a importância de treinar o uso da bengala para melhor orientação e mobilidade, o que foi rejeitado pelo estudante;
- d) Participação de reuniões pedagógicas com o corpo docente e pedagógico para passar as orientações sobre o preparo e envio de materiais, tempo adicional do aluno para avaliações, necessidade de descrição de imagens e sobre a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI);

⁴ Regulamento interno dos Napnes. Disponível em: <http://bit.ly/2KDDMzf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

- e) Trabalho junto à psicóloga do campus no sentido de orientar a mãe do estudante que, devido às muitas tentativas de ajudar o filho, já se encontrava sem perspectivas e com dificuldades de relacionamento com o adolescente;
- f) Treinamento de orientação de mobilidade e doação de uma bengala ao aluno;
- g) Visita com o aluno a um instituto de cegos para uma aula sobre o uso do software leitor de telas *Non Visual desktop Access* (NVDA);
- h) Auxílio com a leitura de materiais para se preparar para provas e também acompanhamento durante essas, sempre que solicitado pelo aluno ou professor.

5 Impressões a partir dos primeiros semestres de acompanhamento do estudante

Os dois primeiros semestres de aula do estudante no Instituto foram desafiadores para todos os profissionais envolvidos. Foi mantida interlocução com a mãe do estudante, que também precisou ser acolhida, visto que estava confusa com a nova situação que enfrentava. A mãe, que também apresentava angústia e constantes embates com o filho devido ao processo de negação que ele vivia, chegou a receber atendimento psicológico no campus como um espaço para se expressar e receber orientações.

Nesse período, houve relatos dela quanto à insinuação de suicídio por parte do estudante. Na ocasião, todos os profissionais envolvidos no atendimento ao estudante, incluindo professores, diretor, membros do Napne, pedagogo e psicóloga, foram informados e planejaram, de modo coletivo, ações e abordagem ao estudante para tratar desse assunto.

Em todos os agendamentos com a psicóloga, o jovem não compareceu, sempre alegando questões como sono, dor de cabeça ou esquecimento. Houve negação em usar a bengala, mesmo recebendo o instrumento e o treinamento de orientação e mobilidade. O jovem também rejeitou utilizar softwares leitores de tela, apesar de ter participado de uma aula e ter declarado que gostou. Também não houve interesse por aprender o Braille, que foi oferecido a ele como mais uma opção. Além disso, o material impresso ampliado e a luminária com luz amarela, orientados pelo médico, não foram bem recebidos pelo aluno.

Nesse contexto, o único instrumento que o estudante dizia se identificar para ler e responder às atividades era o celular. Os argumentos do aluno incluíam a iluminação apropriada da tela do aparelho e a possibilidade de ampliação do zoom. Todavia, apesar de ele receber muitos materiais didáticos por parte dos professores via e-mail ou aplicativo de mensagens, havia questionamentos dos professores quanto ao não acesso do estudante a esses materiais, uma vez que apresentava grandes dificuldades durante as avaliações. As avaliações eram realizadas em horário ampliado, às vezes em mais de uma hora, chegando à possibilidade de o estudante terminar provas e trabalhos avaliativos em casa, exceção aberta apenas para ele.

Em um simulado do Enem, houve a proposta de que ele não utilizasse o celular, mas o material ampliado, tendo em vista as regras do edital dessa prova. Na ocasião, mesmo com o material ampliado, ele optou por um profissional leitor que, no caso, foi um dos membros do Napne. Todavia, o jovem questionou esse recurso humano, alegando que não conseguia entender as questões lidas em voz alta, principalmente na disciplina de Inglês. Quanto às imagens dessa prova, apesar de ampliadas, não possibilitaram a leitura por estarem em escala de preto e branco, como as dos demais estudantes. Por isso, o leitor procurou descrever essas imagens.

Cabe relatar, ainda, que ao longo do segundo semestre, foram registradas muitas ausências do estudante à escola, em decorrência de outro tratamento de saúde. Ao fim do primeiro semestre, o estudante recebeu resultado de aprovação em dez disciplinas e, ao fim do segundo, foi aprovado em apenas quatro.

As reprovações nas demais disciplinas não foram bem recebidas pela família, que questionou o atendimento dispensado ao jovem ao longo dos períodos letivos, com reclamações voltadas à ausência de um professor de Educação Especial. No ano em questão, esse atendimento foi planejado e executado por toda a equipe do Napne, que incluía uma transcritora Braille, um tradutor e intérprete de Libras, além de pedagogos, professores e uma psicóloga.

No início do ano de 2019, outra reunião de planejamento foi organizada pelo Napne e contou com a participação do aluno, da mãe e do pedagogo do curso. Foram apresentadas algumas possibilidades para o discente no que tange à acessibilidade aos conteúdos trabalhados em sala de aula, facilitando, desse modo, o entendimento e acompanhamento

escolar, como: adaptação e flexibilização curricular, presença de estagiário e uso de leitor de tela NVDA. Após apresentação e uma reflexão por parte do aluno sobre as possibilidades levantadas, ele se mostrou resistente e somente solicitou um tempo extra para a execução das atividades, com o uso de materiais com fonte 18, em caixa alta e em negrito.

Os esforços investidos para o atendimento às necessidades do estudante sinalizam o entendimento, por parte da comunidade escolar, de que eram necessários outros caminhos para garantir a aprendizagem do jovem em questão, com algumas particularidades que mereciam atenção: a compreensão da deficiência junto aos profissionais que o acompanhavam clinicamente; a escuta ao estudante e à mãe quanto aos problemas familiares; a apuração das vivências escolares do estudante anteriores ao Instituto; a busca por literaturas que abordassem metodologias de ensino para pessoas com deficiência visual; e o diálogo junto a um profissional de Psicologia para compreender sobre o luto que o jovem vivia a partir da deficiência, dentre outras ações. Com efeito, entende-se que essas medidas representam a busca por outros caminhos de aprendizagem para o estudante, com o intuito de garantir a inclusão educacional.

Em reuniões pedagógicas, alguns relatos de profissionais sinalizaram a resistência desses quanto à inclusão do jovem no curso profissionalizante da área de exatas, resquício dos conceitos de compensação mística ou biológica contrapostos por Vigotski (1997). Por exemplo, era comum que os docentes se referissem à aprendizagem desse estudante como algo restrito ao uso da audição, da memorização ou da oralidade, sem a possibilidade de que o estudante fizesse registros da própria aprendizagem e se expressasse de forma escrita. Justificava-se, nessas ocasiões, para além da dificuldade de trabalhar com um único aluno com essas especificidades em meio a uma turma completa, que uma pessoa com deficiência teria seus sentidos remanescentes potencializados naturalmente, bem como desenvolveria suas próprias formas de compensação, compreendendo-se, diferentemente da compensação social preconizada por Vigotski, que a compensação partiria do próprio indivíduo, tirando o foco do papel da sociedade.

Paralelo a isso, assim como explicado por Fitzgerald, citado por Barczinski (2001), o estudante, após a perda acentuada da visão, experimentava a fase descrença e de negação da deficiência, o que, por conseguinte, o fazia rejeitar o uso da bengala, dos softwares leitores de tela, das lupas e de quaisquer outros recursos que evidenciassem a sua diferença em relação

aos outros jovens que conviviam no mesmo tempo e espaço. E esse luto, ao passo que se prolongava, causava nos profissionais mais angústia, por verem muitos de seus esforços aparentemente sem os resultados esperados, diferente do estavam acostumados nas experiências bem-sucedidas com jovens videntes.

Assim, havia, nesse contexto, dualidades complexas a serem articuladas: as expectativas do estudante versus as expectativas do professor; o tempo do estudante versus o tempo do professor; a forma como a pessoa com deficiência se vê versus a forma como o professor a vê; as metodologias de trabalho historicamente desenvolvidas para o trabalho pedagógico com pessoas com cegueira ou baixa-visão *versus* as metodologias de trabalho adotadas pelos professores ao longo dos anos em turmas sem estudantes com deficiência.

Percebe-se, portanto, que essa trajetória de inclusão, escrita a várias mãos, perpassa a articulação de muitas pessoas, mas, sobretudo, escapa aos dedos de quem a escreve por depender, ainda que não passivamente, do tempo e da maturidade do estudante. Maturidade no sentido de como ele internaliza a deficiência para que ele próprio possa apontar caminhos mais efetivos para a sua aprendizagem. Não passivamente no sentido de que a instituição não espera por esse tempo morosamente, mas investe esforços para auxiliar o estudante a trilhar esse caminho com todas as suas curvas sinuosas.

6 Considerações

Atualmente, o trabalho do Napne e de toda a comunidade escolar se esbarra no processo de luto ainda vivido pelo estudante; por isso as ações ocorrem muito mais entre servidores da equipe escolar do que com o próprio aluno, que não se vê na figura de uma pessoa com deficiência, apesar de todas as limitações que encontra na vida escolar decorrentes desta. A rejeição por um acompanhamento psicológico posterga o processo de aceitação e, conseqüentemente, que o estudante se aproprie das tecnologias assistivas disponíveis para potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, cabe aos profissionais compreenderem que as expectativas sobre o estudante precisam ser reelaboradas na medida que elas são originadas de experiências anteriores com estudantes de outros perfis e de outras formas de aprendizagem. Nesse

sentido, é preciso superar concepções de compensação mística ou biológica, despertando o olhar para uma compensação social, conforme preconizado por Vigotski (1997).

Além disso, é importante buscar uma aproximação com o estudante para além da sala de aula, a fim de conhecer a história da vida dele e verificar se ainda há um processo de luto proveniente da deficiência, o que precisa ser articulado por todos os membros da comunidade escolar, e não apenas por integrantes do Napne.

A partir das leituras bibliográficas, fica evidente que esse percurso natural precisa ser respeitado e que, de forma sutil, mas ativa, em conjuntura com os diversos setores e pessoas da comunidade escolar, é necessário trabalhar para minimizar ou extinguir as barreiras pedagógicas, atitudinais, metodológicas, físicas e comunicacionais que perpassam esse processo. E isso envolve a formação continuada de professores e demais servidores da instituição, entendendo que somente a inserção do aluno no ambiente escolar não garante a sua permanência se não houver um trabalho conjunto com meios efetivos que garantam, de fato, a inclusão do estudante.

A inserção cada vez mais significativa de alunos com deficiência nos institutos federais redireciona os critérios de excelência antes baseados, principalmente, no sucesso de alunos sem deficiência. Essa é uma flutuação que pode levar à desconstrução e à reconstrução de práticas pedagógicas historicamente experienciadas e a um novo entendimento do que se pode chamar, nos dias de hoje, de uma educação de qualidade.

Referências

ADAMS, C. E. Psychotherapy with a blind patient. **American Journal of Psychotherapy**, v. 34, n. 3, jul. 1980.

ALVES, S. R. J. O discurso da inclusão escolar nos institutos federais. *In*: II SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2014, Blumenau/SC. **Anais...** Blumenau: IFC, 2014. Disponível em: <http://eventos.ifc.edu.br/seminariointegrado/wp-content/uploads/sites/4/2015/03/O-DISCURSO-DA-INCLUS%C3%83O-ESCOLAR-NOS-INSTITUTOS-FEDERAIS.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019

BARCZINSKI, M. C. C. Reações psicológicas à perda da visão. **Revista Benjamin Constant**, v. 18, n. 18, abr. 2001. Disponível em:

Caderno de Produção Acadêmico-Científica (UFES)

http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2001/edicao-18-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2001_Artigo-3.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.

CURY, C. R. J. Educação Inclusiva como direito. *In*: Victor, S. L.; OLIVEIRA, I. M (Org.). **Educação Especial**: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016. p.17-34.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOEHLER, A. D. **Audiodescrição**: um estudo sobre o acesso às imagens por pessoas com deficiência visual no Estado do Espírito Santo. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** v.11, n. 33, Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOS, Y. B. S. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência**: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.