

VIVÊNCIAS FORMATIVAS E A ESCOLHA PELO CURSO DE PEDAGOGIA: APONTAMENTOS DE UM ESTUDO DE CASO DE UMA PESSOA CEGA

FORMATIVE EXPERIENCES AND THE CHOICE FOR PEDAGOGY: NOTES OF A CASE STUDY ABOUT A BLIND PERSON

Sabrina Fernandes de Castro¹
Andiara Dewes²

Resumo: Neste artigo enfocamos aspectos e elementos da trajetória anteriores ao ingresso em um curso de Pedagogia no caso de uma pessoa cega. Temos como objetivo compreender aspectos decorrentes da opção pelo curso e das vivências que refletem na trajetória formativa de uma estudante cega durante a graduação no curso de Pedagogia. A discussão proposta decorre de uma pesquisa qualitativa explicativa do tipo estudo de caso, que teve como sujeito uma egressa cega de um curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) comunitária do interior do Rio Grande do Sul. Por meio das narrativas da egressa, articulando a discussões que vêm sendo construídas por diversos autores, foi possível indicarmos dimensões e aspectos a serem considerados no que tange à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Conforme evidenciamos a partir da narrativa da egressa, no que tange às suas vivências na Educação Básica, que, mesmo havendo documentos legais que orientem a inclusão, eles não são suficientes para a efetivação do processo inclusivo. As experiências e vivências conduziram-na a realizar escolhas que possibilitariam suprir anseios e demandas que emergem da sua trajetória escolar, principalmente, no que condiz às especificidades formativas de uma pessoa cega. Desse modo constatamos que a opção pelo curso de graduação foi pautada nas vivências em ambientes educativos, as quais possibilitaram a construção de uma percepção que esta formação lhe permitiria trabalhar com o processo educativo no âmbito escolar de indivíduos com as mesmas especificidades.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação de professores. Educação Superior.

Abstract: In this paper, we focus on previous aspects and elements of life journey before start to study pedagogy of a blind person in the case. We have as objective to understand resulting aspects of the choice for pedagogy and experiences that reflect on formative journey of a blind woman student during the degree in Pedagogy. The proposed discussion results from an explicative and qualitative case study research, which has as individual of investigation a blind egress of Pedagogy course from a community Higher Education Institution located in countryside of the state of Rio Grande do Sul. Thru the egress' narratives, articulating the discussion that has being made by many different authors, it was possible for us to indicate dimensions and aspects to be considered regarding to the inclusion of disable people on Higher Education. According to what we pointed out on the egress narration, regarding to her experiences of Primary Education, that even existing legal documents that suggested her inclusion, they are not enough to the implementation of the inclusive process. The experiences lead her to make choices that could fulfill her craving and demands that emerge from her previous scholar journey, mainly, about to

¹ Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial, Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Email: sabrinafcastro@gmail.com

² Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Email: andiaraeduc@gmail.com

the formative specificities of a blind person. Therefore, we determine that the option for the Pedagogy course was based on life experiences in educative environment, which made possible the construction of a perception that this formation could permit working on the educative process in the scholar environment of individuals that present the same specificities.

Keywords: Special Education. Teacher formation. Higher Education.

Apontamentos iniciais

A partir do início do século XXI, o sistema educacional brasileiro tem sido impulsionado às novas configurações que implicaram/implicam novos modos de ser e de estar nos tempos e espaços formativos. No que tange ao ensino de nível superior, alguns elementos têm sido os impulsionadores dessas reconfigurações, entre as quais a expansão da Educação Superior, que repercutiu em aspectos relacionados ao seu perfil, isto ao lançar-se o desafio de uma perspectiva de internacionalização, bem como a aspectos relacionados ao âmbito interno de cada IES, entre os quais a criação do sistema de cotas.

Entre os elementos que levaram ao surgimento do sistema de cotas no Ensino Superior, especificamente, a cota destinada às pessoas com deficiência, está a perspectiva de uma educação inclusiva que vem perpassando todos os níveis e modalidades de ensino nas últimas décadas no contexto brasileiro. Passando, historicamente, desde os paradigmas da exclusão (onde não se cogitava aceitar a pessoa com deficiência nos grupos escolares “regulares”), da segregação (em que se passa a aceitar a estadia desse indivíduo no mesmo espaço, porém não se oferecem a ele as mesmas atividades), da integração (aceita-se a pessoa no grupo, oferecem-se a ela os mesmos materiais/atividades, mas já se espera de antemão que ela não responda como os demais), e chegamos à inclusão (entende-se que todos são diferentes, com limites e potencialidades, tendo ou não alguma deficiência).

Nessa direção, Castro e Almeida (2014) indicam que, entre as dificuldades habitualmente encontradas pelas pessoas com deficiência em seu cotidiano, estão “as barreiras atitudinais, que são aquelas oriundas das atitudes das pessoas diante da deficiência como consequência da falta de informação e do preconceito, o que acaba resultando em discriminação, mais preconceito e, por consequência, a exclusão” (p. 188).

O que temos vivenciado atualmente nos leva a indicar que estamos em uma fase de transição entre a perspectiva da integração e da inclusão. Por mais que se entenda e defenda a concretização da inclusão, as práticas e as narrativas têm evidenciado oscilações entre essas duas perspectivas. No entanto, ainda há situações em que a exclusão

e a segregação são identificadas. Entendemos que concepções construídas social e culturalmente não são facilmente transformadas, principalmente quando arraigadas às práticas que não são dispostas como passíveis de reflexão e avaliação.

Ferreira (2007) indicava já há mais de uma década que as mudanças que a efetivação da inclusão impulsiona nas IES são gradativas e perpassam tanto transformações estruturais como administrativas e, especialmente, na concepção de homem, segundo a autora, sendo esta “indispensável à eliminação de barreiras atitudinais” (p. 47). De acordo com a autora, a mudança, no que tange a extinção dessa barreira, somente será concretizada “com um trabalho de informação, mobilização, conscientização, que instrumente e concretize a realização de ações de respeito à diversidade e valorização das diferenças como elementos enriquecedores da contínua aprendizagem que é a existência humana” (p. 47). Essa conjuntura implica a construção de novos significados e sentidos sobre o que é/representa a pessoa com deficiência e, principalmente, qual a função e quais as práticas que as instituições de ensino precisam tirar do papel, para proporcionar a todos que ingressam em uma IES usufruir das possibilidades formativas que essas instituições possibilitam aos seus estudantes.

Processos formativos são constituídos por aprendizagens diversas que acontecem ao longo das trajetórias pessoais e profissionais de cada sujeito. Esses processos são permeados por diferentes dinâmicas que abarcam os contextos social, cultural e histórico de cada sujeito, bem como aqueles de que cada instituição de ensino faz parte.

Ao olharmos para a aprendizagem da docência de uma pessoa cega, havemos de considerar as especificidades nos processos formativos dela. Ao focarmos na sua formação em nível de graduação, reconhecer as dinâmicas dos tempos e espaços de formação torna-se essencial.

Nesta perspectiva, temos como objetivo compreender aspectos decorrentes da opção pelo curso e das vivências formativas que refletem na trajetória formativa de uma estudante cega durante a graduação no curso de Pedagogia.

Percurso metodológico

Ao escolhermos trabalhar com a busca da compreensão da aprendizagem da docência para a atuação na Educação Básica, focando na formação inicial de um sujeito cego, definimos que esta investigação se construiria a partir de um estudo qualitativo-narrativo, de cunho estudo de caso. Entendemos que “tal investigação permitirá

inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 155). Conhecer e compreender a trajetória formativa de uma pessoa cega implica olhar para o contexto em que este sujeito se desenvolve e como este contexto implica/reflete na sua formação.

Nesta perspectiva, os autores (ibidem) salientam que

(...) o estudo de caso visa sobretudo à profundidade. Assim, tal estudo bem conduzido não poderia se contentar em fornecer uma simples descrição que não desembocasse em uma explicação, pois, como sempre, o objetivo de uma pesquisa não é ver, mas, sim, compreender. Essa profundidade ligada ao caso particular não exclui, contudo, toda forma de generalização. Isso porque o pesquisador tem habitualmente uma ideia clara e precisa do que pesquisa e sabe escolher casos exemplares para logo considerar não somente os aspectos que lhe convêm em relação a suas expectativas ou opiniões, mas todos os que podem se verificar pertinentes. É aí que a objetivação desempenha um papel central. Encontra-se assim a ideia dos “belos casos” antes evocada e entendida desta vez no sentido de casos típicos, representativos, a partir dos quais o pesquisador pode extravasar do particular para o geral (p. 157).

Assim, a partir desta abordagem encontramos elementos para problematizarmos a formação inicial oferecida pelas IES, especificamente, no caso de pessoas cegas e, assim, compreender a trajetória desta acadêmica cega em um curso de graduação.

Confirmando a escolha realizada para desenvolvermos esta investigação, acerca da abordagem de cunho estudo de caso, Laville e Dionne (1999) destacam que

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na *possibilidade de aprofundamento* que oferece, pois, os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos (p. 156).

Na abordagem metodológica pela qual optamos para percorrer o caminho investigativo, desenvolvemos a produção de dados utilizando-nos de entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada, como instrumento de coleta de dados, apresenta, pela sua flexibilidade, a possibilidade de maior aproximação entre o entrevistado e o entrevistador. Isto acaba favorecendo uma exploração mais profunda em relação aos saberes, às representações, às crenças e aos valores do entrevistado (LAVILLE; DIONNE, 1999). Segundo Triviños (2010), podemos entender esse tipo de entrevista como

(...) aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

Constatamos, assim, que as entrevistas semiestruturadas nos dão a possibilidade de interagirmos com o entrevistado, de modo que se concretize uma interação entre sujeito e pesquisador. Também Freitas (2002) sinaliza que

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais se constituem, em parte, a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (p. 146).

Neste sentido, torna-se fundamental que o pesquisador conheça brevemente o contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Assim, a entrevista deste estudo foi realizada com uma acadêmica cega egressa do curso de licenciatura em Pedagogia noturno de uma IES comunitária, o que nos possibilitou compreender os processos formativos desta estudante e suas implicações nas concepções acerca da aprendizagem docente.

A elaboração dos tópicos da entrevista semiestruturada deu-se em coerência ao referencial teórico que sustenta esta pesquisa. Os tópicos previamente estabelecidos, para Gaskell (2002, p. 67), à medida que são desenvolvidos “se [tornam] um lembrete para o pesquisador” das questões que precisam ser abordadas na entrevista narrativa, bem como podem funcionar “como um esquema preliminar para a análise das transcrições”.

Desse modo, ao trabalharmos com a abordagem qualitativa de cunho estudo de caso, precisávamos de um instrumento que nos possibilitasse interagir com o sujeito, de modo a termos acesso às suas trajetórias e aos seus processos formativos. Para tal, na entrevista semiestruturada aberta e individual, que foi organizada para esta pesquisa, tivemos como um dos tópicos *Trajetória pessoal e profissional*, no qual buscamos conhecer as motivações da acadêmica na opção pela docência e pelo curso de Pedagogia, bem como suas experiências na Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, como

aluna, visando compreendermos como e de que maneira sua trajetória implica/implicou na aprendizagem docente.

A entrevista audiogravada foi transcrita incluindo, como indicado por Gaskell (2002), “todas as palavras faladas, mas não as características paralinguísticas” (p. 85). Depois a transcrição foi devolvida para a entrevistada, para que pudesse verificar se o registro era coerente com as suas falas durante a entrevista.

Na continuidade, passamos para a análise da narrativa, a qual consistiu “[...] em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”. Laville e Dionne (1999) sinalizam que

[...] será preciso para isso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais (p. 214).

Este processo implica uma “imersão do próprio pesquisador no *corpus* do texto”, levando em conta que “o objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 85). Assim, considerando a própria abordagem escolhida para esta investigação, estudo de caso, pudemos mapear as recorrências nas falas da participante, o que possibilitou uma interpretação e uma compreensão sobre as evidências encontradas acerca do tema investigado com a profundidade que esta abordagem requer e possibilita.

Nesta direção, Laville e Dionne (1999) salientam, acerca das conclusões de uma investigação de cunho estudo de caso, que

é verdade que as conclusões de tal investigação valem de início para o caso considerado, e nada assegura, a priori, que possam se aplicar a outros casos. Mas também nada o contradiz: pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época. (p. 156).

A partir deste caso evidenciamos aspectos que permeiam e constituem a trajetória de uma pessoa cega e que a levaram a cursar a licenciatura em Pedagogia. Assim, elucidamos, por meio de sua narrativa, vivências formativas de sua trajetória que auxiliam

na identificação de indicadores e elementos de qualificação e potencialização da formação inicial, neste caso, especialmente, no que tange a acadêmicos cegos.

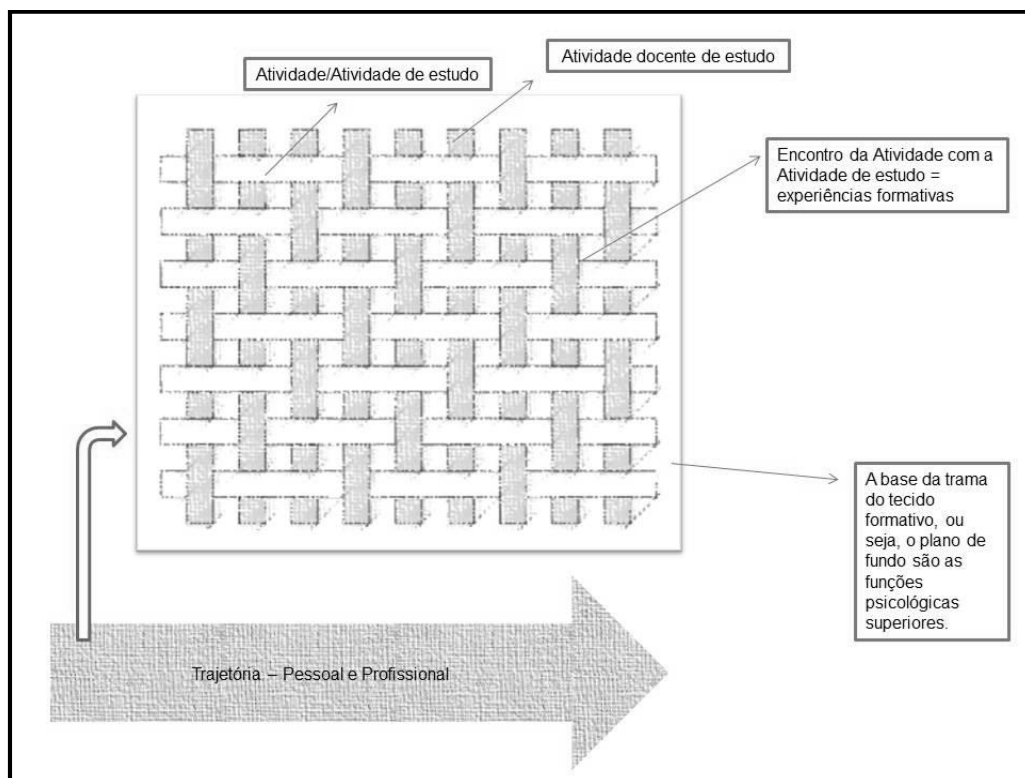
A trajetória formativa de uma egressa cega anterior ao ingresso no curso de Pedagogia: resultados e discussões

Ao definirmos como ponto de partida essa busca pela compreensão do processo formativo de uma egressa cega do curso de licenciatura em Pedagogia, na aprendizagem da docência para a atuação na Educação Básica, reconhecemos implicações da sua condição física nas suas vivências formativas. Nesta direção, buscamos evidências e recorrências nas narrativas da egressa que nos possibilitassem reconhecer e compreender os diversos tempos e espaços formativos, por ela vivenciados, e os reflexos destes no seu processo formativo.

Entendemos que os processos formativos abarcam elementos e aspectos que constituem o tecido formativo do sujeito, pois eles são constituídos por aprendizagens diversas que acontecem ao longo das trajetórias pessoais e profissionais de cada pessoa. Esses processos são permeados por diferentes dinâmicas que abarcam os contextos social, cultural e histórico de cada indivíduo, bem como os contextos de que cada instituição de ensino faz parte.

Acerca da constituição do tecido formativo, cabe salientar, conforme apontado por Dewes (2015), que a sua construção acontece a partir do entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional, assim como com a trajetória de formação, logo permeando a aprendizagem docente. Semelhante ao processo de desenvolvimento de um sujeito, compreendido a partir da perspectiva vygotskiana, entendemos que a atividade configura-se no elemento constitutivo destas trajetórias e também no impulsionador do desenvolvimento. De acordo com essa perspectiva, ensino, aprendizagem e desenvolvimento estão interligados, assim é a relação e a interação desses processos formativos dos indivíduos. É por meio da interação e interconexão desses três processos, ensino-aprendizagem-desenvolvimento, que acontece a formação social da mente, ou seja, a constituição das funções psicológicas superiores articulada à atividade e à atividade de estudo com a evidenciação da consciência (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2012; VYGOTSKI, 2007). Na ilustração a seguir é representada a tessitura do tecido formativo:

Figura 1: Representação da tessitura do tecido formativo.



Fonte: DEWES, 2015, p. 64.

Compreendemos que é por meio da construção da trajetória que emergem as funções psicológicas superiores. Desse modo, de acordo com Dewes (2015) “o tecido formador destas trajetórias o qual constitui a espiral do desenvolvimento é formado por fios articulados e interligados”, salientando que, “por mais que a ilustração seja estática e uniforme, o tecido formativo é dinâmico e com diferentes variações de intensidade em sua tessitura” (p. 64).

A atividade, assim como a atividade de estudo, na perspectiva vygotskiana, implica que o indivíduo reconheça uma determinada necessidade e, então, concretize ações e operações que supram essa necessidade. De acordo com essa perspectiva, uma atividade é distinta de uma ação, pois a atividade é constituída por elementos – a necessidade, os motivos, os objetivos, as ações e operações – que resultam em uma conexão entre os processos fisiológicos e os psicológicos. Para concretizar uma atividade o indivíduo identifica a necessidade, elenca motivo(s), define o(s) objetivo(s) e vai para a ação/operação (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2012; VYGOTSKI, 2007). Nessa direção, pensar a organização de um curso de graduação implica evidenciar e promover maneiras de envolver o sujeito em formação de tal modo que o curso tenha um significado

para ele e que, reconhecendo as motivações que o levaram até ali, disponha-se a se envolver participando física e psiquicamente do processo formativo.

Assim, é preciso identificar as necessidades e os motivos que levam e/ou trazem o estudante para determinado curso. Nesta direção, a atividade de estudo, de acordo com Davídov e Markóva (1988), constitui-se de três elementos: a compreensão da tarefa de estudo, a realização das ações de estudo e autoavaliação.

No que tange à atividade de estudo especificamente, esta requer que o sujeito não apenas execute uma ação, como, por exemplo, a leitura de um livro indicado, mas que compreenda a necessidade de tal leitura para o seu processo de desenvolvimento, passando após a leitura por uma avaliação, buscando identificar se atingiu o objetivo, ou seja, se a necessidade foi suprida. Ao pensarmos em processos formativos de indivíduos que estão em formação inicial para se tornarem professores, esses estudantes para que construam atividades de estudo precisam identificar e compreender suas necessidades formativas e, então, construir estratégias, fazer escolhas que lhes possibilitem construir aprendizagens que supram suas demandas de formação.

Nessa perspectiva, o termo tecido formativo é compreendido a partir de Cavalheiro (2013), que ao apresentar a expressão *tecedura formativa* identifica que esta é utilizada para “(...) significar o movimento de *idas e vindas* reflexivas originadas nas buscas formativas docentes que, combinadas ou não, ora trazem relevos, ora abrandam sentimentos que autorizam, bloqueiam”, no entanto, “também articulam aprendizagens que estampam o tecido formativo propriamente dito de cada um dos sujeitos”, logo, “a *tecedura formativa* nesse sentido é o resultado das experiências retiradas das relações, que transformam e modificam as interpretações das relações que mediou ou consigo tenham sido mediadas de modo participativo” (p. 148).

Nessa direção, ao pensarmos acerca desses processos, há que se considerar os contextos em que o sujeito vai construindo a sua trajetória formativa, bem como as mediações e interações vivenciadas nesse percurso.

Desse modo, essa trajetória é compreendida como um “contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada

professor continua produzindo sua maneira de ser professor” (NÓVOA, 1992; MOITA, 1992; MARCELO, 1999; ISAIA, 2001, 2003a³).

Cabe salientar, conforme Isaia (2006) aponta, que se configura um “(...) percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, ao longo do qual o professor se reconhece, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa” (p. 368).

Deste modo, ao construirmos uma categoria de análise, compreendemos que as dimensões e recorrências que se entrelaçam não estão segmentadas, pois todas elas constituem os processos formativos ao implicarem, direta e indiretamente, com diferentes proporções e intensidades, de acordo com o processo de desenvolvimento. Assim, a partir das narrativas evidenciamos que as experiências em tempos e espaços escolares e universitários, atrelados à trajetória pessoal, possibilitam a constituição dos processos formativos.

Nessa perspectiva, ao olharmos para a opção pelo curso constatamos que essa escolha tem resquícios das vivências e experiências do indivíduo, desde o seu nascimento até aquele momento da sua vida. Logo esses resquícios configuram-se em marcas, com diferentes intensidades, do contexto e dos sujeitos com quem este indivíduo interagiu até então. A narrativa a seguir expressa as experiências vivenciadas que influenciaram na opção pelo curso:

A Pedagogia foi uma influência da mãe, na intenção de eu entrar no campo de trabalho porque existem poucos professores com deficiência visual, tinha só uma isso e a professora estava quase se aposentando e como não tinha ninguém para substituir então eu entrei pensando em entrar na área de transcrição no caso, de auxílio aos professores na transcrição de provas, trabalhos, apostilas, coisas assim.

Esta narrativa expressa diferentes motivações que levaram a egressa a optar por cursar a licenciatura plena em Pedagogia, destacando-se as vivências da vida escolar na Educação Básica atrelada à especificidade da cegueira, quando aponta a pouca existência de professores cegos, vislumbrando um campo de atuação com demanda de profissionais.

Cavalheiro (2013) aponta que

³ Verbete Trajetória Formativa. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário**. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. Vol.2. p. 354.

as trajetórias, nessa perspectiva, reúnem experiências que lapidam saberes de vida e profissão e transformam-nas em perfil de análise profissional. O sujeito não se despe das características do processo formativo. O que muda é o contexto que ora está sob o ângulo da análise pessoal, ora passa a ser visto pelo ângulo de características do ambiente formativo profissional. São elas, as trajetórias, que delineiam tais características (p. 38).

Nesta direção, considerando o contexto da Educação Básica, as experiências e vivências deste tempo e espaço formativo possibilitaram que a então aluna analisasse esse contexto e fosse identificando demandas que a levaram a optar pelo curso de licenciatura.

As vivências e experiências formativas anteriores ao ingresso no curso de Pedagogia são expressas na fala da egressa ao se referir ao período do Ensino Fundamental e Médio. Isto é explicitado no excerto a seguir em que fala acerca da dinâmica pedagógica de professores desse período da sua escolarização:

Teve professores que marcaram sim. Professor de matemática que marcou muito porque, como que eu vou dizer, ele é tipo os professores chegavam na sala de aula sem saber que tinha um aluno deficiente visual na sala de aula. [...]. E não eram orientados, não eram alertados, não avisavam. E esse professor marcou muito porque quando ele chegou na porta da sala de aula ele me enxergou, ele simplesmente parou e disse “e agora?! O que eu vou fazer? Como é que eu vou trabalhar?”. E aí ele parou um tempão ali, pensou, pensou, pensou, e depois chegou e conversou comigo daí. E disse que nunca tinha trabalhado, mas que na medida do possível pela vontade dele nós poderíamos fazer o melhor trabalho possível. E realmente ele fazia de tudo. Ele saía na mesa dos colegas juntar canetas para trabalhar para me mostrar as retas que a gente trabalhava, não sei dizer o nome daquilo, mas que a gente trabalha, retas perpendiculares, paralelas, sabe? [...]. Tinha interesse.

Outro professor que marcou muito foi uma de Ciências que chegou na sala também e, até hoje, se ela me encontra na rua ela chega em mim, que ela chegou e veio se apresentar para mim e fez eu tocar no rosto dela. Fez eu tocar no rosto dela para eu conhecer ela. [...]. Porque eles não tinham noção na época né?! [...]. Nada do que tem agora, nada vezes nada. Uma professora de geografia também montou todo o mapa do Brasil, olha acho que do tamanho dessa sala, se não era maior o mapa do Brasil. Em um papel pardo, sabe, colado todo com colagens, ela montou o mapa para mim. [...]. É... E de desenho geométrico ela não sabia fazer as figuras para mim, ela fez na máquina de costurar, ela fez uns furinhos, com a agulha da máquina de costura.

Os processos formativos são constituídos por aprendizagens diversas que acontecem ao longo das trajetórias pessoais e profissionais de cada sujeito. A egressa narra diferentes dinâmicas pedagógicas que vivenciou ao longo da sua escolarização na

Educação Básica, salientando as estratégias criadas pelos professores para tornar materiais utilizados em sala de aula acessíveis, bem como o uso de diversos materiais para auxiliar a construção da compreensão do conteúdo ou mesmo do conceito que estava sendo trabalhado.

Pereira (2017) destaca que “as consequências das barreiras atitudinais não se esgotam apenas na relação interpessoal”, pois elas refletem “na própria participação das pessoas com deficiência de maneira geral, isso fica claro nos relatos dos alunos ao se queixarem, por exemplo, das atitudes sociais dos professores, considerando a metodologia utilizada” (p. 123-124). Ou seja, para garantir uma permanência mais produtiva dos alunos, libertando-se de qualquer situação de discriminação, é fundamental o trabalho de informação e de conscientização sobre as especificidades de cada caso e a construção de um planejamento que abarque a heterogeneidade de uma turma.

Cabe salientar, como indicado pela própria egressa na sua fala, não eram todos os professores que demonstravam essa preocupação acerca da acessibilidade dos materiais, até porque, como apontado por ela, os docentes não eram avisados pela instituição acerca da presença de uma aluna cega, logo não recebiam uma orientação prévia sobre as possibilidades e os limites no que tange às práticas pedagógicas em sala de aula.

A postura dos docentes diante de um aluno com deficiência é permeada pelos significados sociais e culturais que foram construídos social e culturalmente. Nessa direção, Santos, Oliveira, Luiz e Silveira (2014) apontam que

a deficiência visual, considerada por muitos a mais limitante das incapacidades físicas, foi sempre tratada, através dos séculos, com medo, superstição e preconceito. As pessoas, de modo geral, consideram o deficiente visual (cego ou baixa visão) como incapacitado físico, sujeito da falta, porém possuidor de dons sobrenaturais e de percepções extrassensoriais; são conceitos que, por transmissão cultural e falta de conhecimento das reais possibilidades e capacidade da pessoa deficiente visual, se acham perpetuados e dominam o imaginário social (p. 65-66).

Assim, reconhecer a importância de dinâmicas pedagógicas acessíveis, bem como de tempos e espaços acessíveis, torna-se essencial ao pensarmos em um processo educativo que supra as necessidades formativas do sujeito, mas que também possibilite a qualificação e a potencialização da sua formação. O contexto da inclusão impulsiona, desse modo, os professores a [re]construírem seus significados acerca da deficiência visual, bem como das possibilidades e desafios da inclusão no ambiente educativo.

Nessa perspectiva, essas vivências relatadas elucidam como as trajetórias pessoal e profissional vão sendo constituídas e, mesmo tendo aspectos e funções distintos na vida do indivíduo, se permeiam na medida em que são articuladas e interligadas por um único sujeito. Assim, ao focarmos na aprendizagem docente constatamos que estas trajetórias implicam e refletem diretamente nesta aprendizagem, pois as motivações que resultam na opção em cursar uma licenciatura – neste caso, o curso de Pedagogia – são oriundas, principalmente, de sua trajetória pessoal.

Nessa direção, Tardif (2002) destaca que

os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial da aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício do professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (p. 20).

Não há, então, como desconsiderar as marcas que as vivências anteriores ao ingresso no curso de Pedagogia produzem na trajetória formativa de cada sujeito, especialmente, ao pensarmos acerca da trajetória de quem escolhe tornar-se professor. Essas vivências repercutem tanto na decisão por qual profissão seguir, bem como na problematização dos processos de ensino e de aprendizagem. No caso da egressa participante dessa pesquisa, certamente a sua atuação como profissional da educação é imbricada densamente com marcas dessas vivências, tanto as positivas como as negativas.

Acerca dos tempos e espaços de sua trajetória formativa, evidenciamos na narrativa a seguir aspectos acerca das vivências e experiências que tangem especificamente às barreiras arquitetônicas enfrentadas ainda no período da Educação Básica:

É, eu tive alguma dificuldade de acessibilidade sim. Quando eu estudei no [colégio] S., né, mãe, foi acessibilidade? [...]. Não tinha como eu, tinha elevador, mas era coisa assim, não tem como tu te localizar, não tem uma orientação, entende?

Não tinha nada, nem áudio no elevador, e eu descia até, nem descia de elevador que as minhas colegas enchiam demais, então eu ia de escada sozinha, só que tu chegas lá em baixo e até tu saber do [colégio] S. para chegar à [instituição] U. era uma coisa meio vaga, né?! Não tinha uma localização, por exemplo, um piso diferente, uma orientação de localidade, nada, sabe. [...]. Não tinha nada preparado. [...]. Marcações, não tinha nada. Nada, nada.

Aspectos acerca da arquitetura da instituição que frequentava são relatados como barreiras para o seu deslocamento no interior dos prédios. Evidenciamos que, mesmo com as legislações existentes (BRASIL 1996; 2000; 2002; 2003; 2006; 2008; 2009) que “decretam” a remoção das barreiras físicas, estas ainda se constituem em obstáculos a serem superados diariamente por quem necessita de acessibilidade, tanto para acessar os diferentes prédios, como para se locomover dentro dos mesmos com um mínimo de autonomia.

Martins (2016) salienta que

(...) a inter-relação da pessoa cega com o ambiente não se dá sem conflitos e são nestes conflitos que surgem as possibilidades para se aproximar do novo conhecimento. No entanto, ressaltamos que, devido à limitação visual, a pessoa cega precisa de um ambiente diferenciado e adaptado, que possa garantir a satisfação de suas necessidades de aprendizagem, tendo a possibilidade de usufruir de outros caminhos para conhecer o mundo, através das sensações táteis, cinestésicas e auditivas aliadas às experiências anteriormente vivenciadas. (p. 44).

Não há dúvidas de que essa situação se configura como um grande desafio repleto de indagações, angústias, anseios, tanto por parte dos estudantes como dos professores, afinal não há nenhum manual de como lidar com essa situação. Então, o que fazer? Como fazer?

De acordo com Martins (2009), entre as barreiras que impedem o acesso e a permanência na escola, as pedagógicas e as atitudinais “são as mais sérias e mais difíceis de serem vencidas”, ou seja, “a rejeição, o medo, a estigmatização, os preconceitos, os mecanismos de defesa existentes frente ao aluno tido como *diferente*” (p. 108, grifo da autora) não podem ser removidas através de decreto.

Nos contextos contemporâneos brasileiros, a inclusão de sujeitos com deficiência faz emergir novas demandas aos tempos e espaços formativos institucionais, tanto da Educação Básica como da Educação Superior. A complexidade da aprendizagem docente ganha mais uma dose de complexidade, e, nesta perspectiva, surgem aspectos que

permeiam tanto a acessibilidade como a permanência destes sujeitos nos ambientes educativos.

Apontamentos conclusivos

Articulando as narrativas da egressa com discussões no âmbito da inclusão, evidenciamos aspectos e elementos que permearam e constituem a trajetória formativa dessa cega que se graduou em Pedagogia.

As experiências e vivências conduziram-na a realizar escolhas que possibilitaram suprir anseios e demandas que emergiram da sua trajetória escolar, principalmente, no que condiz às especificidades formativas de um cego. Desse modo, constatamos que a opção pelo curso de graduação foi pautada nas vivências em ambientes educativos, as quais possibilitaram a construção de uma percepção que esta formação lhe permitiria trabalhar com a formação escolar de indivíduos com as mesmas especificidades. Nesse sentido, podemos inferir que essa escolha visava futuramente auxiliar pessoas com as mesmas especificidades nos ambientes educativos.

Conforme evidenciamos a partir das narrativas, no que tange às suas vivências na Educação Básica, mesmo havendo documentos legais que orientem a inclusão, eles não são suficientes para a efetivação do processo inclusivo.

Nonato (2013) destaca que “as barreiras atitudinais que as pessoas com deficiência enfrentam estão espalhadas no imaginário social em função de muitas atitudes, mitos e equívocos a respeito dos interesses, capacidades, habilidades e necessidades de tais pessoas” (p. 145).

A trajetória da egressa é marcada por vivências que caracterizam tanto a busca pela construção de um processo inclusivo, como, também, a indiferença/inércia pautada, principalmente, pela falta de informação/conhecimento sobre a deficiência, evidenciando-se que as barreiras atitudinais refletem também em barreiras pedagógicas.

Os diversos tempos e espaços formativos vivenciados pela egressa certamente constituem um arcabouço ímpar dos saberes docentes e da docência. Todas as situações por ela experienciadas lhe possibilitaram construir significados e sentidos, especialmente, acerca do processo educativo, dos contextos e dos sujeitos que os compõem, e a maneira como foi se desenvolvendo nessa ambiência. E, diante disso, podemos inferir que se via instigada a refletir sobre as especificidades de uma pessoa cega nessa conjuntura.

Cada sujeito encontra-se em constante provocação a desenvolver empatia e refletir sobre a condição do outro quando compartilham um espaço, como, por exemplo, uma sala de aula como colegas. Nesse caso, tanto os colegas como a acadêmica cega vivenciaram de maneira distinta os tempos e espaços universitários, porém, de algum modo, ambos foram mobilizados a construir uma compreensão específica acerca da inclusão e do ser professor em uma época de perspectivas inclusivas.

Pensar a aprendizagem da docência de uma pessoa cega, considerando toda a sua trajetória, nos instiga a evidenciar quais são os reflexos desses diversos tempos e espaços formativos por ela vivenciados e como suas vivências formativas irão refletir, também, na sua atuação. Logo, também leva a refletir: quais são os reflexos desses diversos tempos e espaços formativos por ela vivenciados? Como suas vivências formativas irão refletir, também, na sua atuação?

Esbarramos aqui nos limites do estudo desenvolvido e lançamos ideias para futuros estudos que busquem elucidar e ampliar a compreensão acerca da especificidade do aprender a ser professor no caso de uma pessoa cega.

Referências

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP. 2008.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes visuais. Formação de Professor. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de Instituições. Brasília, 2003.

_____. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica,

e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

_____. Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência – Resolução A/61/611 de 6 de dezembro de 2006. Brasília, 2006.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br-seesp>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CAVALHEIRO, R. **Teares formativos: teceduras entre as marcas da formação inicial e continuada de egressos do curso de Pedagogia / UFSM**. 2013. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DEWES, A. **Aprendizagem docente para a atuação na educação básica: formação inicial**. 2015. 131f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

DUARTE, E. R.; FERREIRA, M. E. C. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior em Juiz de Fora, MG. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 57-72, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1433>>. Acesso em: 10 maio 2017.

ISAIA, S. M. A. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário**. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. Vol. 2.

MARTINS, L. A. R. Um olhar para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. In.: MARQUEZINE, M. C. [et al.] (orgs.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina, PR: ABPEE, 2009.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário**. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. Vol. 2.

PACHECO, R. V. COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 151-167, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4360>>. Acesso em: 10 maio 2017.

SANTOS, A. P.; OLIVEIRA, A. L.; LUIZ, S. P. F.; SILVEIRA, J. O. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual: segmento educação de jovens e adultos. In.: SILUK, A. C. (Org.). **Atendimento educacional especializado: processos de aprendizagem na universidade**. Santa Maria, RS: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.