



GT15 - Educação Especial – Trabalho 538

DAS EXPECTATIVAS E DE SUA REALIZAÇÃO QUANTO AO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA PARA A ESCOLA COMUM POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Fabiana Alvarenga Rangel - IBC

Resumo

O artigo pretende apresentar o processo de inclusão de alunos com deficiência visual egressos de uma instituição especializada em escolas comuns. O foco da apresentação está nas expectativas apresentadas em 2014 e de um contraponto entre as expectativas e as avaliações realizadas pelos alunos quanto à nova experiência, em 2015, quando já estavam frequentando as escolas comuns. A pesquisa é de cunho qualitativo e lança mão de entrevistas como instrumento de coleta de dados. As análises são conduzidas por preceitos do materialismo histórico-dialético e encontram três aspectos específicos na avaliação dos alunos: a relação com colegas de turma, a relação de ensino estabelecida com docentes e grupo gestor, e a disponibilidade de recursos e materiais adaptados. Os resultados apontam que as expectativas dos alunos vão se modificando a partir da nova experiência, e que, mesmo com avaliações negativas e rompimento da frequência ao espaço escolar, eles entendem que a experiência os incentiva à continuidade dos estudos.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência Visual. Instituição Especializada.

Introdução

O debate em torno da Inclusão Escolar tem conquistado espaço cada vez mais amplo nos sistemas de ensino. Seja por força da lei, seja pelos movimentos produzidos por grupos organizados de pessoas com deficiência, o tema incita estudos e pesquisas que amparem esse processo relativamente recente no sistema educacional brasileiro.

As políticas de inclusão, contudo, reconhecem e afirmam a necessidade do estabelecimento de um diálogo próximo e profícuo com as instituições de ensino especializadas, que por largo período de tempo concentraram toda a oferta de ensino a pessoas com deficiência. Com a política de inclusão, as instituições especializadas

assumem também o papel de apoiar o atendimento pedagógico realizado em escolas comuns (MELETTI, 2008; NERES, 2012).

Contudo, a inclusão escolar ainda enfrenta diversos entraves em sua implementação. Se, por um lado, a lei já assegura acesso e permanência de pessoas com deficiência em escolas comuns, por outro a política de formação acadêmica docente, seja inicial ou continuada, ainda tem dificuldades em alcançar aqueles que atuam em sala de aula (CAIADO, 2003; MANZINI, 2014).

E, nessas linhas, as instituições especializadas¹ estão cada vez mais afastadas da oferta de escolarização para o aluno com deficiência. Como acontecimento cada vez menos frequente, esse artigo traz a experiência de alunos que cumpriram grande parte de sua trajetória escolar em uma IE em deficiência visual, a qual oferece escolarização nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Da experiência, focamos no processo de transição para a escola comum, momento em que concluem o Ensino Fundamental e vão dar continuidade aos estudos cursando o nível médio.

É nosso objetivo trazer as expectativas que esses alunos tinham ao concluírem o Ensino Fundamental, no que se refere às ideias quanto à nova experiência, ou seja, passar a integrar uma escola comum. Além disso, observaremos com destaque um segundo momento desse processo, o do cumprimento das expectativas que tinham, quando já estavam integrados ao sistema comum.

No presente texto, a apresentação dos dados referentes ao objeto do artigo toma um volume importante na escrita. Consideramos, de antemão, a centralidade do conhecimento das expectativas e de suas realizações a partir de um detalhamento dos dados obtidos em entrevistas junto aos alunos. As bases teóricas, de sua vez, nos apoiam na condução do texto, no modo como dispomos o debate, como enfatizamos determinados aspectos ali encontrados. Certamente, não há qualquer sentido de apresentação neutra e desde já nos colocamos absolutamente posicionados a uma condução teoricamente marcada pelos preceitos do materialismo histórico-dialético, considerando que todo esse processo de transição é pontuado por movimentos dialeticamente constituídos, cunhados em processos históricos que acompanham a realização da educação em nossa sociedade e a realização da vida de pessoas com deficiência nela.

¹ Doravante referida(s) como “IE”.

Situando a pesquisa

A pesquisa configurou um estudo qualitativo, do tipo estudo de caso, e, dentre outras ações, realizou duas entrevistas semiestruturadas (conduzidas pela pesquisadora, gravadas em áudio e posteriormente transcritas) com onze alunos² que estavam concluindo o 9º ano do ensino fundamental em 2014 em uma IE em deficiência visual e em vias de matrícula em escolas comuns com oferta do nível médio. O objetivo era acompanhar o processo de transição desses alunos, observando suas expectativas quanto ao processo e os mecanismos que possibilitaram ou dificultaram a realização de tais expectativas. Na primeira fase da pesquisa, realizaram-se entrevistas basicamente focando a apuração das expectativas, enquanto na segunda fase, sustentada em entrevistas ocorridas após alguns meses de experiência na escola comum, pretendia-se avaliar as impressões com relação à nova experiência, contrapondo-as às expectativas apresentadas na primeira entrevista, além de compreender os mecanismos de inclusão que poderiam engendrar as impressões anunciadas. Procurou-se, ainda, observar os efeitos dessa nova experiência tanto nas colocações obtidas na primeira fase no que se refere à continuidade dos estudos e no que se refere à possibilidade – hipotética – de realizar o Ensino Médio na IE.

Como anunciado, nosso método de análise se assenta em pressupostos do materialismo histórico-dialético. De antemão, compreendemos que o objeto em estudo é, definitivamente, associado a um problema atual, pertencente à realidade e observado na experiência imediata, o que, no entanto, não conclui seu acontecimento, necessariamente devendo-se considerar sua construção dialética e histórica (TORRIGLIA; ORTIGARIA, 2014). Estudar o processo de transição de alunos com deficiência entre uma IE e escolas comuns certamente é um problema somente possível de ser encontrado na sociedade atual, mas há que se considerar que tratamos de processos educacionais que vão sendo transformados no fazer histórico, e que tal fazer também constitui o presente.

O perfil dos alunos indica que eles finalizavam o Ensino Fundamental entre 15 e 17 anos de idade, havendo uma aluna que finalizava aos 23 anos de idade. Os alunos

² No ano de 2014, vinte e três alunos concluíram o Ensino Fundamental naquela instituição, dentre os quais onze se interessaram em participar da pesquisa.

levaram entre 9 e 17 anos na instituição até a conclusão do Ensino Fundamental, destacando-se que alguns entraram ainda bebês, já que a instituição conta com atendimento em Educação Precoce. Sete alunos fazem uso do sistema braile e o restante têm adaptações em tinta com tamanho de fonte ampliado. Apenas três alunos moravam em cidades adjacentes ao município do Rio de Janeiro, sendo que quatro dos entrevistados estavam no regime de semi-internato.

No ano de 2014, sete haviam definido que se matriculariam na escola conveniada; duas alunas se matriculariam em uma escola normal de nível médio da rede estadual; um aluno se matricularia em uma escola estadual de nível médio com formação em hotelaria; um aluno estava indeciso.

Efetivamente, apenas os que definiram matrícula na escola conveniada deram continuidade aos estudos na mesma instituição de transição. Das alunas matriculadas na escola normal, uma abandonou os estudos após quatro meses e a outra se matriculou, no segundo semestre de 2015, em um curso supletivo que tem base física na IE em que estudou em 2014. O aluno que se matriculou na escola de formação em hotelaria abandonou a matrícula após poucos meses e não voltou a estudar naquele ano, nem no ano de 2016. O aluno indeciso não se matriculou em nenhuma escola no ano de 2015 e em 2016 considerava fazer um curso supletivo em nível médio.

Das expectativas e sua realização

Na análise das expectativas e suas realizações, temos que as respostas dos alunos mesclam constantemente aspectos positivos e negativos sobre a experiência. Em 2014, oito alunos apresentavam expectativas positivas, indicadas entre “esperar fazer amigos”; “esperar ser ajudado/solidariedade”; “esperar aprender mais”. Dois demonstravam apreensão e insegurança, destacando o fato de ser uma experiência nova, enquanto o aluno indeciso não se manifestou.

Já na segunda fase da pesquisa, obtivemos que, dos oito alunos que tinham expectativas positivas, quatro qualificaram positivamente a nova experiência. Dos outros quatro, dois abandonaram os estudos naquele ano e uma optou por fazer o ensino médio no sistema supletivo. Um aluno que se mostrava inseguro na primeira fase da pesquisa qualificou positivamente a experiência na segunda fase.

Os elementos que trouxeram a qualificação positiva destacam especialmente a recepção dos colegas de turma, também se indicando a dedicação de professores para a inclusão do aluno. Da qualificação negativa, destacam-se falta de material adaptado, formação e dedicação dos docentes. É importante observar que aqueles que qualificaram negativamente a experiência ressaltam positivamente a relação com os colegas da escola.

Notemos, a princípio, que a política educacional conduz as próprias expectativas, pois a questão de ser recebido parece traduzir as tensões que o sistema educacional tem vivenciado com a política de inclusão. Ter como uma das principais expectativas a boa recepção parece dizer justamente das incertezas na aplicação da lei, não somente pelas condições que ela anuncia e por muitas vezes não cumpre, mas também pelas mudanças nas relações sociais que seu simples estabelecimento não alcança.

Nesse sentido, a outra expectativa exposta, “aprender mais”, negocia suas possibilidades de acontecimento com as mediações encontradas no ambiente escolar. Se, por um lado, aprender mais também está na feitura de um sujeito ideal da sociedade capitalista (RANGEL, 2015), por outro, sua realização mede forças com a expectativa de “ser bem recebido”. Aprender mais, enquanto direito de qualquer cidadão, negocia com o direito de um grupo, “ser bem recebido”, porque teve de se tornar direito para esse grupo. São negociações que precisam ser bem consideradas ao analisarmos o movimento da inclusão escolar, porque apresentam a constante “unidade de contrários”, como dito por Torriglia e Ortigara:

Se, ao realizar a análise das políticas educacionais, considerarem-nas como uma mera imposição sistemática [...] sem compreender as múltiplas mediações que geram em sua relação com um projeto sociopolítico, no contexto de um Estado representado por um projeto de governo, e se o fenômeno, a coisa em si da política se concebe na superficialidade dos efeitos discursivos, e em suas propriedades distribuídas entre objetos diversos e sem conexão, não se conseguirá entender o objeto como uma “unidade de contrários”. Em outras palavras, não se entenderá que no mundo real o campo das mediações, da particularidade, tem que ser considerado como um elo que une [desune] o singular e o universal (2014, p. 195)

Desse modo, o que temos são expectativas atravessadas pelos discursos das políticas de inclusão, mesclados pela história da educação de pessoas com deficiência, esta permeada por discursos opostos ao da participação da pessoa com deficiência nos espaços sociais comuns (CAIADO, 2003).

Por outro lado, há de se avaliar que “ser bem recebido” teve ressonância com colegas de turma, nas relações sociais mais próximas ali colocadas, e que as avaliações negativas

se assentam mais na realização das condições de acesso ao conhecimento e na formação docente, ambos aspectos particularmente relacionados às estruturas maiores que passam pelo estabelecimento da lei.

Dos aspectos favoráveis e desfavoráveis

Como dito, as expectativas foram positiva ou negativamente qualificadas em função de três aspectos bastante específicos: o relacionamento com colegas da escola; a relação de ensino estabelecida com os docentes; a disponibilização de materiais adaptados.

A relação com os colegas foi avaliada tanto na proximidade em sala de aula quanto fora do ambiente escolar. Quatro alunos se inseriram em grupos de *whatsapp* e *facebook* da turma, também participando de festas particulares e frequentando cinema com colegas. As demandas de estudo foram positivamente revertidas para a inclusão dos alunos. Nove indicam formação de grupo de suporte dos colegas para sua inclusão em sala de aula, havendo, por exemplo, rodízio para leitura do quadro de matéria, empréstimo de livros e cadernos, e um dos alunos chegou a ter seu grupo de trabalho de história disputado na turma em função da sua presença, já que ele se destacava nessa matéria. Outra aluna expõe com orgulho o fato de uma colega de grupo ter sugerido que parte do trabalho fosse feito em braile, tendo sido bastante elogiada pelo professor, que atribuiu nota máxima ao trabalho. Nesse quesito, apenas um aluno se ressentiu por ter de procurar colegas para se inserir em grupos de trabalho.

Não se trata de dizer que não houve diferença entre o relacionamento que estabeleciam com os colegas da IE, mesmo porque eles estavam apenas começando os estudos na nova escola. Mas se trata de compreender que o coletivo “comum” foi absolutamente capaz de integrar os colegas, às vezes com, às vezes sem a mediação de docentes ou outros profissionais da escola. Os alunos passaram, nesse coletivo, a participar de bons e maus elementos ordinariamente encontrados numa sala de aula regular: o barulho, o alto quantitativo de alunos, certo descaso de alguns alunos em aprender a matéria e escutar o professor durante a aula, a formação de grupos por afinidades diversas. Decerto, os entrevistados já conheciam, em outra proporção, todos esses elementos, mas tiveram de reconhecê-los e buscar também a própria inserção neles.

E vejamos que a integração nos grupos vem daquilo que nos é basilar: nossa participação enquanto sujeitos sociais. As aproximações se deram no nível da relação

cotidiana, na organização do uso das ferramentas culturais historicamente desenvolvidas por outros sujeitos sociais. A tensão que sofriam antes da experiência, por não saber se haveria espaço para eles no novo contexto escolar, vai se desfazendo, sem deixar de participar de outras compreendidas como negativas, mas próprias ao espaço coletivo participado.

Nesse quesito, podem ser observadas diferentes estratégias de sedução dos colegas. Os entrevistados abertamente criaram formas de se fazerem valoráveis para aqueles grupos, estudaram seus interesses e procuraram corresponder criativamente. Aqui, cabe destacar três estratégias. A primeira, de alunos que se propuseram a ensinar o sistema braile para colegas e professores. Um aluno chega a fazer o alfabeto em braile para compartilhar com colegas. A segunda, observada em um dos entrevistados, consistia em levar colegas sem deficiência para assistirem aulas no centro de suporte educacional para pessoas com deficiência que a escola disponibilizava. A terceira, anunciada por um aluno, consistia em reduzir a frequência ao trabalho de suporte educacional para intensificar a interação em espaços comuns nos quais também pretendia encontrar suporte em colegas. Também se inclui nessa estratégia aceitar ajuda de colegas mesmo para ações que o entrevistado não tinha necessidade de apoio para executar, sob o argumento de valorizar a iniciativa do colega.

Novamente, cabe destacar que a ampliação da cultura, encontrada no outro, ser genérico, é, mais uma vez, porta de abertura à relação de proximidade humana. Nesse momento, quase no movimento inverso. Se havia, a princípio, uma proximidade das relações a partir de elementos culturalmente comuns compartilhados (os conhecimentos em História, o uso de aplicativos de celular, o espaço escolar, em si, etc.), criados na e para uma sociedade normatizadora, *regular*, agora há, na sedução, proximidade pela via da ferramenta cultural desconhecida, ou pouco reconhecida, naquele grupo: os sistemas e recursos próprios a pessoas com deficiência visual. E daí se tem a ampliação da humanidade de cada um na experiência das trocas culturais que estabelecem.

É certo que devemos ter atenção, ainda, para a linha tênue entre aceitar ajuda sem precisar como valorização da ação do outro e a manutenção do assujeitamento da pessoa com deficiência em nome de suas limitações. É preciso, como encontramos em Souza (2016), observar as armadilhas dos discursos mais comuns que se confundem às políticas afirmativas e às inclusivas, é preciso atenção para quando o direito (e os discursos embutidos) se coloca como compensação da deficiência, sem perder de vista,

por outro lado, toda a complexidade desse elemento. De todo modo, esse é um risco que o aluno, atinando ou não para o conjunto de representações de sua estratégia, correu e pareceu avaliar o retorno positivamente.

Outras estratégias não são exatamente sedutoras, mas apresentam esforços ou adequações no sentido tanto de serem incluídos quanto de conseguirem se enquadrar à estrutura posta. Nesse aspecto, sobressaem as avaliações quanto à disponibilização de recursos e materiais adaptados. São estratégias mais voltadas para a formalização da educação inclusiva, nas linhas do oficial, do cumprimento da lei e, também, do seu solene e latente descumprimento em nome de leis internas, não ditas, transgressoras e, ao mesmo tempo, condutoras de vários espaços sociais. Organizaremos essas estratégias em três blocos: medidas amplas, com administração do processo de inclusão junto a gestores; medidas pontuais, pensando a administração das relações diretamente estabelecidas em situação de estudo; “contramedidas”, assim denominadas porque operam para uma inclusão de enquadramento ao que está posto, não modificando estruturas necessárias para sua inclusão.

Nas medidas amplas, os entrevistados lançaram mão de solicitar intervenção ao suporte educacional especializado da escola em situações que os constrangiam. Embora esta seja uma medida ainda assistida, porque conta com a intervenção de um sujeito que funcionalmente é entendido como profissional que tem uma participação especial na inclusão do aluno, podemos considerar que foi devidamente utilizada, e não criada, já que era um dos canais que a escola apresentou como campo de acontecimento da inclusão.

Outras medidas neste bloco são mais audaciosas, como buscar dirigentes da IE e da atual escola para que estas firmassem convênio com o objetivo de terem suporte na escola comum. Aqui tratamos especialmente das duas alunas, e da mãe de uma delas, que se matricularam na escola normal. Primeiro, a iniciativa foi realizada junto à direção da escola comum, que sinalizou que iria avaliar a proposta e que a considerava positiva. Num segundo momento, buscou-se o dirigente da IE, que informou que ainda não havia sido procurado pela escola e que se mostrava aberto à proposta do convênio. Até o final da segunda fase da pesquisa, o convênio não havia sido estabelecido e ambas as alunas já haviam abandonado aquela escola.

É também significativa a iniciativa do aluno matriculado na escola de formação em hotelaria. O aluno tinha deficiência visual por baixa visão e, tendo frequentado uma IE,

previa, conforme anunciou na primeira fase da pesquisa, ter facilidade na inclusão na escola comum porque, de modo geral, demandava apenas a disposição de recursos e pouca adaptação de espaços. Com isso, buscou orientar a professores e grupo gestor quanto a suas necessidades, mas o que obteve foi um par de óculos de grau, que não foram utilizados porque não havia indicação oftalmológica para ele.

Nas medidas pontuais, notam-se: pedir que colegas ditassem o que estava escrito no quadro quando ninguém se oferecia; vencer a timidez para facilitar o entrosamento com a turma; e adquirir material quando a escola não dispunha do recurso necessário. Nesse último caso, a aluna comprou um *notebook* para poder acompanhar as aulas, já que não foi disponibilizada a máquina braile. Por questões pertinentes à motricidade fina, ela não utilizava reglete, um recurso menos oneroso, então sua mãe comprou um *notebook*, passando parte do tempo das aulas aprendendo a trabalhar com ele, o que prejudicava sua participação. A mãe da aluna procurou a direção da escola para a providência de uma máquina braile, mas não foi atendida.

No terceiro bloco, das “contramedidas”, temos duas estratégias bastante curiosas: em uma, o aluno teria aula de ótica, como os demais, e lhe foi oferecido ser dispensado das aulas em função das dificuldades no ensino da ótica para alunos com deficiência visual. Nesse momento, não colocamos em tela o fato de aquela escola ter um convênio há vinte anos com a IE de onde vinha o aluno, o que levaria a crer que ambas já deveriam dispor com alguma segurança de recursos e didática no ensino da ótica para alunos com deficiência visual. O que enfatizamos aqui é a aceitação da oferta por parte do aluno, não pela dificuldade que ele pudesse ter previsto em estudar ótica, mas por simplesmente considerar uma matéria a menos, o que, segundo ele, por estar se habituando ao novo contexto escolar, representava maior chance de ser bem sucedido. A segunda medida observada foi parar de reclamar com relação às falhas nas adaptações dos professores para não sofrer retaliações. Essa medida acontece por orientação dos próprios colegas de turma e claramente se dirige ao enquadramento nas regras tácitas, não necessariamente dadas no sistema escolar, mas desenvolvidas naquele (e em diversos outros) contexto pelos atores da escola. A escola dispunha de diferentes sistemas de proteção aos direitos e interesses do alunado, com participação destes em vários movimentos, mas isso não foi suficiente para eliminar um comportamento socialmente muito comum que é o da aceitação velada de ações oficialmente não aprovadas.

Nesse jogo de medidas de algum modo associadas à criação de sistemas inclusivos, ou de respostas à política de inclusão, ficam evidentes as disputas próprias à sociedade civil que procuram no Estado a realização dos direitos conquistados. Todavia, esse mesmo Estado, também por ser marcado pela disputa de diferentes interesses dessa sociedade, tanto estabelece o direito quanto é engendrado em uma estrutura que dificulta – por interesse capital – o seu cumprimento. Salientam Torriglia e Ortigara (2014, p. 189):

A forma política educacional como instrumento ideológico orientador de um poder constituído, com suas formas jurídicas reais e concretas, “representa” um Estado de direito, constituído historicamente. E, portanto, o Estado do capital [...] se expressa por diferentes acordos, contratos, concertos, normas que regulam os comportamentos e as formas necessárias para que a sociabilidade se reproduza na direção da lógica estabelecida [...].

Nesse sentido, combinam-se estratégias que seriam paradoxais não fosse esse jogo de equilíbrio de interesses. Por um lado, o acionamento da lei, mesmo que não seja cumprida, o acionamento das regras de uma instituição e do suporte que ela oferece para seu cumprimento e, de outro lado, o tácito e forte descumprimento a contrabalançar a presença do sistema estabelecido no Estado de direito. Acorda-se internamente, não por ser aluno com deficiência, porquanto os alunos que sugeriram calar-se para não sofrer retaliação passavam por situações similares, mas acorda-se para tomar parte também dessa face do espaço comum.

Passemos agora a observar as avaliações baseadas na relação de ensino estabelecida com os docentes. Essas avaliações certamente carregam aspectos das avaliações fundadas nos materiais e recursos disponíveis e também nas estratégias de ensino empregadas, mas são conduzidas especialmente pela iniciativa – ou pela falta desta – do docente na aplicação desses. Consideramos mais adequado organizar também tais iniciativas em três grupos: as iniciativas que se destacam pela aplicação de recursos e materiais adaptados; as iniciativas que se destacam pela busca por formação e/ou conhecimento em recursos e materiais adaptados; as iniciativas que se destacam pela ampliação do processo a âmbito gestor. Ressaltemos, ainda, que todas essas avaliações são lançadas por alunos que se matricularam na escola conveniada.

Nas iniciativas que se destacam positivamente pela aplicação de material e recurso adaptado ou estratégias de ensino diferenciadas, temos a transcrição dos materiais didáticos para o braile, facilitando o acesso ao conteúdo; a oferta de recursos comuns da tecnologia assistiva; o envio de material de ensino por e-mail; ditar a matéria para o

aluno e/ou solicitar a outros alunos que ditassem; a descrição oral das imagens (de livros e *slides*) durante as aulas; o incentivo à inserção do aluno em grupos de trabalho escolar; a inserção de imagens ampliadas utilizadas em slides na apostila dos alunos com deficiência visual; a utilização regular do audiolivro; o envio de material com explicações/detalhamentos extras para o aluno com deficiência visual; a modificação da espessura dos desenhos feitos na lousa para maior destaque à figura; a aplicação de trabalhos escolares para toda a turma que valorizem a sensorialidade da pessoa com deficiência, no caso, a construção de maquetes que fossem acessíveis aos colegas com deficiência visual, inclusive nos grupos onde não havia aluno com deficiência visual.

Com relação às iniciativas que se destacaram pela busca por formação e/ou conhecimento em recursos e materiais adaptados, podemos salienta a iniciativa de um docente que chegou a instalar em seu notebook o sistema DOSVOX. Há inclusive uma unidade da escola comum que afirmou que organizaria uma oficina de braile na instituição, para oferta aos videntes. Também chama a atenção uma professora que aprende braile durante as aulas, com os alunos, enquanto ensina a matéria ou corrige atividades. Outros docentes vão aprendendo também com os alunos, mas em outro modelo de “aula”, como a partir do alfabeto braile, disponibilizado pelos alunos com deficiência visual, como expresso em outro tópico do texto, ou disponibilizado na própria escola.

Há ainda as iniciativas dirigidas a ações mais amplas, envolvendo outros atores da escola. Trazemos aqui a orientação da coordenação pedagógica quanto à presença do aluno cego em sala de aula, como primeira introdução do aluno à turma; e também o relato de uma aluna sobre um professor que levou para Conselho as reclamações da aluna quanto a dificuldades no seu processo de ensino-aprendizado no sentido de pensarem soluções conjuntamente. Não podemos deixar de reconhecer, também, que ambos os grupos gestores organizavam esforços para o aprimoramento do processo de inclusão dos alunos.

Também convém apresentarmos os aspectos negativamente avaliados pelos entrevistados: aplicar prova no computador por falta de adaptação de material impresso, principalmente considerando que o uso do computador era relativamente novo para aquele alunado; aplicar prova oral quando a da turma era escrita, também por falta de material adaptado; perguntar à turma como dar aula para o aluno cego, ressaltando-se a

presença do aluno cego em sala de aula e a disponibilidade de especialistas na escola cuja função é estabelecer tal orientação, sugerindo, de um lado, o constrangimento do aluno e, de outro, alguma desorganização do trabalho de orientação escolar ao docente; pedir para o aluno cego prestar atenção na lousa, sabendo que o aluno não iria enxergar.

É curioso observar, quanto às relações estabelecidas com os docentes e também com grupos gestores, o movimento de pertencimento e de exclusão do profissional no próprio trabalho. Na exclusão, o estranhamento, a alienação de si enquanto sujeito que objetiva sua consciência, que *foge do trabalho como quem foge da peste*, ou, não podendo fugir, ataca os sujeitos da experiência imediata por acreditar ter neles a relação estabelecida com o Estado que o desefetiva (RANGEL, 2015). O trabalho educacional no contexto do homem egoísta, do indivíduo neoliberal, livre, e cuja maior liberdade está na segurança de dispor da propriedade privada, não encontra no trabalho mais do que mero meio para a obtenção das condições de manutenção de sua natureza física e na ampliação de sua relação com o consumo da matéria por ele alienada.

Contudo, nesse mesmo espaço, o movimento de pertencimento, o gozo do trabalho no burilamento de si, perpassado nas relações entre sujeitos que criam, produzem e reproduzem cultura. Esta riqueza da matéria enquanto consciência objetivada, enquanto ideia humana que se materializa na natureza e que ressignifica as possibilidades das relações humanas é necessariamente o trabalho humano também ali encontrado. A beleza de buscar ampliar a si nas ferramentas culturais trazidas por esses outros sujeitos, no DosVox, no braile, no fazer do aluno o seu professor; a beleza de aprender outras formas de ser na sociedade através das relações com outros sujeitos, tudo isso se incorpora ao trabalho educacional e transforma paulatinamente as tensões da inclusão na excelência das relações sociais.

Afetações a partir do cumprimento das expectativas

Consideremos nesse tópico as afetações que vão sofrendo as perspectivas inicialmente estabelecidas pelos entrevistados quanto à nova experiência, havendo uma reavaliação das primeiras expectativas trazidas no ano de 2014. Naquele ano, de dez alunos entrevistados, seis eram favoráveis à oferta do ensino médio na IE, sendo que dois deles anunciaram que, mesmo sendo favoráveis, manteriam a opção da escola comum e dois estavam indecisos sobre onde cursariam o nível caso também fosse oferecido na IE. Já

no ano de 2015, após a nova experiência, apenas um permaneceu contrário à oferta do Ensino Médio na IE, enquanto quatro permaneceram plenamente favoráveis à oferta, inclusive afirmando que cursariam na IE; dois que eram contrários à oferta se manifestaram favoráveis após a nova experiência, mas ainda indecisos quando perguntado se cursariam na IE.

É preciso considerar, por outro lado, que dois que se mostravam favoráveis vão modificando a posição em função da nova experiência. Uma aluna que era favorável – salientando a necessidade de revisão do programa curricular – inclusive para a possibilidade da matrícula de alunos videntes na IE quando na oferta do nível médio, manteve-se favorável na segunda fase, porém lançando a possibilidade não mais para as pessoas videntes ou apenas com deficiência visual, mas restringindo a matrícula a pessoas com deficiência múltipla. Outro aluno que na primeira entrevista afirmou ser favorável, embora oscilante ao dizer se cursaria na IE, definiu-se contrário na segunda entrevista, na mesma alegação que a aluna que restringiria a matrícula a alunos com deficiência múltipla: a necessidade de enfrentar as dificuldades do que constantemente chamavam de “mundo lá fora”. Um dos entrevistados chega a se mostrar indeciso por acreditar na necessidade de tal enfrentamento. Contudo, admite ser favorável apenas em função das dificuldades na adaptação de materiais nas escolas comuns, mas mesmo assim afirma que não cursaria na IE.

Também convém destacar que, dos quatro plenamente favoráveis e que afirmaram que cursariam na IE, dois tiveram suas experiências em escolas que não ofereciam suporte algum, um era bastante tímido e estava matriculado em uma unidade cujo sistema de suporte estava em uma construção mais recente, e um sequer chegou a se matricular em uma escola comum. Além disso, três deles frequentaram permanente ou temporariamente turmas de alunos mais lentos quando estudavam na IE.

Outra observação importante é que dos onze alunos entrevistados, nove consideram que a experiência na escola comum os incentivou a continuar os estudos, mesmo para aqueles que abandonaram a matrícula inicial de 2015. Apenas uma se mostrou indecisa, mas parecia avaliar a continuidade na escola em que estava matriculada, e um não respondeu em função de não ter tido a experiência.

Nesse balanço, nota-se uma negociação delicada entre a segurança da IE e o enfrentamento do fazer-se cidadão comum na escola comum. Se já não se mantém na

perspectiva do “contrários à continuidade dos estudos na IE”, também já consideram a possibilidade de sua oferta, mesmo que ali não venham a cursar.

Outros, se se consideravam “favoráveis”, passam a apresentar ressalvas, distanciando-se de uma “bandeira” não para levantar outra, a princípio, mas para expandir as possibilidades de sua própria existência em outros sujeitos que venham a frequentar a IE. A aluna que restringe a oferta da IE, no nível médio, para alunos com deficiência múltipla, analisa de sua experiência o que poderia ser a experiência de outrem. Desse modo, porém, ela passa também a indicar sobre alunos com deficiência múltipla um espaço que ela já não aponta mais como o mais adequado à educação da pessoa com deficiência. No entanto, nos limites da ideia historicamente construída sobre a pessoa com deficiência, a aluna percebe e reproduz gradações para esses sujeitos ao relacioná-los a si mesma. Assim, passa a evidenciar o desajuste da pessoa com deficiência múltipla ao sistema capitalista, de produção, na medida em que passa a aproximar a si mesma das estruturas próprias ao sujeito produtivo, no que precisamos compreender o papel do sistema educacional para a formação da sociedade capitalista. Nesses moldes, e atentando para as declarações de continuidade dos estudos mesmo com as avaliações negativas expostas, a perspectiva da própria realização de sujeito é associada à frequência ao espaço educacional (RANGEL, 2015).

Considerações Finais

Procuramos apresentar, nesse artigo, aspectos que satisfizeram ou prejudicaram as expectativas de alunos que estavam em transição de um sistema de ensino constituído em IE, com a exclusividade de alunos cegos e com baixa visão em suas turmas, para um sistema de ensino comum, sendo uma experiência absolutamente nova para muitos deles.

De modo geral, encontramos que parte das expectativas anunciadas na primeira fase da pesquisa foram modificadas em função da nova experiência, tanto positiva quanto negativamente. Os destaques positivos estão, em sua maioria, lançados para o relacionamento com colegas, mas é possível perceber, ao lado de críticas a docentes e à organização do trabalho da escola, que os alunos também encontram e se regozijam em positivities na relação com docentes e gestores.

É certo que a questão da formação docente para o trabalho de inclusão de alunos com deficiência se mostra falho, em toda a transição, para todas as escolas envolvidas. Ainda que haja, em uma dada escola, um sistema de apoio montado, a formação do docente não-especialista ainda não dava conta de receber adequadamente o aluno com deficiência visual. Alguns docentes tinham iniciativas próprias e mesmo aleatórias, não formais, por interesse em compreender mecanismos de ensino mais indicados para o aluno. A gestão daquela escola também procurava, de sua parte, ampliar o alcance de suas ações. A IE, por sua vez, buscava firmar laços com a escola comum conveniada, dispondo de formação e de trocas pedagógicas entre as instituições.

No entanto, tais esforços não eram suficientes para a plena satisfação da inclusão dos alunos, na avaliação de suas expectativas iniciais. Destaquemos que a atuação do sistema de suporte ao aluno com deficiência foi positivamente avaliada, em que pesem poucas críticas quanto à adaptação de materiais. Mas, mesmo assim, alguns passaram a considerar positivamente a oferta do ensino médio na IE, e isso por reflexos da nova experiência. Não estabeleceram, por certo, que cursariam na IE, mas consideraram ser importante um espaço protegido para a garantia – ou minimamente a expansão das possibilidades – da continuidade dos estudos.

As colocações dos entrevistados são, à primeira vista, oscilantes. De modo geral, há grande valorização da experiência nova concorrendo com um ressentimento pela quebra das expectativas iniciais. Por outro lado, junto às críticas, todos indicam ser importante sair do espaço protegido, mesmo reconhecendo as dificuldades encontradas fora desse espaço. Na referida “concorrência”, porém, alguns apontam essa saída com maior ou menor flexibilidade na frequência ao espaço protegido, em função de suas experiências no espaço comum. Que se considere, ainda, um possível sentimento de pertencimento de grupo. Souza (2014) aponta de sua pesquisa que dos dezessete professores cegos entrevistados, quatorze apontaram ser importante ter tido um professor cego e que isso marcou suas vidas. Houve dois, inclusive, que apontaram terem sido negativamente marcados, mas que nessa ou naquela marca, a experiência de ter tido um professor cego, quase como uma apresentação das possibilidades de si, era o que importava.

É certo que o processo de transição discutido aqui trouxe muitas marcas para os alunos, modificando seus modos de pensar, ora ampliando, ora reduzindo suas ideias sobre o que é estudar em uma escola comum, mas não percamos de vista que mesmo dentro da redução ou da não conclusão das expectativas iniciais, todos se mantiveram no

propósito de encontrarem caminhos para a inclusão de si. Para finalizar, lanço a experiência de um aluno que, em 2014, planejava continuar os estudos até a graduação em História e, formado, queria voltar à IE como professor de História. Na segunda entrevista, porém, eis que o movimento se inverte. Ele quer, sim, dar continuidade aos estudos e ser professor de História, mas exercer a função em uma escola comum. Afinal, como ele aponta:

[...] já imaginou, a gente começando a expandir, trabalhando em outras escolas? [...] Eu imagino a reação dos alunos, por exemplo, do ensino médio, chegando lá: "E aí, galera? como estão todos? Como vão todos, aí? Onde é que eu sento?". Aí, o aluno, tipo, eu acho que ele já vai... ele vai estranhar, no início, né? [risos]

Definitivamente, a experiência nova lhes trouxe a possibilidade de pensar em si mesmos para fora dos ditos limites da deficiência, para além dos espaços protegidos, no enfrentamento dos grandes coletivos, onde a deficiência venha, de modo comum, compor a cena.

Referências

- CAIADO, Katia Regina M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.
- MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para o público-alvo da educação especial. In: III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2014, Vitória-ES. Anais... Vitória-ES.
- MELETTI, S. M. F. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. In: Ciências & Cognição, 2008, Vol 13 (3), p. 199-213.
- NERES, C. C. Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência: análise do papel das instituições especializadas no âmbito das políticas públicas. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 2012, João Pessoa – PA. Anais eletrônicos. João Pessoa – PA. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.69.pdf>. Acesso em 08 out. 2014.
- RANGEL, F. A. **Foucault, Lévinas e Marx em leituras sobre a escola no cuidado de si de pessoas com deficiência**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- SOUZA, Carla Maria de. **Cegueira, estigma e preconceito: percepção de professores cegos sobre o tema**. Dissertação (Mestrado). 2016. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 2016.
- TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARIA, Vidalcir. O campo de mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José V. de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.