

PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL *SCHOOLING PROCESSES FOR PEOPLE WITH VISUAL DISABILITIES*

Carla Ariela Rios VILARONGA¹
Katia Regina Moreno CAIADO²

RESUMO: No Brasil há singulares processos sobre o acesso à escolarização da pessoa com deficiência. Mesmo com políticas específicas e legislações definidas para a área nos últimos anos, estados e municípios se organizaram de diferentes formas e com distintas propostas educacionais para os alunos com deficiência. Com base nesse contexto, o objetivo dessa pesquisa foi descrever e analisar as trajetórias e expectativas de vida escolar de pessoas com deficiência visual, que frequentaram um curso comunitário preparatório para o vestibular e almejavam ingressar no ensino superior. Especificamente neste texto, o foco selecionado foi a trajetória escolar do aluno com deficiência visual, da educação infantil até o final do ensino fundamental. Participaram do estudo quatro pessoas com deficiência visual que concluíram o ensino médio, fizeram o curso comunitário preparatório para o vestibular em 2011 e almejavam ingressar no ensino superior. Optou-se, neste artigo, por trabalhar com a história de vida dos sujeitos pesquisados, pois a compreendemos como síntese do tempo histórico e lugar social. Um dos pontos discutidos neste estudo se refere às consequências das mudanças políticas da educação especial na história de vida escolar desses alunos, principalmente em relação à sala de recursos e sala comum. Relatos sobre a falta de preparo das escolas e professores para possibilitar o aprendizado dos conteúdos escolares se cruzam com memórias de professores e funcionários que buscaram suas próprias estratégias para ensinar esses alunos na década de 1990.

PALAVRAS CHAVE: Educação Especial. Educação Inclusiva. História de vida. Deficiência Visual.

ABSTRACT: In Brazil, the processes by means of which people with disabilities access schooling are quite unique. Despite the specific policies and legislation that has been enacted in the field in recent years, states and municipalities have structured service delivery in different ways, setting up distinct educational proposals for students with disabilities. Based on this context, the aim of this study was to describe and analyze the trajectories and expectations of school experience for students with visual impairment, who attended a community course to prepare for university level exams, because they aspired to admission to higher education. Specifically in this text, the focus that was selected was the school career of students with visual impairments from early childhood through the end of middle school. The participants were four persons with visual disabilities who had concluded high school, attended community preparatory course for the college entrance exams in 2011 and planned to enter university. Understanding that we were addressing a synthesis of historical time and social place of the research subjects, we chose the life history approach. One of the issues discussed in this article relates to the consequences of policy changes in special education for the educational experience of this school, especially as regards the relationship between resource classes and regular classrooms. Reports about how unprepared schools and teachers are regarding enabling learning of educational content coincide with the memories of teachers and other school employees who have attempted to encounter their own strategies for teaching these students in the 1990s.

KEYWORD: Special Education. Inclusive Education. Life History. Visual disability.

¹ Mestre em educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP e doutoranda em Educação Especial pela UFSCar. crios@ufscar.br

² Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal de São Carlos. caiado.katia@ufscar.br

1 INTRODUÇÃO

O cursinho comunitário pré-vestibular da UFSCar³ recebeu em 2011 a matrícula de seis alunos que se identificaram como deficientes visuais, nascidos entre os anos de 1984 e 1992. O curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar, em colaboração com a equipe do cursinho, realizou atividades com os professores e bolsistas do pré-vestibular, com o objetivo de tornar aulas e materiais acessíveis. A proximidade com esses alunos nos possibilitou identificar as marcas das lutas enfrentadas durante o processo de escolarização para que o acesso ao conhecimento passasse de um direito à realidade.

Quando se imaginava que pouco, ou quase nada, se fazia em relação ao sonho do acesso ao ensino superior desses alunos, éramos motivados por suas falas, que destacavam esse ensino diferenciado na sala comum como algo novo, vivenciado por alguns pela primeira vez. Falas que nos trouxe questionamentos e o impulso de pesquisa⁴. Envolvidas com o cotidiano pedagógico pouco conhecíamos sobre a trajetória escolar desses alunos e nos perguntávamos: como foi o acesso ao atendimento especializado? Houve adaptação de material e de conteúdos escolares? Como enfrentaram e superaram os preconceitos vivenciados na escola?

Analisando as políticas públicas para as pessoas com deficiência, Pinheiro (2003) aponta três fases distintas, que não são complementares e que coexistem atualmente, são elas: a fase tradicional - caritativa, em que a pessoa com deficiência é objeto de caridade, de assistência, sendo considerada não produtiva e incapaz; a fase reabilitatória, na qual a deficiência é entendida como problema individual, caracterizada pelo estereótipo da “anormalidade”, da busca pela cura com a intervenção de especialistas clínicos; e a fase da autonomia pessoal - da vida independente, que se inicia nos EUA, na luta pelos direitos civis de grupos minoritários, visando à desinstitucionalização das pessoas com deficiência, anteriormente consideradas pacientes. Nessa relação, para Silva (2003), as marcas da Educação Especial no Brasil estão no discurso filantrópico e no caráter assistencialista das ações do setor público e privado, que atribui a toda sociedade a responsabilidade em relação aos marginalizados, incluindo os deficientes, em detrimento da garantia de políticas públicas.

Jannuzzi (2004a) identifica três grandes vertentes dentre as concepções que orientam as práticas de educação formal das pessoas com deficiência no Brasil. Adverte que não houve homogeneização de posições em cada época, mas que essa divisão sintetiza as concepções da área entre os séculos XVI e XXI:

A – As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. (...)

B – As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema. (...)

C – A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto. (JANNUZZI, 2004a, p. 10-11)

³ Coordenação da Profa. Dra. Ana Luíza Rocha Vieira Perdigão- Departamento de Metodologia de Ensino- UFSCar.

⁴ A oportunidade de cursar a disciplina “Estudos Avançados” do programa de doutorado da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar possibilitou estudar a história de vida escolar desses alunos, aprender sobre questões da metodologia de pesquisa em história oral e sobre políticas públicas para a área de educação especial

Para Jannuzzi (2004a), o período “C”, final da década de 1980 e início da década de 1990, representa o momento em que se defende a qualidade de ensino aos alunos com deficiência. Nessa perspectiva, a equipe escolar e os teóricos da educação enfatizam o aprendizado de conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, supõe-se que os profissionais da educação na escola estejam atentos às dificuldades de cada aluno e que encontrem meios para a apropriação do conhecimento escolar e participação social.

Com a Constituição Brasileira de 1988, as pessoas com deficiência conquistam a garantia dos direitos sociais. Porém, com a chegada do movimento neoliberal no país, a partir da década de 1990, a educação especial passa a ter marcos legais fundamentados no slogan da “Educação para todos”. A Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) foram movimentos que impulsionaram as discussões e as políticas sobre o acesso à escola (GARCIA, 2004).

A educação especial ganha então destaque nesse contexto e passa a ser reconhecida como uma modalidade de ensino, a qual deve ser oferecida preferencialmente na rede regular. Em raras exceções, como no caso da escola não possuir recursos, os alunos com maior comprometimento podem ser educados em instâncias vistas como especiais, podendo ser em classes ou escolas. (MELETTI; BUENO; 2010).

Mesmo com discurso da década de 1990 que defendiam uma educação para todos, para Mazzotta (1996) não existiu precisão, coerência e clareza na política educacional direcionada à pessoa com deficiência, estando em desacordo com as pesquisas e posições teóricas defendidas, distanciando a educação vivenciada da almejada pelos brasileiros. Destaca também, no que tange à matrícula dos alunos com deficiência, que até 1990 as políticas de educação especial refletiram no sentido assistencial e terapêutico, focando-se no atendimento segregado em instituições especializadas e não especificamente com o objetivo educacional.

Laplane e Caiado (2012) analisaram os dados oficiais recentes de matrícula de alunos com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil pós LBD/96, retratando que houve um aumento significativo nesse período. Entre os anos de 1998-2006, o censo escolar mostra um crescimento de 107%, sendo da educação infantil ao ensino superior. Dado que ilustra o acesso dos alunos com deficiência ao sistema educacional, mas que não retrata empiricamente que os alunos têm tido acesso ao conhecimento e ao aprendizado dos conteúdos escolares. Mesmo porque, o sucesso da implementação de políticas públicas não se representa somente por números. Para Arelaro (2003), o sucesso dessa implementação é constatado por três condições educacionais: a democratização do acesso e da permanência dos alunos nas escolas, em números, tendo como referência o atendimento para todos; a qualidade do ensino como uma variável da permanência, onde o aluno classifica ou desclassifica a escola; a gestão democrática, que permite conceituar a escola como “boa” ou escola para e de todos.

Para a autora, a gestão democrática da educação é o marco divisório das reformas educacionais. É neste contexto que o Banco Mundial, a UNICEF e a UNESCO pressionam o país em função do identificado atraso educacional, propondo como uma das metas o lema “Educação para Todos”, que se destaca como uma das principais exigências para a concessão de empréstimos internacionais (ARELARO, 2003).

Com uma proposta educacional vinculada aos interesses de mercado, nesse contexto de organização educacional e social, os objetos educacionais se vinculam à formação de trabalhadores com conhecimento tecnológico e com habilidades flexíveis para as exigências da produtividade. Mediante essa desigualdade social, que exclui um número inestimável de pessoas do acesso aos direitos sociais, é necessária então muita luta de pessoas com deficiência e seus familiares.

Porém, mesmo com as mudanças políticas e com os novos e muitos documentos produzidos na área, a crença na incapacidade e na falta de potencial das pessoas com deficiência, impede mudanças nos processos de escolarização na direção do direito pleno à escolarização (FERREIRA, 2006).

Com base nesse contexto de escolarização do aluno com deficiência, na transição da década de 1980 e 1990, o objetivo desta pesquisa foi descrever e analisar as trajetórias e expectativas de vida escolar de pessoas com deficiência visual que frequentaram um cursinho comunitário preparatório para o vestibular e almejavam ingressar no ensino superior. Especificamente nesse texto, optou-se por focar a trajetória escolar de alunos com deficiência visual, da educação infantil até o final do ensino fundamental, e analisar as lembranças de um período escolar de menor autonomia no aprendizado, com narrativas sobre dificuldades relacionadas ao acesso a conteúdos escolares, assim como, memórias vivas de professores e funcionários que buscaram caminhos próprios no cotidiano escolar.

2 MÉTODO

Optamos, neste texto, por trabalhar com a história de vida dos sujeitos pesquisados, visto que compreendemos a história de vida enquanto uma unidade, uma síntese, que permite a análise da complexidade e múltiplas determinações na trama da vida. Aqui, trabalhar com depoimentos orais é também uma opção política de dar voz a pessoas historicamente silenciadas.

Neste estudo, damos voz às pessoas com deficiência visual, uma vez que nas escolas, nas políticas, nos eventos científicos, nos cursos, historicamente alguém falou sobre eles, alguém lhes tomou a fala e o poder das decisões. Lutar contra esse silenciamento faz parte da luta de movimentos sociais, como pode ser observado logo no preâmbulo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: “Considerando que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente” (ONU, 2006, p.1).

Nesta pesquisa buscamos conhecer o que eles tinham para contar sobre suas vidas, suas experiências, seus anseios; quais lembranças carregavam da escola que frequentaram, do relacionamento com os professores, com os colegas. Nesse “tecido da lembrança”, segundo Bosi (2003), existem marcas que apoiam a memória individual do sujeito pesquisado, essa narrativa é um aprofundamento do indivíduo, que se contrapõe entre o tempo interior e o tempo real, organizado pelo sistema. O tempo de lembrar, segundo Bosi (2009), é individual tanto quanto social, pois o grupo transmite, o indivíduo ao se lembrar resgata a memória comunitária, e a maneira como relembra faz com que a história fique, possibilita significá-la.

Em relação à construção dos depoimentos, o *corpus* da pesquisa, é importante registrar os seguintes fatores:

2.1 OS CRITÉRIOS PARA SELECIONAR OS ENTREVISTADOS

Participaram do estudo quatro pessoas com deficiência visual que concluíram o ensino médio, fizeram o curso comunitário preparatório para o vestibular em 2011 e almejavam ingressar no ensino superior. O número de sujeitos da pesquisa se refere ao número parcial de alunos com deficiência visual que frequentavam o cursinho comunitário pré-vestibular, em virtude de um dos alunos ter perdido a visão durante o ensino médio e o outro não estar cursando as aulas por motivos de saúde no período da coleta. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento, autorizando a participação na pesquisa⁵.

Para caracterizar o perfil dos entrevistados foi utilizado o questionário para levantamento de indicadores sociais, elaborado com base em Jannuzzi (2004b).

2.2 AS ENTREVISTAS

A pesquisa trabalhou com fontes orais, que são relatos ou depoimentos registrados oralmente a partir de entrevistas, nas quais os participantes eram instigados a falar a partir de perguntas apresentadas, cujo objetivo era resgatar lembranças da vida, tendo como foco os objetivos do trabalho. A fonte oral se constituiu em documental após o processo de transcrição tecido pelo entrevistador (CAIADO, 2005).

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro previamente elaborado, com questões abertas. “Essa opção pela entrevista diretiva se baseia na crença de que uma entrevista conduzida em forma de conversa, na medida do possível prolongada, produz melhores resultados do que aquela em que o pesquisador não intervém diretamente” (ALBERTI, 2004, p. 119). Optou-se por questões abertas por entender que esse tipo de pergunta oferece espaço para o entrevistado expor seu ponto de vista, diminui indução de resposta pelo entrevistado e oportuniza falas longas sobre o que se pede (ALBERTI, 2004). Assim, o roteiro elaborado teve como foco quatro eixos temáticos: 1) contexto familiar, 2) processos de escolarização, 3) convívio social e 4) expectativas de vida escolar. Para este artigo, especificamente, foram selecionados relatos relacionados ao processo de escolarização da educação infantil até o final do ensino fundamental. As entrevistas foram realizadas no espaço da universidade, duraram em média 1 (uma) hora cada e foram registradas em áudio com a ajuda de um gravador digital.

2.3. TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas integralmente no padrão ortográfico e devolvidas aos participantes para que examinassem o material produzido e autorizassem seu uso para a investigação. Procedimento importante, segundo Bosi (2003), quando se trabalha com história de vida: “se o intelectual quando escreve, apaga, modifica, volta atrás, o memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou. Mesmo a mais simples das pessoas

⁵ Em relação aos procedimentos éticos, a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em 11/01/2010, com o projeto intitulado “Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama” - N. 528/2009 – CEP- UFSCar.

tem esse direito, sem o qual a narrativa parece roubada” (p.66). Alguns sinais gráficos foram utilizados na transcrição das entrevistas, são eles: [...] trecho do entrevistado não selecionado para análise; { } fala da pesquisadora; ... pausa na fala do entrevistado.

2.4 A CONSTRUÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS

Os dados obtidos durante a realização das entrevistas foram analisados continuamente, de modo não linear, mas constante, procurando “identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (ALVES- MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

A interpretação dos dados apoiou-se em três aspectos: 1) resultados do estudo, 2) na fundamentação teórica e 3) na experiência pessoal das pesquisadoras (TRIVIÑOS, 1987). Esses dados foram organizados e, a partir disso, analisados, tendo por subsídio os estudos teóricos e metodológicos realizados ao longo de todo o período da investigação.

3 O PERFIL DOS PARTICIPANTES

As idades dos quatro entrevistados correspondem em ordem crescente a 19, 20, 23 e 27. Dois declararam o estado civil como solteiro e dois casados (marido e mulher, inclusive). As deficiências visuais declaradas foram: três alunos com baixa visão e um cego. Todos os sujeitos cursavam o cursinho comunitário pré-vestibular de uma universidade pública do estado de São Paulo, dentre eles, apenas um já havia concluído o ensino superior e buscava uma segunda formação. Todos residiam no município de São Carlos.

Especificamente, os perfis dos entrevistados são:

3.1 APRESENTAÇÃO KAREN⁶

Karen nasceu em 1991 e teve perda de visão acentuada quando estava na 5ª série. Na sua família, seu pai e três dos seus quatro irmãos têm baixa visão de origem genética, devido a uma síndrome. Retomou os estudos no cursinho esse ano com o incentivo da mãe, que terminou recentemente o supletivo do ensino médio e iniciou os estudos com ela no pré-vestibular.

Mesmo com baixa visão, seu pai é motorista de caminhão, mas está afastado por motivos médicos desde 2007, atualmente cursa a 7ª série. Sua mãe é “do lar”. Karen é a filha do meio de uma família de cinco filhos, o rendimento de sua família varia entre dois e três salários mínimos, sua residência é própria e vivem nela oito pessoas. Em sua residência há: um aparelho de DVD; um computador; um máquina de lavar; uma geladeira; uma televisão; um rádio e um banheiro.

Karen pouco se remeteu à memória da educação infantil na entrevista. Os trechos da entrevista relatados aqui se iniciam nos anos finais do ensino fundamental, em virtude dos relatos sobre acessibilidade iniciarem após esse período.

⁶Os nomes utilizados no trabalho são fictícios.

3.2 APRESENTAÇÃO ARIELA

Ariela nasceu em 1984 e teve neurite, que é uma inflamação no nervo ótico que ocasionou atrofia, aos nove anos. É considerada pessoa com baixa visão⁷, pois utiliza os 5% da visão e os vultos que enxerga a auxiliam a caminhar e ler, porém não consegue utilizar material ampliado com facilidade, prefere o auxílio dos leitores de texto no computador.

Seu pai tem ensino médio incompleto, já trabalhou como professor de caratê e porteiro, porém foi afastado por doença nos últimos anos. Sua mãe é copeira e tem ensino médio completo.

É casada com Cláudio e não tem filhos. Nasceu em Ilha Solteira e vive em São Carlos desde que casou. Na sua casa, cedida por amigos, vivem ela e o marido, onde há: Um aparelho de DVD; um computador; internet em casa; uma geladeira; um aspirador de pó; uma televisão; um rádio e um banheiro. O rendimento médio da sua família é entre um e dois salários mínimos.

3.3 APRESENTAÇÃO CLÁUDIO

Cláudio nasceu em 1988, possuía 15% de visão ao entrar na escola, na educação infantil, perdeu gradativamente a visão. Aos 16 anos estava cego, cursava o ensino médio. Recebeu atendimento especializado na sala de recurso por ter baixa visão desde a infância.

Seu pai terminou o ensino médio e é encanador do serviço de água e esgoto do município, sua mãe cursou até a 4ª série e é “do lar”. Mora com a Ariela, com quem é casado.

3.4 APRESENTAÇÃO FELIPE

Felipe nasceu em 1992 e nomeia sua deficiência visual como “visual parcial”. Nasceu de seis meses, dentro de um carro na frente de uma igreja da cidade, porque sua mãe teve um câncer na bacia e não conseguiu segurar o bebê. Agradece a Deus por ter vivido e por ter nascido apenas com a deficiência visual, como fala em sua entrevista. Atualmente é atleta do município de São Carlos em natação adaptada.

Seu pai tem ensino médio completo e é encarregado de produção em uma empresa privada de solda. Sua mãe também tem ensino médio completo, superou o câncer e atua como secretária em uma clínica de estética.

A renda da sua família está na faixa de três até cinco salários mínimos, residem em casa própria, é o caçula de uma família de dois filhos. Em sua casa existem um aparelho de DVD, um computador com internet, uma máquina de lavar, uma geladeira, uma televisão, Um rádio, um banheiro. A família possui também um carro e empregada mensalmente.

⁷ De acordo com a Classificação Internacional de Doenças- Décima Revisão (CID-10), baixa visão caracteriza-se quando a acuidade visual é menor do que 20/70 (28%) até ou igual a 20/400 (5%) (OMS, 2004).

4 DISCUSSÃO

Nos relatos dos participantes há falas sobre o tempo vivido em escolas especiais e escolas regulares, relatos relacionados à permanência no espaço escolar e, principalmente, lembranças extremamente ricas sobre a apropriação dos conteúdos escolares que trazem recordações de professores que buscaram caminhos próprios para ensiná-los, recordações que se cruzam com outras marcadas pela falta de preparo das escolas e professores para tornar as aulas acessíveis.

4.1 MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iniciando pelas análises dos relatos relacionados à educação infantil, observamos nas entrevistas realizadas, que quase inexistiram falas relacionadas a questões de acessibilidade dos alunos que frequentaram somente a sala comum. Em contraponto a relatos de atividades desenvolvidas especificamente para deficiência visual, de alunos que frequentaram a sala de recursos.

Era com material tátil basicamente. Eu aprendi a contar com aqueles materiais, aqueles quadradinhos, aqueles bastões. Tinha essa parte de estimulação precoce. Tinha lá um quadrado de barbante, um círculo, aí você enchia ele de bolinha. A atividade que a tia passava para a criancinha lá na educação infantil, eu fazia na sala de recurso de forma adaptada. [Cláudio]

Tinha um negócio de aprender abotoar, esse foi um dos que mais me marcou, tinha uns quadradinhos, que a gente ficava montando e fazendo figurinhas, tinha livros em braille, tinha coisas em relevo, dominó ampliado, dama. O que mais que tinha? Tinha figura geométrica em 3D, que a gente podia pegar, mais um armário da professora, que aí já tinha caderno, material ampliado, já tinha um lápis mais forte. Tudo material ampliado pra gente estudar. Como eu, naquela época, era mais parquinho, não estudava, estudava mesmo. [Felipe]

As falas de Cláudio e de Felipe trazem exemplos de atividades também presentes na sala comum de educação infantil. Atividades desenvolvidas com todas as crianças e que, como destacado pelo próprio Cláudio, eram trabalhadas no período inverso por uma professora sem formação específica em educação especial. Assim, pelos relatos dos participantes não se pode identificar qual seria a especificidade dessa sala, uma vez que as atividades ali realizadas poderiam ocorrer na sala regular.

4.2 APRENDIZAGEM ESPECÍFICA NA SALA DE RECURSO

No que se refere ao ensino fundamental, existem relatos específicos da sala de recursos, da sala comum e da relação entre os profissionais das duas salas, como pode ser observado nas análises que seguem.

Cláudio e Felipe, que tiveram atendimento especializado também nos anos iniciais do ensino fundamental, destacam as especificidades da sala de recursos e dão indicativos da maneira pela qual esta era organizada:

Tinham 10 alunos, com idades completamente diferentes. Tinha baixa visão, tinha total, tinha gente de idade, tinha gente que como eu nasceu com o problema, tinha gente que tinha acabado de perder, tinha gente que estava lá só pra aprender o braille. [Cláudio]

Além dos visuais, que no caso seria eu e outros alunos, também tinha os deficientes físicos, que eram a minoria... os surdos/mudos eram separados em outra sala, com uma outra professora especializada

na deficiência deles. Então era bem diversificada a idade das pessoas que estudavam lá. Mas apesar disso, a deficiência era praticamente a mesma, a maneira de trabalhar era a mesma. A forma de trabalho com cada um, o trabalho, o que cada um estava estudando naquele momento e a forma que a professora lidava com cada um. [Felipe]

O nosso intervalo era separado, não era nem intervalo, a gente ia lá, tomava água, comia alguma coisinha e já voltava. Eram uns 15 minutinhos, eu acho. Nós tínhamos mais alguma interação quando tinha uma festinha de final do ano, festa junina, alguma festinha assim. Ou na hora da refeição, a gente ficava ali com o pessoal. Não é que era restrito, acho mais que eles não viam necessidade disso naquele momento. Não tinha muita interação não. [Felipe]

A interação com outros alunos com deficiência e de idades diferentes, proporcionou o aprendizado específico não somente via professor, mas nas trocas realizadas na sala de recursos.

Porque eu tinha um pouco de visão e o pessoal dizia “ele tem um pouco de visão, não vai aprender braille não”. Eu não aprendi porque não me colocaram lá para aprender, mas como tinham outros deficientes lá que estavam aprendendo, eu acabei pegando. Tanto que quando eu precisei eu não tive muito problema, tive só, como eu tenho até hoje, um pouco de problema com a leitura. Como todo mundo estava ali junto, eu acabei aprendendo meio que de xereta. [Claudio]

Em relação ao trabalho específico para os alunos com deficiência visual, um grande destaque é dado ao acesso à informática e ao manuseio de leitores de voz. Recurso utilizado por esses alunos até os dias atuais, não somente em atividades escolares, mas no cotidiano para acesso à informação escrita.

O importante mesmo foi ter acesso à informática lá, porque foi lá que eu comecei a ter oportunidade para mexer nesse mundo que hoje eu não vivo sem. Eu estava na quinta série, eu já comecei a mexer no computador, aí a prefeitura pagou um curso do SENAI. (...) Eu acho que pagou, porque fizeram o maior bafafá na época. O SENAI de Itu que veio pra cá dar esse curso, pra alguns alunos da sala de recurso. [Claudio]

As aulas de educação física também marcaram a vida desses alunos, principalmente pela possibilidade de trabalho em grupo e pela acessibilidade que um professor específico proporcionava na idealização das atividades. É interessante destacar também a importância do esporte adaptado para a vida pessoal e profissional do Felipe e as oportunidades que traz para suas atividades atuais.

Era só a nossa sala, a gente dessa escola ia pro SESI, que era 5 minutos andando, ou praticava na escola mesmo. Às vezes íamos ao parque, ficávamos jogando bola lá na escola mesmo. A gente treinava mesmo, tinha um dia da semana que a gente treinava mesmo. Foi aí que eu comecei a nadar. [...] No primeiro momento era mais pra interação mesmo. Porque eles falam que o deficiente precisa ser interagido na sociedade e tudo mais.

Nós tínhamos mais interação entre nós mesmo, de praticar o esporte, de aprender o esporte. É mais interação entre nós mesmos. Tinha uma integraçãozinha com as pessoas que iam lá também, tinham umas competições também. [...] Na verdade quando a gente jogava mesmo, tinha outros tipos de deficiência também, mas eram deficiências leves, no caso. Deficiência física, não tinha cadeirante, enfim. [...] pela maioria ser de baixa visão, a gente acabava abaixando o aro pra gente enxergar. O vôlei a gente abaixava também, para ficar e ficava mais perto do ombro. Futebol a gente amarrava uma sacolinha ali para ter barulho. Eram adaptações sim, não como deveriam ser, não como a regra do esporte exigia, mas naquele instante, aquelas adaptações que a gente fazia eram excelentes, porque naquela época não se ouvia falar em esporte adaptado. [Felipe]

Mais uma vez, quando se referem às atividades realizadas nesses anos iniciais, retratam experiências que poderiam ser parte do planejamento do professor da sala comum, sendo realizadas em conjunto com todos os alunos dessa sala.

A gente fazia bastante trabalho com linhas naquele momento, por exemplo “como é uma bola?”. A professora pegava uma linha e colocava a figura. Fazia a linha, com cola, colava a linha e ia pelo tato. A gente usou esse método até, na verdade sempre usei. [Felipe].

A fala de Felipe traz indicativos da importância da formação específica do professor de educação especial, no que tange a metodologias de trabalho com o aluno deficiente visual.

Ela dava um jeito de ensinar. Eu falo assim, que pelo menos a introdução do primário que eu tive, foi muito importante esse apoio dos professores, desses profissionais, pelo motivo desse método de ensino. Porque se fosse outro método de ensino ia ser um pouco complicado, porque até hoje a escola particular, a escola pública, não tem a mínima noção de como tratar o deficiente. Pelo menos até o ano retrasado, que foi quando eu acabei a escola. O legal também que a professora, por exemplo, quando eu comecei a aprender ciências, sistema solar, que é bem complicado no começo para o deficiente visual que não estava vendo ali e ela explicava usando o nosso corpo. Por exemplo, apontava na mão “aqui é o sol”. [Felipe]

A formação específica do professor de educação especial e suas experiências no trabalho com os alunos com deficiência visual são extremamente ricas para o professor da sala comum. Retratam a necessidade de que se insira na rotina de trabalho desse profissional uma carga horária para apoio a sala comum que possua um aluno com deficiência matriculado, ficando essa troca de experiência e o planejamento de atividades acessíveis para esse aluno. Atividades como essa exemplificada pelo Felipe poderiam ter auxiliado o aprendizado de todos os alunos e não somente do aluno com deficiência visual.

4.3 APRENDIZAGEM NO ESPAÇO DA SALA COMUM

Observam-se aqui algumas tentativas de adaptações dos professores da sala comum de material de apoio e dos conteúdos escolares. Foram relatadas, por exemplo, experiências ainda que simples para o uso da lousa, que facilitaram o acompanhamento do conteúdo pelo aluno com baixa visão ou cego.

Eu tinha uma professora de geografia que passava as coisas na lousa, aí ela escrevia falando também. Mas não era por minha causa, já era o jeito dela. Eu gostava porque eu não precisava copiar da lousa e se ela fosse ditando eu copiava a atividade enquanto ela falava. [Karen]

O professor de matemática sempre me ajudou, ele escrevia grande na lousa. Ele perguntava se eu enxergava, se eu falava que ele estava escrevendo pequeno ele apagava e escrevia de novo grande. Era tudo voltado para ver se eu conseguia acompanhar. Se ele passasse questionário, ele passava maior pra mim. [Karen]

Essa professora na quarta série ela me ajudava muito, então tinha coisa escrita na lousa e ela ia falando. [...] Então, nessa época eu sentava na frente e eu ia perto da lousa pra copiar, mas se tivesse muito distante a professora já dava um auxílio. Nessa época ainda dava pra fazer isso. [Ariela]

Felipe relata o momento em que “abandonou” a lousa, mesmo após ter um recurso que lhe facilitava enxergar o quadro.

Na quinta série eu tive que parar por causa daquele conflito das escolas que eu te falei. Na sexta série eu fui lá ao Dorina Nowill, não sei se você conhece, e pedi um monóculo, na verdade, para enxergar na lousa. Inclusive eu enxergava e copiava, mas eu me esqueci de te trazer para te mostrar. [...] Mas assim, era muito lento, porque eu tinha que olhar lá na lousa, depois tirar, escrever, perdi, olhar. Então, eu copiava uma página e a professora já queria apagar. [...] Então, na lousa, chegou uma parte que aquele monóculo começou a não adiantar mais, porque começou a ficar fraco e o professor tem mania de escrever com giz colorido, e geralmente eles começavam a escrever maior, mas eles acabavam esquecendo, então estava uma parte maior e uma parte menor. Então eu acabei abandonando a lousa. [Felipe]

Karen relata a mediação do professor para que pudesse “fazer a cópia” da lousa em seu caderno e maneira por ela utilizada para realizar essas atividades.

Sim, eu sentava na primeira carteira [...] minha carteira era bem perto da lousa, e como eu tinha essa dificuldade eu ia trocando. Levantava da carteira e ia até a lousa. [...] eu ia lá olhar e depois sentava para escrever no caderno. [...] É, eu ia fazendo desse jeito. Ai os professores me defendiam dos outros alunos [...] os alunos diziam que eu ficava na frente. [Karen]

O companheirismo dos colegas de sala e o apoio dos amigos são exemplificados na fala de Ariela.

Como os meus amigos, eu sempre fiz amizade muito fácil, então não foi muito difícil conseguir alguém para conversar e tal. Então eu tinha bastante gente que me auxiliava. {Auxiliavam como?} Então, tinha alguma coisa na lousa, eles perguntavam “você está enxergando?”, eu falava “não”, eles falavam “então vou detalhar pra você”. [...] Eram poucas pessoas que me auxiliavam, mas eu não tinha material adaptado. [Ariela]

A dificuldade de enxergar a lousa e o aumento das atividades do currículo dos anos finais do ensino fundamental faziam com que os alunos dedicassem horas do período oposto da aula para efetuar a cópia das matérias trabalhadas na sala regular. O apoio da família foi essencial nesse momento.

Outros não faziam nada, aí eu tinha que pegar o caderno de uma colega minha e copiava, e era muito desgastante isso, porque eu tinha que ir na escola e depois chegava em casa tinha que copiar. Dava trabalho também. E eu estudava em dois períodos, porque eu estudava de manhã e de tarde nessa época. Uma parte da tarde, porque tinha dia que eu tinha aula até 3 horas da tarde, aí das 3 em diante eu ia fazer isso. E muitas vezes eu pegava no horário de aula também, porque muitas vezes os professores estavam escrevendo, por exemplo, e eu vou ficar lá parada? E na hora do intervalo eu também fazia isso. E, bom, tinha alguns que sentavam do meu lado. [Ariela]
Só que futuramente, a partir da quinta série, acabou sendo complicado esse trabalho porque tinha bastante matéria, bastantes professores, não era só aquele professor ali. Então a gente teve que adaptar isso. No começo, eu pegava o caderno de uma amiga, minha mãe copiava e eu copiava embaixo. Era um baita trabalho, sabe. [Felipe]

Ainda que sejam adaptações simples, ilustram a maneira como alguns professores, com ou sem formação específica, partiram do pressuposto que o aprendizado é um direito para o aluno com deficiência e possibilitaram a experiência do aprender. Vale ressaltar a grande quantidade de relato desses alunos sobre o uso da lousa na sala regular, fato que retrata a utilização majoritária desse recurso para o aprendizado em detrimento a outras estratégias de aprendizado.

Claudio relata como realizava os trabalhos em grupo na sala de aula, criticando a maneira como eles eram organizados.

Trabalho em grupo eu participava com ideias. Participava da parte oral da coisa “a gente pode fazer assim, pode fazer assado”. Dando ideias. Coisa de vagabundo, fica só dando ideias, coisa chata. [Claudio]

Relatos sobre o uso em aula de apostilas e livros didáticos adaptados são quase inexistentes no discurso desses alunos.

*Eram esses livros do governo mesmo, que não vinham ampliados. [Ariela]
Meu problema maior era na parte de gráficos, essas coisas, mapas, que a letra era mais pequenininha.
[...] Às vezes a legenda, coisas menores, eu vejo só linha, como se fosse uma linha reta. [Karen].*

Fato que começa a ser alterado com a interferência de exigências específicas de acessibilidade e do esforço de instituições, como o Benjamin Constant, para elaboração desse material. Sabemos, que ainda hoje existem dificuldades de atendimento a demanda, de chegada desse material para esses alunos e de manuseio desse apoio na sala comum⁸. É interessante destacar que muitas escolas desconhecem essa possibilidade e não reivindicam esse material adaptado.

Esses que já traziam material ampliado era bom porque eu já podia ler. Era assim, era bem diversificado, agora estão padronizando isso. Nessa época eu não tinha informação nenhuma, então qualquer coisa que fizessem pra mim... [Ariela]

Uma das estratégias utilizadas pela escola na falta desse material específico foi a ampliação realizada por professores e funcionários. Não existem relatos dos alunos entrevistados de que essa adaptação de material tenha sido realizada pela equipe de educação especial nessa etapa de escolarização.

*Tinha uma outra professora de matemática que trazia a matéria já xerocada pra mim. [...] Ampliado sim, porque como ela sabia que eu tinha problema de vista, ela ampliava um pouco. [Karen].
As apostilas da escola não eram ampliadas, só que tinha sempre esse material paralelo. Esse material já vinha ampliado, aí eu escolhia a fonte e vinha tudo naquele tamanho. {E quem ampliava?} Era na secretaria, os funcionários de lá mesmo. O professor mandava o material e eles mesmos ampliavam [Ariela].*

As atividades de avaliação foram criticadas por Karen quando se refere aos anos finais do ensino fundamental, ao relatar que algumas vezes não teve seus conhecimentos realmente avaliados por falta de tempo de conclusão e pela vergonha de pontuar a sua necessidade.

A única coisa que eu achei que os professores podiam fazer, mas não fizeram, era dar as provas xerocadas. Porque meu problema era enxergar na lousa para escrever e eu acabava sendo prejudicada. [...] A única que fazia era a professora de química, minha prova já era preparada, mas eu tinha que esperar todo mundo terminar de copiar para começar a prova. Tudo para não ser também desigual com os outros. [Karen].

Karen traz também um questionamento feito por uma quantidade de professores, que é como diferenciar as atividades do aluno com deficiência, sem ser desigual ou “proteger” ele em sala.

⁸ Pelo aumento da quantidade de páginas que exige uma ampliação ou impressão em braille.

Tinha professor que escrevia prova na lousa e para mim que tinha problema de vista já demorava pra copiar, porque era difícil de enxergar tudo. Muitas vezes quando estava terminando de escrever a prova e eu ia começar a responder batia o sinal para eu devolver a prova. [...] Ficava prejudicada. [...] porque eu tinha vergonha. [...] o que me ajudava é que eu tinha participação em sala, nos trabalhos eu tinha nota boa. [...] Sabia a matéria, eu só não conseguia responder. [Karen]

Na fala da aluna Karen, observamos um fato apontado por uma grande quantidade de alunos com baixa visão, que é a “deficiência invisível”. No seu relato, assim como dos outros entrevistados com baixa visão, não existe a credibilidade da equipe escolar da necessidade de material e recursos adaptados, fruto da falta de informação desses professores. Em contraponto, por não ser uma deficiência aparente, exige que o aluno se exponha para relatar as suas dificuldades, o que pelos relatos, é inibido pela vergonha e pelo preconceito anteriormente já vivido.

Ariela, em contraponto, relata outra estratégia para avaliação utilizada pelos professores da sala comum, que foi a realização de provas em dupla.

Prova minha também não era ampliada, eu fazia prova igual a de todo mundo. Mas geralmente era em dupla. Só pra mim. Na verdade alguém lia e eu escrevia, porque o pouco de visão que eu tinha me permitia escrever. Tinha prova que a gente discutia e colocava os dois a mesma resposta e tinha prova que ela só lia a questão e aí entregava. [Ariela]
me lembro que em alguma vezes fazia a prova em dupla, e em lembro que uma vez eu achei uma lupa, aí eu conseguí fazer uma prova só com essa lupinha. Só que eu perdi a lupa e não encontrei nenhuma lupa mais igual aquela. [Ariela]

Muitos professores e funcionários, sem formação específica ou apoio direto do professor de educação especial, se ampararam no que o “aluno precisava”, nas necessidades identificadas por eles. Na fala da Ariela, percebemos que, se por um lado esse apoio possibilitou de certa forma sua participação, algo que deve ser valorizado, por outro não oportunizou a vivência de adaptações diferenciadas. Exemplo que enfatiza a necessidade de formação desses professores após mudanças trazidas pela política de inclusão da década de 1990.

Ariela relata também uma “má experiência” vivida durante uma avaliação enquanto cursava o ensino fundamental.

Bom, o lado bom vem depois, vou contar o fim e depois o início. Porque eu parei de estudar na quinta série, porque uma professora minha... Eu tirei uma nota ruim na prova dela, mas eu tirei porque fiquei com vergonha de falar que eu não estava enxergando, olha que besteira. E eu não vi lá e tirei E na prova. [...] Aí na frente de todo mundo ela pegou a minha prova e falou assim “Você tirou E, além de não enxergar ainda não estuda pra minha prova”. Depois daquele dia eu não quis ir para a escola. Era em agosto, foi depois das férias. E aí eu não quis ir mais e eu parei de estudar, fiquei três anos sem estudar. [Ariela].

Fato que se por um lado trouxe um período de tristeza, por outro permitiu que Ariela se fortalecesse e lutasse pelo seu direito à educação.

E aí quando eu voltei foi muito legal, eu lembro que eu voltei no dia 03 de março. Foi uma amiga minha que eu falava pra ela que eu queria estudar e aí eu voltei. Mas aí a partir do momento que eu voltei eu pensei “agora eu vou estudar e não vou parar mais”. Aí eu me lembro que ela comprou um caderno pra mim, um joguinho de caneta, lápis, borracha. E eu fui, sabe, quando cheguei na escola eu já falei para os professores “olha, eu tenho problema de visão”. Eu tinha 15 anos. [...] No começo

foi um susto, porque era uma cidade de 25 mil habitantes e eles nunca... Foi mais ou menos na época de inclusão, “olha, vamos colocar o deficiente com o pessoal normal”, bom, é o que eles dizem, normal. Ai foi um susto, ninguém sabia o que fazer comigo. E perguntavam “e aí, o que você precisa?” e eu também não sabia. Porque eu não sabia o que existia pra mim naquela cidade, então foi bom porque eu voltei a estudar e fiquei muito feliz, mas também foi muito difícil. [Ariela]

Há relatos interessantes quando se referem às aulas de educação física quando as atividades são propostas em conjunto a sala comum, como a realização de esportes em grupo e o apoio do professor:

Na educação física, que eles tinham um pouco mais de cuidado comigo. [...] Não era nada especial, geralmente o professor ficava perto. Porque como eu ainda tinha um pouco de visão isso me auxiliava muito, então caso acontecesse alguma coisa mais extrema, o professor estava junto. [...] Eu nem sei se os meus colegas sabiam que eu tinha problema de visão, eu não sei mesmo, porque eu não usava bengala. [Ariela]

Cláudio relata uma experiência desconfortável que viveu na aula de educação física especificamente e que marcou sua trajetória de vida escolar.

Olha, na escola regular, como eu tinha esses 10-15%, e menino você sabe como é, menino é meio besta, então eu jogava bola até que eu levei uma bolada na cara. Quando eu levei a bolada na cara eu pensei “não, isso não é pra mim”. Ai eu parei de jogar bola no regular, e ficava brincando de dama com o pessoal. Na sala de recursos tinha dois dias na semana que era só atividade física, pegava os alunos e ia para o Sesc fazer natação, um esporte adaptado. E era muito gostoso, porque ali se alguém me machucasse, se acontecesse alguma coisa, eu sabia que não era intencional, o cara me machucou porque ele não viu. Agora, se eu tomar uma bolada na escola eu não sei se foi de propósito ou não. [Cláudio]

As atividades realizadas na aula de educação física e que foram apontadas inicialmente como importantes por Cláudio, foram “excluídas” de sua rotina na classe comum e vivenciadas somente na aprendizagem do espaço especializado. Fato que poderia ter sido mediado em um trabalho colaborativo entre o profissional especializado e o professor de educação física da sala comum. Mais exemplos dessa relação são discutidos no tópico que segue.

4.4 SALA DE RECURSO X SALA COMUM

Os alunos Cláudio e Felipe, que frequentaram a sala de recurso em concomitância com a sala comum, relatam que a primeira não funcionava como apoio da segunda, atuando assim em caráter substitutivo ou como mera reprodutora das atividades realizadas pelo grupo de alunos da sala comum. Fato que demonstra que as atividades realizadas na sala de recursos poderiam ter sido realizadas com o grupo de alunos da referida série e não em atividades paralelas na sala de recursos.

Olha, ela me explicava o que ela ia passar e eu ficava prestando atenção nela. Porque não tinha como fazer, ali. [...], eu ficava esperando as outras crianças fazerem. E eu pegava um caderninho que eu tinha e anotava para a outra professora da educação especial o que ela fez. Ai chegava lá a professora trabalhava comigo o que ela tinha feito. {E ela dava alguma atividade para você, a professora da sala comum? Ou você ficava parado esperando?} Olha, foi muito chato, eu ficava só parado esperando e às vezes fazia algumas coisinhas, algumas coisas bem leve a gente fazia. [Cláudio]

Os entrevistados relatam o tempo ocioso que vivenciavam na sala comum, narrando ter ouvido o discurso de alguns professores da impossibilidade de tornar a atividade acessível nesse espaço. Mais uma vez, nas lembranças desses alunos, se percebe a importância do professor da sala comum e do apoio direto do professor de educação especial para adaptação das atividades.

Esse turno duplo vivenciado por esses alunos foi apontado por eles como cansativo e desgastante. O que nos questiona sobre a real especificidade da sala de recursos e qual seria o foco de aprendizagem para esse aluno nesse espaço. Se dialogarmos com Arelaro (2003), os alunos vivenciaram, em sua maioria, a possibilidade do acesso e da permanência nas escolas, porém, a qualidade de ensino para os alunos com deficiência e uma escola “boa” para todos ainda não foi concretizada durante o período que estes cursaram a educação infantil e os anos do ensino fundamental.

eu não sei se é bom ter sala de recurso ou não. Porque o povo, por ter sala de recurso, não dá nada para você fazer em sala de aula. Eles falam “tem sala de recurso, toma o material, você vai fazer lá na sala de recurso”. Só que eu vou fazer na sala de recurso, só que eu tenho que ir na escola para ter a frequência, se não eu não passo de ano. Então eu ia lá. {E ficava fazendo o que?} Às vezes dormindo, às vezes sentado, às vezes prestando atenção na explicação. Mas pegar no pesado mesmo, como copiar da lousa como ela fazia eu não copiava. [Claudio]

O movimento de garantir o aprendizado dos conteúdos escolares para todos os alunos no contexto de mudança da sala comum, por esses relatos, não foi assegurado. Mesmo sem os conteúdos escolares viverem a cobrança das avaliações, muitas vezes, não acessíveis. Relatam como a “prova” foi a única atividade realizada realmente por eles na sala de aula.

A única coisa que eu fazia na sala de aula foram as provas, as provas eu tinha que fazer ali. {E eram adaptadas?} Era oral. O professor falava o problema é esse aí e daqui a pouco você vem me falar a resposta. {E como você calculava a resposta?} Ia riscando na mesa, imaginando um número ali, outro número aqui. Eu não poderia utilizar, como hoje não posso utilizar soroban, utilizar nada. Então teve que estimular o raciocínio até ele ficar, né? Pra gente poder trabalhar. [Claudio]

Relatam também experiências marcantes na relação sala regular *versus* sala comum, como a descoberta e o apoio que o uso do gravador trouxe para o estudo das matérias do currículo do ensino fundamental ou o uso do recurso da lupa para leitura na lousa ou para o acesso ao material escrito. A falta de clareza e precisão das políticas desse período direcionada à pessoa com deficiência (MAZZOTTA, 1996) distanciou-se da educação almejada pelos alunos entrevistados, principalmente no que se refere ao apoio que deveria ter sido oferecido pela equipe de educação especial para a docente da sala de aula comum.

Todos passavam o material para a sala de recurso, eu comecei a usar o gravador para gravar a explicação. Eu comecei a ter como estudar a explicação, porque como é que ele vai passar a matéria inteira para a sala de recurso ampliar para mim, olha o tempo que ia demorar. Então eu tinha os artifícios do gravador, gravava todas as explicações que eu achava importante e se nessa semana tinha prova eu ouvia a explicação. Não, eu nunca tive nada adaptado. As coisas adaptadas partiam especificamente da sala de recurso. O pessoal era meio folgado. (...) {A professora da sala de recurso elaborava materiais para a professora da sala comum trabalhar?} Não, ele mandava o trabalho realizado. [Claudio]

O direito à acessibilidade na escola foi visto como uma “ajuda” por esses alunos quando vivenciavam situações de aprendizagem com atividades e aulas adaptadas, fruto da história da educação especial, de um discurso filantrópico e assistencialista (SILVA, 2003).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As falas selecionadas e as análises feitas são apenas uma das sínteses possíveis nesse emaranhado de lembranças. O objetivo deste estudo foi descrever e analisar as trajetórias e expectativas de vida escolar de pessoas com deficiência visual, que freqüentaram um curso comunitário preparatório para o vestibular e almejavam ingressar no ensino superior.

Os participantes compartilharam conosco lembranças de uma escola em movimento. Ora lembranças marcadas pela alegria da convivência com os colegas, com o professor que se aproxima e dialoga. Ora lembranças tristes reveladas na consciência de sua invisibilidade na sala de aula, na ausência de recursos para apreender os conteúdos escolares.

Lendo e relendo cada entrevista percebemos que eles falam de uma escola que permanece, muitas vezes, distante de um projeto democrático de educação. Descrevem um retrato conhecido: professores mal formados, sobrecarregados de trabalho, adoecidos. Conteúdos escolares apresentados em cópias infundáveis de escrita na lousa, avaliações classificatórias, recursos incipientes. Mas, nas lembranças compartilhadas também encontramos rasgos de mudança, de diálogo, de compromisso com a educação. Uma escola em movimento que ora reproduz, ora supera.

Os participantes desta pesquisa permaneceram bravamente nessa escola! E permanecem na luta, continuando os estudos: querem uma vaga na universidade! Com suas lembranças nos alertam que um número crescente de pessoas com deficiência chega à escola e avança do ensino básico, em escolas públicas!

A universidade é responsável pela formação inicial dos professores. Ouvir a voz dos alunos nas lembranças escolares que marcaram suas vidas é recurso potente para reflexão sobre com qual projeto de educação estamos pactuando.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, L.R. G. Direitos Sociais e Política Educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: VIZIM, M.; SILVA, S. (Org.). *Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiência*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2003.
- ALBERTI, V. *Manual da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALVES-MAZZOTI, A.J ; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais - Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- _____. *Memória e Sociedade: lembranças dos velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais*. 2.ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2012.

CAIADO, K.R.M. Histórias de vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa. In: JESUS, D.M. (Org.) *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2005.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. 1.ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113. v. 1.

GARCIA, R.M.C. *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*, 2004. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

JANNUZZI, G. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*. Campinas, v.25, n.3, p.9-25, 2004a.

JANNUZZI, P. M. *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes e dados de aplicações*. 3.ed. Campinas: Alínea, 2004b.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M. *Uma década de Educação Especial*. (no prelo).

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS: a pesquisa qualitativa em debate. *Anais...* Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de Pesquisa em Educação. In: Ivani Catarina Arantes Fazenda (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MELETTI, S.M.F. ; BUENO, J.G.S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006).(GT15). REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2010. Disponível em:< www.anped.org.br >. Acesso em: 14 mar. 2011.

OMS. CIF- *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa, 2004. Disponível em www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf. Acesso em: 14 maio 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm > Acesso em: 8 fev. 2012.

PINHEIRO, H.L. As políticas públicas e as pessoas com deficiência. In: VIZIM, M.; SILVA, S. (Org.). *Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. Campinas: Mercado das Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 2003.

PRIETO, R. *Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais*. 2004. Disponível em <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 22 abr. 2011.

SILVA, S. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências, como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: VIZIM, M.; SILVA, S. (Org.). *Políticas*

Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2003.

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

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 10 fev. 2012.

Recebido em: 07/03/2012

Reformulado em: 15/02/2013

Aprovado em: 30/03/2013