

HISTÓRIA DE VIDA E TRAJETÓRIA DE INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE CEGO QUE DESAFIOU O ENSINO COMUM NO ESTADO DO ACRE¹

LIFE STORY AND INCLUSION JOURNEY OF A BLIND STUDENT WHO CHALLENGED REGULAR EDUCATION IN THE STATE OF ACRE

Ana Keully Gadelha dos Santos DARUB²
Pricila KOHLS-SANTOS³

RESUMO: Este artigo apresenta a narrativa das experiências escolares de uma pessoa cega durante o seu percurso na Educação Básica. O objetivo principal foi investigar sua trajetória escolar para compreender as condições de acesso e permanência em escolas comuns. Utilizou-se o método de histórias de vida, o qual propõe o protagonismo do sujeito que vivenciou os fatos sociais e históricos, permitindo entender as trajetórias pessoais em meio às vivências de fenômenos sociais. Buscou-se responder à seguinte pergunta: Como foram as experiências de acesso e inclusão de alunos com deficiência visual e como elas interferiram na sua permanência? Este estudo fundamenta-se na Teoria da Permanência, com base em Kohls-Santos (2020, 2022), que se dedica à investigação das variáveis que influenciam a decisão do estudante de permanecer em seu percurso formativo, possibilitando a reorganização das práticas pedagógicas nas instituições de ensino. Os resultados indicaram que, durante o processo de escolarização, o entrevistado enfrentou múltiplas barreiras para alcançar o sucesso acadêmico, exigindo o desenvolvimento de estratégias familiares e individuais para garantir sua permanência.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Permanência. Deficiência visual. Histórias de vida.

ABSTRACT: This article presents the narrative of a blind individual's school experiences throughout his journey in Basic Education. The main objective was to investigate his educational trajectory to understand the conditions of access and permanence in mainstream schools. The life story method was employed, as it emphasizes the protagonism of the subject who experienced the social and historical events, allowing for an understanding of personal trajectories amidst the experiences of social phenomena. The study sought to answer the following question: How were the access and inclusion experiences of visually impaired students, and how did they influence their permanence? This study is grounded in the Theory of Permanence, based on Kohls-Santos (2020, 2022), which investigates the variables influencing students' decisions to remain in their educational journey, enabling the reorganization of pedagogical practices in educational institutions. The results indicated that, during the schooling process, the interviewee faced multiple barriers to achieving academic success, requiring the development of familial and individual strategies to ensure his permanence.

KEYWORDS: Inclusion. Permanence. Visual impairment. Life stories.

1 INTRODUÇÃO

O objeto de análise deste artigo é a narrativa da experiência escolar de uma pessoa cega, que traz conhecimentos científicos, históricos e sociais sobre as práticas institucionais, pedagógicas e docentes da educação ofertada a pessoas com deficiência visual. Com isso, foi possível descrever as condições que possibilitaram a permanência desse indivíduo na escola,

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0211>

² Doutora. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília (UCB). Docente. Universidade Federal do Acre (UFAC). Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE). Rio Branco/Acre/Brasil. E-mail: ana.keully@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7165-5563>

³ Docente e pesquisadora permanente. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília (UCB). Doutora em Educação. Pós-doutorado em Educação Superior. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE). Integrante do Comitê Coordenador da RedGUIA. Pesquisadora da Cátedra Unesco Educação, Juventude e Sociedade. Brasília/Distrito Federal/Brasil. E-mail: pricila.kohls@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3349-4057>

evitando o abandono escolar, mesmo em um contexto histórico marcado pela ausência de políticas públicas educacionais inclusivas.

O presente texto também visa a divulgação da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado no Programa de Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).⁴ Inicialmente, houve a participação de quatro estudantes e ex-estudantes que possuem deficiência visual e que frequentaram tanto escolas especiais quanto escolas comuns no estado do Acre. No entanto, para fins de divulgação dos resultados, propomos um recorte de uma entrevista que narra a experiência do primeiro estudante cego incluído em uma escola pública comum de Ensino Fundamental no referido estado. Buscamos, com isso, demonstrar a importância dessa narrativa por apresentar conhecimentos históricos e culturais de uma localidade pouco retratada nas pesquisas científicas sobre Educação Especial.

Observamos no relato como foi o planejamento e a execução do projeto de inclusão e permanência delineado pela família. Nesse sentido, destacamos que o contexto histórico e social do período em que ocorreram os fatos não apresentava propostas definidas para a educação de pessoas com deficiência em escolas comuns, porque as mudanças filosóficas e políticas para esse fim eram incipientes. Por essa razão, justificamos a relevância deste estudo ao tornar conhecida a trajetória de formação desse ex-estudante, como forma de compreender a história da educação de pessoas com deficiência visual, bem como as práticas pedagógicas, os processos de aprendizagem e a superação das dificuldades que possibilitaram sua permanência.

Tendo em vista o contexto mencionado, a pergunta que norteou a realização da investigação foi: Como foram as experiências de acesso e inclusão de alunos com deficiência visual e como elas interferiram na sua permanência? Para buscar respostas para essa pergunta, fundamentamos nossa pesquisa em: a) metodologia de história de vida como pesquisa-ação-formação; b) filosofia da inclusão, responsável pelas mudanças ocorridas no sistema de ensino; e c) teoria da permanência, perspectiva teórica que estuda as razões que levam o indivíduo a concluir o percurso formativo.

Logo, o objetivo deste estudo é investigar o fenômeno de acesso e permanência de alunos com deficiência visual, com o intuito de identificar as variáveis determinantes para o percurso formativo.

2 MÉTODO

Para a realização deste estudo, utilizamos o método de história de vida, uma pesquisa qualitativa que consiste no registro escrito de narrativas de experiências. Nesse percurso, o entrevistado traz à tona os fatos vividos no âmbito individual, relacionados a um determinado fenômeno social, o que possibilita ao pesquisador conhecer aspectos históricos e científicos do fenômeno em estudo.

O participante da pesquisa é o protagonista de sua história, tornando-se um elemento fundamental na construção do conhecimento (Alves, 2021). As aprendizagens adquiridas ao longo da trajetória de formação transcendem os conhecimentos científicos pré-definidos

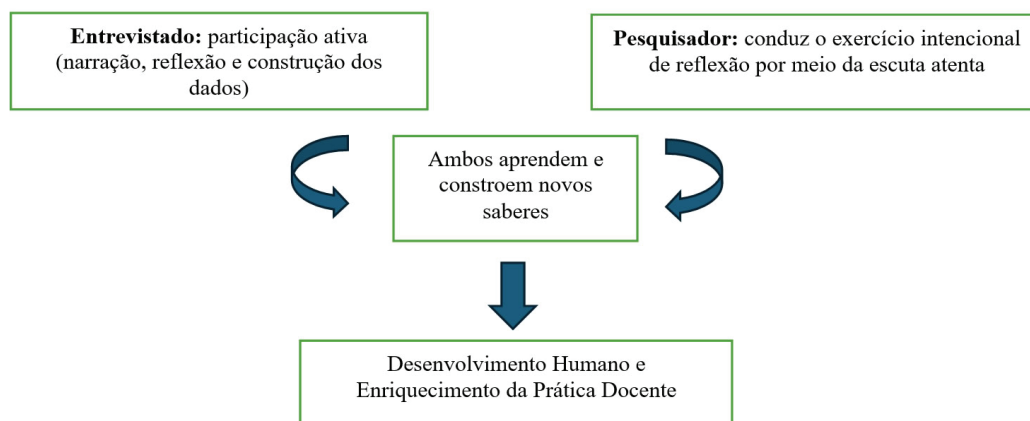
⁴ Trata-se da dissertação intitulada “A trajetória escolar de pessoas com deficiência visual: histórias de vida” (Darub, 2021).

nos currículos. Aprendemos, também, com as experiências, opções, práticas, continuidades e descontinuidades (Abrahão, 2010).

A pesquisa com histórias de vida se configura como uma pesquisa-ação-formação, em que entrevistado e pesquisador atuam em conjunto para alcançar o entendimento da subjetividade dos fenômenos sociais. Nesse tipo de pesquisa, o entrevistado participa ativamente da construção dos dados, pois, como dono de sua história, recorda os acontecimentos vividos, sob a perspectiva atual e age reflexivamente sobre essa história. Com isso, o narrador interpreta e reinterpreta, aprende e se reinventa à medida que narra a própria história. O pesquisador docente, por sua vez, por meio da análise do documento narrativo, pode construir conhecimentos que permitam a reorganização da prática pedagógica, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1

Pesquisa-ação-formação na pesquisa com histórias de vida



Nota de acessibilidade: Fluxograma composto por caixas de texto retangulares de bordas verdes conectadas por setas azuis. No alto, à esquerda: “Entrevistado: participação ativa (narração, reflexão e construção dos dados)”. À direita: “Pesquisador: conduz o exercício intencional de reflexão por meio da escuta atenta”. Conectados abaixo à: “Ambos aprendem e constroem novos saberes”. No final: “Desenvolvimento Humano e Enriquecimento da Prática Docente”.

Por essas razões, as pesquisas envolvendo histórias de vida no campo educacional caracterizam-se como pesquisas de ação e formação. Tanto o pesquisador quanto o entrevistado participam de um exercício reflexivo intencional, marcado por um esforço consciente para formarem-se, isto é, para aprenderem e construírem conhecimento por meio da partilha de experiências. Essa dinâmica confere às pesquisas de natureza (auto)biográfica o potencial de promover o desenvolvimento humano e enriquecer a prática docente. Assim, compreendemos que a ação está intrinsecamente ligada a esse potencial transformador de nossa prática, impulsionado pelo exercício reflexivo e formativo, que permite ao entrevistado, ao pesquisador e ao leitor acessarem conhecimentos reveladores por meio da narrativa (Abrahão, 2010; Lapointe, 2010; Passeggi, 2010). Isso acontece porque os sujeitos que participam da pesquisa, de posse desse novo conhecimento (a narrativa que promoveu formação), podem refletir sobre a própria prática a partir dos conhecimentos históricos e científicos revelados na narrativa de experiências.

Apesar de serem experiências singulares, o sujeito que ouve também aprende e reflete sobre sua própria prática ao reconhecer a universalidade presente nas histórias de vida. Ele reestrutura suas abordagens com base nesses novos *insights*. Portanto, a formação ocorre por meio dessa escuta ativa e atenta, que, ao longo do exercício de análise, instiga uma ação reorganizadora da prática por intermédio da autorreflexão. Com essas pesquisas, temos acesso a conhecimentos como comportamentos, crenças, emergências interiores, projetos de vida, compreensão da subjetividade, recursos utilizados na resolução dos desafios de existir e a transformação social e cultural pelas quais o indivíduo passou (Josso, 2010). Tais conhecimentos não seriam facilmente acessados por outras formas de construção de dados.

Nesse contexto, por tratar-se de uma pesquisa com memórias e visando assegurar o respeito aos aspectos éticos, em conformidade com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, este estudo passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e foi aprovado. Além disso, os participantes foram informados sobre a contribuição social e os possíveis riscos de participação na pesquisa. Os esclarecimentos tiveram como objetivo criar um elo de confiança entre o entrevistador e o entrevistado. Para formalizar essas tratativas e garantir aos entrevistados segurança e confidencialidade, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Gravação foram lidos no início das gravações das entrevistas.

As entrevistas foram gravadas com o apoio da plataforma *Google Meet* e conduzidas de forma livre, com base na seguinte pergunta motivadora: Como foi sua trajetória escolar no percurso da Educação Infantil até a Educação Superior? Após a transcrição das entrevistas, realizada por meio da escuta dos áudios gravados, passamos à digitação das narrativas em um documento redigido no *Microsoft Word*.

Com o material transcrito, os entrevistados receberam uma cópia das transcrições em formato DOC, compatível com programas de leitura. Posteriormente, avaliaram as informações pessoais relatadas para identificar se desejavam resguardar a intimidade de algum aspecto de suas histórias de vida ou acrescentar novas informações aos relatos. Esse processo foi necessário, pois, como proprietários das histórias narradas, a análise de suas falas é de fundamental importância.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A luta pelo direito de ser diferente e de pertencer à sociedade tem sido pauta de reivindicações por parte de pessoas com deficiência visual, assim como por outros grupos de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas. Essas pessoas foram rompendo com o silêncio aos poucos e, ao externarem suas perspectivas, desconstruíram o sistema de crenças sociais sobre o significado de deficiência. A principal mudança alcançada consiste na compreensão de que a deficiência é uma condição que envolve aspectos fisiológicos e sociológicos (Diniz, 2007).

Do ponto de vista fisiológico, a deficiência visual corresponde a uma condição de desenvolvimento do órgão da visão, que pode ser congênita ou adquirida. Dado que essa deficiência pode apresentar características distintas, não se pode reduzi-la a uma única forma de manifestação do comprometimento do sentido da visão. Para uma melhor compreensão de como a deficiência visual se manifesta, ela é subdividida em duas categorias: cegueira e baixa visão.

De acordo com o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, a deficiência visual é:

cegueira, na qual a acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (Decreto nº 3.298, 1999, art. 4º, inciso III)

No campo educacional, os alunos cegos são aqueles que não utilizam a visão para os meios convencionais de leitura e escrita a tinta, bem como para outros recursos didáticos que priorizam o sentido da visão. Os cegos possuem ausência de projeção de luz ou têm perda total da visão; assim sendo, valem-se dos sentidos remanescentes para a aprendizagem e a interação com o meio social. Alunos com baixa visão são aqueles que possuem redução significativa na capacidade visual, com acuidade inferior a 0,3. Por isso, beneficiam-se do uso de recursos ópticos e não ópticos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Em ambos os casos, o uso de recursos tecnológicos auxilia desde a execução de atividades cotidianas até a aprendizagem dos conteúdos escolares (Bruno, 2013; Caiado & Bello, 2013).

Com referência à perspectiva sociológica, a deficiência resulta das experiências vivenciadas pelo sujeito no meio social. Em outras palavras, é no contato com o ambiente que as limitações podem ser criadas ou maximizadas, mediante o comportamento, o tratamento, a estrutura e as condições de acessibilidade. Nessa concepção, o conceito de deficiência não se restringe à condição física de caráter individual, pois também pode ser resultado das restrições impostas pelo meio (Diniz, 2007). Os ambientes que criam ou maximizam as deficiências são aqueles concebidos conforme o padrão social de ser humano. Esses ambientes expõem pessoas com diferenças significativas a situações discriminatórias.

O estabelecimento de padrões sociais é um processo de tipificação de seres humanos, capaz de promover a delimitação da atuação do sujeito no espaço, ao ditar, inclusive, os locais a serem ocupados. Como resultado, os alunos com deficiência visual são excluídos do ambiente educacional por apresentarem uma marca corporal e social que os inabilita a participar de atividades que exigem o sentido da visão. Goffman (2008) discute que:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm a probabilidade de serem neles encontrados. (p. 11)

Na categorização de pessoas, algumas não se enquadram na expectativa normativa (Goffman, 2008) dos ambientes sociais. O autor classifica aqueles que atendem às expectativas normativas como “normais” e argumenta que, a partir da relação entre as normas sociais e os sujeitos, surge o estigma. Nesse contexto, o estigma é definido como “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo” (p. 13). Atributos são as características do indivíduo, que podem ser de natureza física, étnica ou de caráter. Estereótipos são padrões sociais criados para moldar os seres humanos e são reproduzidos pela cultura. Quando o atributo se distancia do estereótipo aceito, gera a depreciação e a discriminação daqueles que não se enquadram nos estereótipos instituídos pela norma, resultando na instauração do estigma.

Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para os outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente do que havíamos previsto. (Goffman, 2008, p. 14)

Assim, o estigma reduz as possibilidades de aceitação dos indivíduos que diferem do estereótipo estabelecido pelas expectativas socioculturais e, por vezes, são tratados como uma categoria humana inferior. Isso resulta na prática da exclusão social, que ignora a existência das diferenças e os benefícios sociais do respeito. O ambiente, na exclusão, não oferece respostas apropriadas às pessoas com deficiência, uma vez que se fundamenta em categorias sociais. Logo, os alunos com deficiência visual, por terem o sentido da visão distinto da maioria das pessoas, encontram barreiras para serem aceitos no sistema educacional comum.

Em contraposição à prática de exclusão das pessoas com deficiência gerada pelos estigmas sociais, emerge a filosofia da inclusão. Essa proposta surgiu a partir dos questionamentos às restrições impostas pelo contexto sociocultural e discute o modelo social de deficiência. Ademais, entende-se que a sociedade é responsável pelos limites vivenciados pelas pessoas com deficiência devido à ausência de adequações estruturais e comportamentais, acarretando dificuldades que, quase sempre, não são provenientes das condições físicas específicas (Glat & Pletsch, 2012).

A inclusão não desconsidera a existência da deficiência, nem as limitações inerentes a essa condição, tampouco os aspectos emocionais, familiares ou culturais. Pelo contrário, busca-se o respeito a essas condições e a adequação dos ambientes sociais, inclusive na escola, para atender às necessidades dos sujeitos incluídos. Trata-se, portanto, da valorização das diferenças e da busca por “mudanças no eixo organizador das relações sociais” (Jannuzzi, 2007, p. 65).

O grande legado da educação, na perspectiva inclusiva, transcende a questão do que deve ser ensinado nas escolas, pois a inclusão conduz à reflexão sobre por que ensinar e como ensinar. Além disso, orienta a oferta de serviços da Educação Especial complementar ou suplementar para alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, de modo que todos tenham oportunidades de aprendizagem, apesar das diferenças físicas, intelectuais e socioculturais. Sobre inclusão escolar, Orrú (2017) afirma:

Não tolera o pensamento cristalizado, as práticas deterministas de aluno ideal, os vetores de exclusão, a procrastinação do que é justo, o apartheid daqueles que se encontram fora do padrão homogêneo estabelecido pela sociedade. Aliás, padrão esse ilusório, pois não há homogeneidade nos seres humanos. Ela não se conecta com discursos de igualdade que de forma dúbia servem e respaldam a extração pela diferença. (p. 559)

Compreendemos que a inclusão escolar das pessoas com deficiência visual é um processo de mudança que envolve a quebra de paradigmas do pensamento e das práticas organizacionais da sociedade, sendo estas constituídas com base na existência de categorias de pessoas e segundo as expectativas normativas de convivência para cada ambiente. A inclusão escolar, portanto, reivindica o direito de acesso e permanência em uma escola que ainda está aprendendo a respeitar as diferenças em suas práticas.

A reconfiguração da escola e a ampliação do seu acesso, construídas ao longo da história da educação brasileira, contribuem para que as pessoas com deficiência visual possam frequentar as escolas comuns da rede regular de ensino. Entretanto, a permanência desses alunos no sistema educacional representa um desafio a ser estudado.

Neste estudo, entendemos que a permanência envolve, conforme descrito por Kohls-Santos (2020), o ingresso, a participação e a conclusão do percurso educacional formativo. Reconhecemos também que esse percurso não é semelhante para todos os alunos, pois alguns enfrentam barreiras maiores a serem ultrapassadas, como é o caso dos alunos com deficiência visual. Por isso, compreendemos que a permanência está associada a fatores extrínsecos e intrínsecos que cooperam para que o aluno prossiga no fluxo formativo, desde a Educação Básica até a Educação Superior.

Estudar as condições necessárias para a permanência de alunos, incluindo os estudantes com deficiência visual, contribui para o desenvolvimento de ações planejadas a fim de evitar a evasão (Kohls-Santos, 2020). Para identificar as razões pelas quais alguns alunos concluem toda a trajetória de formação acadêmica, enquanto outros não, é necessário conhecer as variáveis determinantes que explicam o fenômeno social da permanência. Assim, podemos cooperar para a organização adequada de ambientes educacionais que promovam a participação e a aprendizagem de todos.

Kohls-Santos (2020) ainda complementa, salientando a importância de se olhar para o sucesso acadêmico, que está ligado à conclusão dos estudos por parte do estudante, mas vai além, contemplando a “aplicação na prática dos conceitos aprendidos ao longo de sua formação, contribuindo para o exercício da sua profissão e para o desenvolvimento do cidadão no âmbito pessoal, profissional e social” (p. 5).

Para a inclusão e a permanência dos alunos com deficiência visual nas instituições de ensino comum, é essencial que eles se envolvam nas atividades propostas em sala de aula, na vida acadêmica e institucional, além de interagir com os profissionais e os colegas. Ademais, é fundamental o trabalho conjunto de múltiplos agentes, como a equipe gestora, os professores do ensino regular, os professores da Educação Especial e os próprios alunos. Dito isso, a seguir, apresentamos o resultado de uma das entrevistas.

4 EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE UM CEGO

Para o desenvolvimento deste estudo, entrevistamos um ex-aluno cego que narrou sua história de vida, com um recorte temático sobre as experiências escolares. Nesse encontro formativo, as memórias fluíram, deixando transparecer as representações e os significados das experiências para uma pessoa com deficiência visual.

Abordaremos, no presente texto, a história de Carlos. Ele possui cegueira congênita, tinha 39 anos na época da entrevista e tornou-se o primeiro estudante cego a frequentar uma escola comum no estado do Acre. Sua história chama atenção, uma vez que, nas décadas de 1980 e 1990, o ensino para pessoas com deficiência visual era predominantemente oferecido em escolas especiais. A experiência dele abriu portas para outras pessoas com deficiência visual,

permitindo-lhes a oportunidade de estudar em escolas comuns. Por esse motivo, constitui-se como um caso relevante para a questão de investigação.

Os pais de Carlos eram professores, e veremos o quanto isso influenciou no seu acesso às escolas comuns. Seu percurso escolar iniciou-se em uma escola de Educação Infantil no estado de Rondônia, onde sua mãe trabalhava como professora. Nessa circunstância, ele conseguiu frequentar a escola comum e denominou essa etapa de escolarização como inclusão físico-social, uma vez que havia a convivência com outras crianças e outros adultos no ambiente escolar. No entanto, ele não recebia a prática de atividades pedagógicas próprias da Educação Infantil, pois os profissionais da escola não possuíam conhecimento para ensinar uma criança cega.

Durante esse período, as aprendizagens ocorreram mais significativamente no âmbito social. Para Carlos, a experiência representou uma grande oportunidade de desenvolvimento interpessoal, visto que ele aprendeu a lidar com a curiosidade de algumas crianças e com o *bullying* praticado por outras. Ao mesmo tempo, essas crianças foram ensinadas a respeitar as diferenças.

Carlos também mencionou os apelidos que recebia e como isso o deixava triste. Os professores ou a própria mãe, que fazia parte da equipe docente da escola, entrevistaram para que a presença dele fosse aceita pelos alunos. Entretanto, a família, insatisfeita com a qualidade do ensino recebido e desconhecendo a existência de uma escola especial para pessoas com deficiência visual no estado de Rondônia, mudou-se para Rio Branco, no Acre. A decisão foi tomada porque, naquele momento, já existia uma escola especial nessa localidade.

Na época dos fatos narrados, na década de 1980 aproximadamente, o Brasil passava por mudanças significativas no direito à educação. A Constituição Federal de 1988 reconheceu a importância da educação para o desenvolvimento pessoal e social de todos os cidadãos brasileiros, indistintamente. Estabeleceu que esses cidadãos precisam das mesmas condições de acesso e permanência para que a educação seja justa para todos. Reconheceu as diferenças e considerou que a educação precisa estruturar-se para respeitar essas diferenças, sejam elas físicas, econômicas, culturais ou sociais (Cury, 2014).

Em termos filosóficos, a perspectiva integracionista orientava a organização do sistema de ensino. Segundo essa perspectiva, a organização da educação escolar de pessoas com deficiência se daria em classes ou escolas especiais e em escolas comuns. O critério determinante para a matrícula do aluno com deficiência seria a sua capacidade de se adaptar às exigências do meio.

Na prática, as escolas e classes especiais se estabeleceram como locais predominantes de matrícula. Uma crítica importante à forma como o ensino era organizado nesses locais diz respeito às limitações curriculares, como a aquisição de habilidades pré-escolares (Mendes, 2010). Quanto à integração em escolas comuns, os poucos alunos que conseguiam frequentar esses espaços se deparavam com a negação das diferenças, seletividade entre os mais aptos e despreparo docente (Jannuzzi, 2012; Kassar, 2011).

O relato de Carlos nos mostra que o modelo de atendimento oferecido no Acre estava em consonância com o que acontecia no cenário nacional, tanto na organização como na orientação das práticas pedagógicas. Então, a partir da mudança para Rio Branco/Acre, deu-se início ao processo de ensino voltado para as especificidades de um aluno cego. Por meio da narrativa desse processo, começamos a conhecer algumas características do trabalho realizado na escola.

Carlos frequentou a escola especial por três anos. Ao longo desse período, ele nos contou que a organização do trabalho educacional oferecido pela escola especial estava voltada fundamentalmente para a alfabetização em Braille, o que o levou a dominar habilidades de leitura e escrita com maestria. No entanto, não havia um ensino organizado por etapas nem a instituição de currículos. Por isso, ele relatou que sentia a necessidade de saber mais, de ir além do Braille. Carlos era uma criança muito esperta e questionadora, mas queria entender por que não conseguia progredir nos estudos da mesma forma que seus irmãos, que já se distanciavam dele no processo de escolarização. Após o terceiro ano frequentando a escola especial e observando as limitações curriculares, seus pais o incentivaram a frequentar uma escola comum.

Durante esse período, não havia precedentes de experiências de inclusão escolar de cegos no estado do Acre. Assim, o primeiro desafio enfrentado pela família foi convencer a Secretaria Estadual de Educação a permitir a matrícula de uma criança cega de 11 anos, que poderia estar cursando a 5ª série, mas não possuía documentos que comprovassem sua escolaridade anterior.

Após obterem a autorização para a matrícula, o segundo desafio foi encontrar uma escola disposta a dar vida a esse projeto inovador de inclusão escolar proposto pela família. Depois de procurarem em várias instituições escolares, o único diretor que aceitou a experiência foi o da escola em que o pai de Carlos atuava como professor.

Na escola, Carlos foi aceito na condição de ouvinte, ou seja, estudante sem matrícula formal. Posteriormente, realizou avaliações com base nos conteúdos das séries iniciais do Ensino Fundamental e apresentou resultados satisfatórios. Com isso, ele pôde ser matriculado na 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental, conforme a sua idade na época.

Esse foi o primeiro ano de Carlos em uma escola comum, e ele o define como um momento muito tranquilo. Embora a escola fosse pequena e os professores não tivessem recebido nenhum tipo de formação específica, os profissionais eram muito parceiros, e o pai estava sempre presente para orientar, quando necessário.

Carlos, nesse ponto, enalteceu a importância dos pais em sua trajetória escolar, porque, além de dedicados e amorosos, eram professores que assumiram, de forma muito especial, a luta para garantir o seu direito de estudar. Eles forneceram orientações, adaptaram os materiais didáticos e acompanharam todo o processo de desenvolvimento pessoal e escolar.

No ano seguinte, Carlos precisou mudar de escola e sentiu na pele as dificuldades de ser diferente. Ele foi matriculado em uma escola pública de referência estadual, na qual seus pais não eram professores, as vagas eram muito concorridas, e os alunos que fossem reprovados perdiam a oportunidade de continuar estudando na escola. Todos os olhares estavam voltados para ele, e suas capacidades eram constantemente questionadas.

Superando as expectativas da comunidade escolar, Carlos foi aprovado. No entanto, sua família foi surpreendida com a notícia de que a matrícula não poderia ser renovada, e ele estava sendo convidado a deixar a escola. A justificativa apresentada foi que os pais dos alunos reprovados estavam acusando os professores de favorecimento.

Mesmo contra-argumentando, os pais de Carlos não foram ouvidos, o que os motivou a procurar a justiça para tomar as medidas cabíveis. Por meio de um mandado de segurança, a matrícula foi mantida, e ele pôde concluir todo o percurso da Educação Básica na referida escola.

Aqueles que reivindicaram a retirada de Carlos da escola, por acreditarem que os professores estavam dando notas para que ele fosse aprovado, não tinham ideia de algumas situações pelas quais ele passou em sala de aula. Uma delas foi ouvir de uma professora a seguinte frase: “Olha, se esse aluno entrar na sala, eu saio!”.

Essas pessoas também não faziam ideia do esforço dos pais de Carlos para que ele acompanhasse as atividades desenvolvidas em sala de aula. O material didático não estava disponível em Braille, os livros não eram em áudio, não havia acesso à informática acessível, as imagens não estavam em relevo, tampouco existia a audiodescrição. Eram os pais que estudavam com ele durante as madrugadas, liam os livros em voz alta, estudavam para as provas e transcreviam os textos produzidos em Braille.

Outro aspecto destacado por Carlos é o fato de seus pais não serem professores naquela escola; portanto, não tinham como protegê-lo. Ele sentia que era simplesmente um aluno e não recebia mais o rótulo de filho de professor. As situações boas ou ruins chegavam diretamente a ele, levando-o a aprender a reagir a cada uma delas e demonstrar o quanto era capaz.

Com o passar dos anos, a postura dos professores foi mudando. Carlos já não precisava mais se defender, pois os próprios professores faziam isso por ele: “Olha, ele não precisa de nota de ninguém pra passar de ano!”, “Ele não tem necessidade que eu dê uma nota para ele!”. Frases como essas se tornaram comuns à medida que os docentes reconheciam sua capacidade de aprendizagem.

Aos poucos, a relação entre professor e aluno foi sendo construída por meio do diálogo. Embora esses profissionais ainda não tivessem recebido formação específica, já manifestavam esforços em adaptar as atividades, sendo um exemplo o uso da oralidade. Eles passaram a questionar Carlos sobre o que havia entendido ou escrito em Braille e, a partir dessas informações, verificavam a aprendizagem. Além disso, os professores itinerantes começaram a atuar nas escolas, sendo um momento muito relevante, não apenas para Carlos, mas também para outros deficientes visuais que, inspirados por sua experiência, foram incentivados a frequentar uma escola comum. Esses professores passaram a adaptar as atividades, acompanhar o cotidiano, utilizar recursos para melhor esclarecimento de conceitos e, por vezes, atuaram como assistentes sociais e psicólogos. Segundo Carlos, eles se tornaram a voz dos alunos com deficiência, principalmente daqueles que não tinham o acompanhamento familiar.

Quanto à interação com os colegas de turma, Carlos mencionou que, talvez, em um primeiro momento, tenha havido algum distanciamento, mas, quando essa barreira foi vencida, houve a aproximação. Os laços de amizade foram consolidados, dando origem à integração social e acadêmica.

Ao final do terceiro ano do Ensino Médio, Carlos narrou um momento muito especial para ele. No dia de seu aniversário, aquele mesmo diretor, que acolheu a reclamação de alguns pais acerca de sua capacidade de aprendizagem, decidiu prestar-lhe uma homenagem.

Ele providenciou um bolo, levou para a sala de aula e, com um discurso emocionante, falou do orgulho que sentia em tê-lo como um dos melhores alunos da escola.

Dando prosseguimento aos seus estudos, Carlos graduou-se em economia e direito, concluiu um Mestrado e, atualmente, é servidor público. No entanto, esses são capítulos de uma próxima história.

5 CONCLUSÃO

Conforme a Teoria da Permanência Estudantil e Sucesso Acadêmico (Kohls-Santos, 2020, 2022), o sucesso acadêmico corresponde ao ingresso no sistema de ensino e à permanência até a conclusão do percurso formativo e posterior ingresso no mundo do trabalho, além de vincular a atuação na sociedade, tanto profissional quanto socialmente. As variáveis que levam um estudante a alcançar esse sucesso são múltiplas e podem ou não estar interligadas. Dentre as variáveis apresentadas na teoria, destacam-se: condições socioeconômicas, acesso a apoio financeiro, apoio acadêmico e tutoria, ambiente institucional favorável, suporte familiar e comunitário e engajamento acadêmico.

Por meio da história de Carlos, entendemos como essas variáveis se revelam nas experiências educativas de pessoas com deficiência visual. Mediante a narrativa, podemos observar que o entrevistado possuía um contexto socioeconômico que contribuiu para o acesso à educação. Seus pais, além de serem dedicados, eram professores. Assim, fizeram o que estava ao seu alcance, no que diz respeito a investimento financeiro, apoio emocional e educativo, além de reivindicações legais para que o filho pudesse estudar.

Segundo Kohls-Santos (2020), um ambiente familiar que reconhece a importância da educação escolar e fornece apoio emocional e prático pode aumentar a resiliência do estudante diante dos desafios. Muitas barreiras à permanência, que poderiam ter sido suficientes para que o entrevistado desistisse do percurso formativo, foram superadas pela influência direta dos pais.

Em um contexto histórico de ausência de definições teóricas e políticas para fundamentar a prática pedagógica das escolas, que, por sua vez, contribuía para um ambiente institucional desfavorável, os pais desempenharam o papel de apoio acadêmico, incluindo orientação educacional e aconselhamento. De acordo com a Teoria da Permanência, esse papel deveria ser desempenhado pela instituição de ensino, a fim de que todos os profissionais envolvidos na organização da escola se sintam responsáveis pela mudança organizacional, cultural e pedagógica, necessária para contribuir com a permanência do estudante, principalmente aquele com deficiência.

O entrevistado passou por experiências que revelaram os estigmas sociais que dão origem a práticas de discriminação e preconceito; contudo, ele superou essas situações. Um dos fatores que observamos e que pode ter colaborado para essa superação é a emergência interior que ele possuía: Carlos queria aprender mais.

A presença de Carlos em escolas comuns desafiou o ensino no estado do Acre porque as instituições de ensino pelas quais ele passou precisaram desconstruir os estigmas sociais que orientavam as práticas pedagógicas e interpessoais. Os professores aprenderam com ele e com sua família como uma pessoa cega é capaz de aprender. Assim sendo, a trajetória escolar de

Carlos nos mostra que, apesar das condições institucionais e culturais desfavoráveis a que muitas pessoas com deficiência visual estão expostas, o sucesso acadêmico pode acontecer quando essas pessoas encontram apoio familiar ou possuem engajamento acadêmico.

Carlos demonstrou que o processo de escolarização de alunos com deficiência visual encontra múltiplas barreiras para o alcance do sucesso na trajetória escolar. Por isso, requer dessas pessoas o desenvolvimento de estratégias coletivas e individuais para que a inclusão possa acontecer.

Entendemos que, uma possível limitação do estudo seja o fato de ter sido realizado apenas no estado do Acre, não sendo possível estender os resultados obtidos para todo o sistema de ensino e outros estados brasileiros. Além da dificuldade de realizar generalizações, esse é um caso específico da história e realidade de vida de um único sujeito. Ainda assim, por meio da pesquisa do tipo história de vida, é possível apreender elementos que corroboram a noção de que a educação é um processo, e que a atenção dedicada ao estudante deve ocorrer desde o seu ingresso até a conclusão dos estudos. Com este estudo, percebemos as nuances na trajetória desse ex-estudante que fornecem subsídios para refletir, planejar e reorganizar a prática pedagógica com estudantes com deficiência, além de destacar a importância de reivindicar a efetivação de políticas públicas de Estado que viabilizem o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

- Trajatória de inclusão: história de vida Abrahão, M. H. M. B. (2010). Alguém sabe quem foi Zilah Mattos Totta. In M. C. Passeggi, & V. B. Silva (Orgs.), *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação* (1ª ed., pp. 45-82). Cultura Acadêmica.
- Alves, C. A. (2021). Narrativa (auto)biográfica e suas contribuições: da produção de conhecimento à formação dos sujeitos. *Revista Práxis Educacional*, 17(44), 52-71. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8015>
- Bruno, M. M. G. (2013). A escolarização de pessoas com deficiência visual: algumas reflexões sobre o atendimento educacional especializado. In S. M. F. Meletti, & M. de C. M. Kassar (Orgs.), *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. (1ª ed., 129-154). Mercado das Letras.
- Caiado, K. R. M., & Bello, L. C. P. D. (2013). Deficiência visual: histórias de quem foi à escola. In S. M. F. Meletti, & M. C. M. Kassar (Orgs.), *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades* (1ª ed., pp. 155-170). Mercado das Letras.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm
- Cury, C. R. J. (2014). *Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições*. Mazza Edições.
- Darub, A. K. G. dos S. (2021). *A trajetória escolar de pessoas com deficiência visual: histórias de vida* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Católica de Brasília.

- Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Brasiliense.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2012). *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. EdUERJ.
- Goffman, E. (2008). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. LTC.
- Jannuzzi, G. de M. (2007). Escola e inclusão: é possível o diálogo?. In E. Tunes, & R. Bartholo (Orgs.), *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência* (1ª ed., pp. 58-68). EdUFSCar.
- Jannuzzi, G. de M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Autores Associados.
- Josso, M. C. (2010). As narrações do corpo nos relatos de vida e suas articulações com os vários níveis de profundidade de cuidado de si. In P. P. Vicentine, & M. H. M. Abrahão (Orgs.), *Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia* (1ª ed., pp. 171-192). Cultura Acadêmica.
- Kassar, M. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, 41, 61-79. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>
- Kohls-Santos, P. (2020). *Permanência na educação superior: desafios e perspectivas*. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.
- Kohls-Santos, P. (2022). Permanência estudantil e sucesso acadêmico: A voz dos atores. *Educação*, 45(1), 1-13. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.43977>
- Lapointe, S. (2010). Encontro de si em história de vida: o aporte das histórias de vida na formação em “sentidos e projeto de vida”. In P. P. Vicentini, & M. H. M. B. Abrahão (Orgs.), *Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia* (1ª ed., pp. 145-167). Cultura Acadêmica.
- Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 93-109.
- Orrú, S. E. (2017). *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Vozes.
- Passeggi, M. C. (2010). Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In M. C. Passeggi, & V. B. Silva (Orgs.), *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação* (1ª ed., pp. 103-130). Cultura Acadêmica.
- Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>

Recebido em: 26/10/2023

Reformulado em: 06/03/2024

Aprovado em: 08/03/2024

