



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Ilha Solteira

MARIA INÊZ VASCONCELOS DA SILVA

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
HISTÓRIAS DE VIDA NÃO SILENCIADAS**

ILHA SOLTEIRA - SP
2021

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS

MARIA INÊZ VASCONCELOS DA SILVA

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
HISTÓRIAS DE VIDA NÃO SILENCIADAS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira – Unesp como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Braz Dias

**ILHA SOLTEIRA - SP
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA
Desenvolvido pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação

S586e Silva, Maria Inêz Vasconcelos da.
Educação matemática de estudantes com deficiência visual: histórias de vidas não silenciadas / Maria Inêz Vasconcelos da Silva. -- Ilha Solteira: [s.n.], 2021
138 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Área de conhecimento: Educação Matemática, 2021

Orientador: Ana Lúcia Braz Dias
Inclui bibliografia

1. Deficiência visual. 2. (Auto)Biografia. 3. História oral. 4. Educação Matemática Acessível. 5. Inclusão.


Raiane da Silva Santos



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Ilha Solteira

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
Histórias orais não silenciadas

AUTORA: MARIA INEZ VASCONCELOS DA SILVA

ORIENTADORA: ANA LÚCIA BRAZ DIAS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em ENSINO E PROCESSOS
FORMATIVOS, pela Comissão Examinadora:

DocuSigned by:

4CF0E501AE6B489

Profa. Dra. ANA LÚCIA BRAZ DIAS (Participação Virtual)
Departamento de Matemática / Central Michigan University - CMU

Prof. Dr. RENATO MARCONE JOSÉ DE SOUZA (Participação Virtual)
Departamento de Ciências Exatas e da Terra / Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Profa. Dra. ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE

Ilha Solteira, 09 de junho de 2021

Muito amor envolvido... muitas lutas experienciadas!

GRATIDÃO A DEUS POR ESSA FAMÍLIA

Em memória de minha mãe Nilza Vasconcelos da Silva,

Mulher negra, mineira e guerreira, e que de forma especial marcou a minha vida.

Ao meu pai, Odilon Adão da Silva,

homem forte, simples e empreendedor.

Aos meus irmãos (todos formados): Eduardo Vasconcelos da Silva (doutorando em Educação/UFMS), Mariza Vasconcelos da Silva (acadêmica especial do mestrado) e

Mariana Vasconcelos da Silva (mestre em Geografia),

Pela força e apoio constante em todos os momentos.

Ao meu marido Sebastião Pedro da Silva

e filha Maria Isabela Vasconcelos da Silva,

pela paciência, apoio e auxílio nos momentos delicados.

AGRADECIMENTOS

“Somos uma somatória de saberes, assim tomo a liberdade de agradecer ao meu Deus e a algumas pessoas especiais que corroboraram com meu crescimento humano, acadêmico, profissional e social”.

Maria Inêz Vasconcelos da Silva

- A um Deus maior, a Jesus Cristo e o Espírito Santo (santíssima trindade) que me fortalecem, me protegem e me guiam, sendo condutores de minhas asas e guardiões de minhas lutas internas e externas;
- Aos meus pais, principalmente minha mãe, Nilza Vasconcelos da Silva (in memória), que me ensinou a ter fé e respeito ao próximo, como alguém que é imagem e semelhança de um Deus maior: “Fica sempre um cheiro de perfume, nas mãos que oferecem rosas, nas mãos que sabem ser generosas”. Meu pai que devido ao trabalho ficava muito ausente, nunca deixou nada faltar;
- Ao meu marido Sebastião Pedro e filha Maria Isabela, quero agradecer e me desculpar pelas ausências e pelas correrias;
- Aos meus irmãos Eduardo, Mariza e Mariana, como é grande nossa batalha para vencer o preconceito e a discriminação, porém um incentivando o outro valos lutando e vamos vencendo as barreiras sociais e mostrando a força da nossa cor e da nossa família;
- A todos os meus professores que se dedicaram à arte de ensinar;
- Ao Prof. Dr. Harryson Lessa por ter confiado em mim, enquanto acadêmica com vontade de voar, apesar das asas quebradas;
- À Prof. Dr^a. Ana Lúcia Braz Dias por me ajudar a sonhar e voar mais alto dentro do universo da pesquisa. Propiciando assim meu crescimento pessoal, profissional e a oportunidade de contribuir para a qualidade do ensino e o acesso dos estudantes enquanto protagonistas na construção social;
- Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação “Ensino e Processos Formativos”, que de forma muito competente, edificaram minha formação acadêmica;
- Aos professores Inocêncio, Deise, Hernandes, Zulinda, Ricardo e Humberto em especial pelo carinho, respeito e compreensão;
- Aos meus companheiros do Grupo de Estudo (GEPAC) pelo apoio e auxílio, principalmente em minha orientação e mobilidade nos espaços durante as disciplinas e eventos ao qual compartilhamos aprendizagem acadêmica, e seus questionamentos

durante nossas aulas, estimularam a reflexão constante sobre o fazer da pesquisa. Há um pouco de cada um aqui!

- À amiga Gepaquiana: Juliana Gomes pela troca de conhecimento, auxílio técnico, sendo meus olhos quando a ansiedade e o medo obscureciam ainda mais minha visão residual.
- Às bibliotecárias da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Ilha Solteira, principalmente à Marta e Raiane que me socorreram em momentos pontuais. Ao Prof. Dr e Livre Docente Eder Pires de Camargo, pelo exemplo de superação e realização pessoal e profissional;
- À Prof^l. Dra. Elisa Tomoe Schlunzen, Prof. Dr. Renato Marcone José de Souza, pelas contribuições e apontamentos realizados tanto na qualificação quanto na defesa, e pela disponibilidade em ler o trabalho e participar desta banca, transformando esse momento num grande espaço de aprendizagens real, contextualizado e significativo enriquecendo ainda mais a construção experiencial da minha vida.
- À prof.^a Ms. em Educação Luciane Maria Molina Barbosa, professora universitária, brailista, consultora em audiodescrição, especialista nas questões da deficiência visual e no Atendimento Educacional Especializado (tecnologias), em Guaratingueta, pelas considerações cirúrgicas na construção textual de minha dissertação (coorientadora virtual).
- Ao Prof. Dr. Luciano C. Lugli, gerente em projetos de pesquisa no Instituto Italiano di Tecnologia (IIT) e pesquisador associado no NEPAS/USP, em São Carlos/SP.
- Aos professores da EMEF “Prof.^a Lúcia Maria Donato Garcia”, principalmente a diretora Rosemeire de Oliveira Silva, Maria José Ferreira Dias Lomba, Cláudia Regina Fatori, pessoas incríveis que me incentivaram e apoiaram nos momentos de dúvidas e incertezas;
- Aos professores Estevão Foschi (meu cunhado) e André Prevital que constantemente passavam perto de minha sala, e com palavras de carinho e incentivos me fortaleciam a continuar;
- Ao seu Antônio Carlos Dias (funcionário da escola – serviço gerais e intérprete de Libras) que sempre adentrava em minha sala para trocarmos conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, principalmente nas áreas da surdez e da surdocegueira;
- A funcionária Alice Trindade que trabalha comigo na escola “Lúcia Maria” por compartilhar as vitórias da filha com deficiência física/cadeirante (Amanda Trindade);
- A todos que direta ou indiretamente contribuíram com a realização da minha pesquisa, tornando assim minhas asas mais fortes e meu voo mais longe;

POR ENTRE AS FRESTAS DA JANELA (Raquel Alves – 24/02/2020)

“Aqui!” alguns me dizem com voz firme e doce.
Engulo o choro seco que aponta enquanto pergunto de volta: “aqui onde? Fico entre o ver e o não ver, aguardando o que o humor dos meus olhos me reserva para o momento.
As cortinas de luz se fecham, as cores silenciam, as formas se calam. Diante da perda de visão eu, arquiteta, recrio a arquitetura que transborda dentro de mim, num mundo imaginário e incrível.
E enquanto torço para continuar enxergando nitidamente nos sonhos – como ainda acontece – aprendo um mundo novo que me faz equilibrar num mar de autoestima, autoconfiança, amor, medo, tristeza e calma. Muita calma.
De uma maneira quase que assombrosa a vida se ajeita mansa e silenciosamente sem que eu perceba.
Já venho aprendendo a fazer as coisas de uma forma diferente na medida em que a visão se vai.
Fatiando cebolas e cozinhando de olhos fechados para antecipar meus medos, entendo que tudo vai dar certo. Mesmo que doa um tanto, sei que será temporário. É sempre bom confiar no que a vida já ensinou: as alegrias passam, as tristezas também. E essa será só um intervalo entre o hoje e o mundo novo que não sei se virá ou se atracará o barco no cais onde estou hoje.
Com um tanto de dor me despeço dos horizontes coloridos de sol poente, das gaivotas que plainam sobre o mar, dos rostos das pessoas, das árvores frondosas e das estrelas. Transfiro as informações para minha pele que agora vê o que antes não via. O mundo pouco a pouco se reconstrói e se ajeita em gavetas diferentes.
Não há como não se fortalecer diante dos desafios da vida. Em cada etapa que passo os desafios de viver enxergando menos aumentam. E com eles, o sabor de entender que somos tão amplos que nem mesmo cegar os olhos poderá me afastar das conquistas que me aguardam ansiosas. Como nos videogames, tudo fica mais difícil e com mais de emoção.
Aqueles que insistem em me fragilizar e limitar diante da minha perda de visão, se prestarem atenção, poderão ouvir minhas risadas silenciosas que zombam dessa tolice. Que jeito mais quadrado de pensar é esse, achar que só há uma forma de fazer as coisas...
Apenas deixem que minha pele faça seu trabalho. Me deem a faca, o prego e o martelo, ou seja, lá o que for que acharem que eu não devo mais usar sozinha. Preparem-se para o show, assistam e aprendam o que o corpo de todo mundo é capaz de fazer de formas diferentes. Não, não é sensato fragilizar aquele que luta e aprende, fragilizar aquele que metamorfoseia e se recria diante da vida.
“E ela vai querer o quê?” o garçom pergunta para a pessoa que está ao meu lado. As vezes penso que todos deveriam passar ao menos uma semana na vida de olhos fechados. Muita coisa seria entendida... “Seu moço, eu só não estou conseguindo enxergar o cardápio, mas minha capacidade de escolher vai muito bem obrigada!” eu grito em silêncio enquanto sorrio e respondo: “nhoque de mandioquinha ao melhor pesto por favor”. Sim, eu realmente acho que seria uma escola e tanto passar um tempo sem ouvir, outro tempo sem enxergar, outro sem andar. Porque o que a educação convencional não ensina, a vida mostra muito bem: somos muito grandes e podemos fazer muitas coisas para não sermos respeitados.
Terminando esse texto concluo que o digitei sem enxergar uma tecla sequer. Bingo!
Tudo continua bem, porque esse mundo que podemos ver – e que é lindo sem sombra de dúvida – é bem pequeno se comparado ao mundo que podemos sentir.
Enquanto as cortinas não se fecham, eu torço para que as frestas se mantenham abertas, e mergulho no fascínio de sentir e viver sem fim.

RESUMO

Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Curso de Mestrado Interunidades do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira e da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal, enquadrando-se dentro da linha de pesquisa da educação matemática. Essa dissertação originou-se a partir das lacunas observadas por mim frente ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual quanto ao ensino mais acessível dos conceitos matemáticos. A pesquisa tem como objetivo analisar os aspectos inclusivos que perpassam a educação matemática de estudantes com deficiência visual, num entrelaçar de histórias de vida entre a pesquisadora, baixa visão, e a colaboradora cega desde a infância. A pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como recurso metodológico a análise da narrativa autobiográfica da pesquisadora e da história oral de vida da colaboradora, numa escuta sensível e real, por meio da entrevista semiestruturada. Nesse sentido, a pesquisa tem um caráter de reflexão interativa com a colaboradora e comigo mesma sobre nossas histórias experienciadas. Os dados narrados por nós evidenciam uma grande luta interna (pessoal) e social para se permanecer nos espaços de formação, não bastando só a força individual de cada estudante com deficiência visual. As histórias de vida aqui narradas dão indicativos de que se torna urgente uma (re)organização e uma (re)significação da escola. Em particular, a gestão do ensino da matemática se torna fundamental, pois a matemática é uma disciplina que está na vida de cada um de nós e, perpassa várias outras disciplinas. É preciso desenvolver uma educação matemática mais substancial, menos abstrata, mais pautada na concretude e mais próxima da realidade contextual e tendo um maior significado para a construção do conhecimento na área.

Palavras-chave: Deficiência visual. (Auto)biografia. História oral. Educação matemática acessível. Inclusão.

ABSTRACT

This study is a dissertation research conducted within the master's program in Teaching and Formative Processes, a graduate program housed by three different institutes, in three different campi of Universidade Estadual Paulista: the Institute of Biosciences, Languages, and Exact Sciences of São José do Rio Preto; the College of Engineering of Ilha Solteira and the College of Agrarian and Veterinarian Sciences of Jaboticabal. It is framed within the Mathematics Education concentration of the program. The dissertation is rooted in my realization of the existence of gaps in the mathematics education of students with visual impairment. The objective of the study is to echo the voice of students with visual impairment, analyzing aspects of inclusion in the life histories of a research participant, who is blind since birth, and myself, who am visually impaired. The study is qualitative in nature, and utilizes the methodologies of oral life history and autobiographic narrative. Data was collected through semi-structured interviews. However, the character of these interviews was that of interactive reflection between the collaborator (research participant) and myself experienced stories. The data narrated by us show a great internal (personal) and social struggle to remain in educational spaces, not just the individual strength of each student with visual impairment. The life stories narrated here indicate that a (re)organization and a (re)signification of schools is urgent. In particular, the management of the teaching of mathematics seems fundamental. Mathematics is a subject that is in the life of each one of us and permeates several other subjects. It is necessary to develop a more substantial, less abstract, more concrete-based mathematics education that is closer to contextual reality and has greater meaning for the construction of knowledge in the area.

Keywords: Visual impairment. Oral history. Mathematics education. Inclusion.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BPC	Benefício de Prestação Continuada
CBE	Congresso Brasileiro de Educação
DP	Dependência
EaD	Educação à Distância
EPAEE	Estudante Público-Alvo da Educação Especial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GDAE	Gestão Dinâmica da Administração Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PcDV	Pessoa com Deficiência Visual
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RP	Retinose Pigmentar
S/A	Sociedade Anônima
TA	Tecnologia Assistiva
TECLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PERCURSO METODOLÓGICO: UM CAMINHAR CUIDADOSO E NECESSÁRIO	17
3	CONTEXTO POLÍTICO, CRÍTICO E INCLUSIVO	29
4	MUITAS HISTÓRIAS EM NOSSAS MEMÓRIAS: UM ENTRELAÇAR DE VIVÊNCIAS QUANTO AO DIREITO À EDUCAÇÃO ACESSÍVEL	43
4.1	UMA BREVE VIAGEM À VIDA DA PESQUISADORA E DA COLABORADORA	44
4.2	A INFÂNCIA E A DESCOBERTA DA DEFICIÊNCIA: UM MOMENTO FUNDAMENTAL PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DE IDENTIDADE..	52
4.3	REMINISCÊNCIA DOS PRIMEIROS PASSOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	62
4.4	O ENSINO MÉDIO COMO MOMENTO DE CONQUISTAS E AUTONOMIA.	79
4.5	AS INCERTEZAS PARA A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS: DO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR À EVASÃO NA UNIVERSIDADE.	101
4.6	A INCERTEZA QUANTO AO FUTURO PROFISSIONAL: UM RELAÇÃO TÊNUE ENTRE EFICIÊNCIA E DEFICIÊNCIA DIANTE DAS BARREIRAS SOCIAIS	107
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICE A: PRIMEIRO ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	134
	APÊNDICE B: SEGUNDO ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	137
	APÊNDICE C: TERCEIRO ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	138

1 INTRODUÇÃO

Que educador seria eu se não me preocupasse em ser ao máximo convincente na defesa de meus sonhos? O que não posso é reduzir tudo à minha verdade, a meu acerto.

Paulo Freire

Nesta pesquisa não trago verdades, trago sim experiências de pessoas com deficiência visual para que sirvam como reflexões e análise sobre a inclusão escolar que tivemos, temos e que queremos.

Essa luta pelo direito à educação acessível, traz a amplitude dessa pesquisa, e o caráter urgente de se refletir a diversidade humana frente às questões de exclusão (re)produzidas ao longo da história, marcadas pela invisibilidade, preconceito e discriminação em diversos setores de nossa sociedade.

O sistema educacional é perpassado por muitas variáveis que influenciam as relações humanas, administrativas, metodológicas, pedagógicas e curriculares no que tange o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência. Essa grande engrenagem está permeada por todo um capital cultural, viés político que influenciam as relações de poder e estabelecem padrões culturais, curriculares e comportamentais que muitas vezes estigmatizam e excluem quem não se enquadra nos parâmetros de normalidade. Segundo (MANTOAN, 2015, p. 19) a “exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar”.

Segundo (MANTOAN, 2015, p. 24) as pessoas com deficiência foram submetidas à diferentes culturas de exclusão antes de chegar ao paradigma da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, são eles: período místico, segregacionista e integracionista; porém, em pleno século XXI, estamos vivenciando a possibilidade eminente de regresso ao paradigma integracionista, onde voltaríamos ao contexto educacional de segregação das pessoas em situação de deficiência, termo este utilizado pelo grupo de pesquisa LEPED (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped/FE/Unicamp), sob a coordenação da professora Maria Tereza Égler Mantoan.

Ela dizia estar “cheia de dúvidas”, que iam do termo correto para se referir aos alunos em situação de deficiência às estratégias de ensino e de avaliação da sua turma. Ana adorou quando me ouviu dizer “alunos em situação de deficiência”, pois entendia exatamente o que estava implícito nos discursos que denominavam algumas pessoas como “especiais” ou “deficientes” — a insuficiência, a anormalidade. (LANUTI, 2019, p.98).

O conceito sobre o que venha a ser pessoa com deficiência, ou pessoa em situação de deficiência é fundamental para que se retire cada vez mais o foco da deficiência, e se enxergue a pessoa. Pessoa essa repleta de potencialidades e habilidades funcionais que nem sempre são valorizadas no contexto escolar, e que acaba reverberando no contexto social.

Os escritos de Gallo (2008) e de Mantoan (2003, 2015), destacam a importância de ressignificar as relações inclusivas desenvolvidas no interior das escolas, e que exige de todos os atores educacionais uma postura de resistência nas ações de mediação atitudinal, discursiva e metodológica no que tange o ato de troca de experiência na construção do saber científico.

Seria uma pretensão heroica tentar acabar com o caos gerado pela exclusão? Sim! Mas é preciso disseminar experiências de vida que possam levar muitos, à pelo menos pensar e refletir sobre e, num trabalho diário, paciente e persistente, avançar para uma escola local mais acessível, aberta às diferenças e preocupada com o bem-estar de todos no contexto educacional e social.

Dentro desse contexto escolar, torna-se necessário combater as múltiplas contradições entre o real, possível e o ideal no que tange as questões de aprendizagem dos estudantes com deficiência, tornando-se urgente eliminar esses ideários conservadores que humilham, classificam e sufocam os estudantes com deficiência visual, por meio da formação e qualificação humana dos atores escolares.

A escola deve levar em conta as múltiplas necessidades de cada ser humano que dela faz parte, este é o horizonte necessário para o respeito às singularidades e o papel da educação para alternativa democrática e verdadeiramente inclusiva.

Toda essa busca de desenvolver o estudante em situação de deficiência de forma integral está muito interligada à novas bases curriculares, e aqui em especial trataremos do processo ensino e aprendizagem da matemática mais contextualizada, acessível e significativa.

Para materialização das narrativas pessoais aqui entrelaçadas faz-se necessário identificar as vozes evidenciadas. Utilizarei a primeira pessoa, para identificar as minhas falas, porque pertenço a estas narrativas; e para diferenciar as minhas falas, das falas da colaboradora Liliana, recuarei todas as narrativas discursivas dela, as deixarei entre aspas e identificarei com a palavra colaboradora seguida do ano da entrevista (2020).

Para provocar maiores reflexões, peço licença e trago frases de Freire na abertura de cada seção, como referência de resistência, frases que foram escritas a décadas, (e nesse ano 2020, comemoramos os 100 anos de seu nascimento). Frases essas que ainda hoje nos levam a pensar na importância da prática docente, no discurso metodológico e no processo

educacional dos sujeitos aprendentes enquanto responsáveis pela construção e transformação de vidas.

Entendo que estamos num momento da história que exige em todos os setores, um olhar atento à dignidade da pessoa humana; momento esse que exige transformações, e “transformações” judiam de todo mundo, pois mexem com paradigmas, com as estruturas de pensamento e de renovação de atitudes, impondo uma revolução para a evolução humana. Resistências essas que permeiam nos polos negativos e positivos.

Ao trazer sentimentos para essa pesquisa, de quem vive na carne toda essa situação de inclusão e exclusão, com o intuito de buscar novos caminhos para o ensino da matemática, para que as pessoas não precisem sentir na carne para entender que, resistir às mudanças trazidas por essa escola plural, se negando a sair de sua zona de conforto compromete a inclusão, a qualidade e o aprendizado de quem luta para permanecer nos espaços de formação, mesmo com tantos percalços e ideologias culturais que insistem em resistir pela “escolha do não precisar fazer”.

A nossa resistência para tudo, nos paralisa e acaba sendo uma das maiores barreiras humanas e sociais. Vale salientar que, TODOS nós seremos ou estaremos em algum momento de nossas vidas em situação de deficiência, no sentido literal, sendo a pior deficiência os nossos egocentrismos.

Numa tentativa de construir uma triangulação entre pesquisadora, entrevistada e nossas experiências, busquei na palavra colaboradora, uma forma de interagir nossas histórias, mesmo em contextos culturais, sociais e históricos diferentes, identificando assim situações de ensino e aprendizagem que contribuíram ou não com nossas experiências em relação à educação matemática e nossas vidas até os dias atuais.

Nessa visão, a pessoa que narra sua trajetória é um interlocutor com quem se estabelece uma relação de cooperação, criando, desta maneira, a possibilidade de uma relação dialogada. Busca-se construir uma relação de colaboração e, por isso, adota-se o termo colaborador (a) em substituição a entrevistado ou informante, o qual deixa de ser considerado um objeto de conhecimento para conduzir conjuntamente com o (a) pesquisador (a) o registro de sua história. (SILVA; BARROS, 2010. p. 71).

O espírito de colaboração está atrelado à história de vida de ambas enquanto pessoas com deficiência visual. Tentaremos fazer uma escrita interativa, onde eu, enquanto pesquisadora, e a colaboradora juntas formulemos a importância de se conhecer o sujeito com

deficiência visual e suas experiências, numa construção colaborativa de suas identidades, e entre elas a identidade matemática. Não como forma de universalizar ações pedagógicas, mas sim como incentivo a todos os atores educacionais a enxergar a pessoa e não a deficiência, pois essa atitude de incluir beneficia a todos.

Para ecoar as vozes de pessoas com deficiência nos espaços escolares objetivou-se analisar os aspectos educacionais inclusivos que perpassam a educação matemática de estudantes com deficiência visual, num entrelaçar de histórias de vida entre a pesquisadora com baixa visão, e a colaboradora cega desde a infância. E para alcançar o objetivo geral estabeleci os seguintes objetivos específicos: compreender os percalços e conquistas quanto ao processo de ensino e aprendizagem da educação matemática de pessoas com deficiência visual; e dessa forma, evidenciar, com as narrativas das histórias orais, a importância dos construtos individuais, os processos de interação coletivos e colaborativo na construção do saber matemático.

Dessa forma, estruturamos a pesquisa em 4 seções: 1 Introdução, 2 Percorso metodológico, 3 Breve contextualização política, cultural e inclusiva e 4 Muitas histórias em nossas memórias. No primeiro momento, trataremos na introdução uma breve contextualização da pesquisa. No segundo apresentaremos o percurso metodológico: Um caminho cuidadoso e necessário que embasará o referencial metodológico sobre a importância das histórias orais e (auto)biográficas para as pesquisas qualitativas em educação. Na terceira parte faremos uma contextualização política, cultural e inclusiva que permeia a educação no Brasil. E num quarto momento destacarei as seções para análise das narrativas, seções essas ao qual trarei os referenciais teórico que embasarão essa pesquisa. E para finalizar as nossas considerações que nos levará a refletir sobre a importância de se ouvir as vozes das pessoas com deficiência visual quanto ao processo evolutivo da educação especial frente ao direito à educação matemática acessível, contextualizada e significativa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: UM CAMINHAR CUIDADOSO E NECESSÁRIO

Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

Paulo Freire

Com o intuito de buscar subsídios teórico metodológicos para a pesquisa, buscou-se uma minuciosa leitura de livros, artigos científicos, dissertações e teses no formato digital que tratassem da temática sobre histórias orais, (auto)biografia e a educação matemática mais acessível para estudantes com deficiência visual. E dentro do que se propôs a pesquisa, evidenciou-se que em sua maioria, os textos traziam relatos quanto ao uso e aplicabilidade metodológica de recursos pedagógicos e outros textos traziam experiências de estudantes com deficiência visual na utilização de tais recursos. Porém, nada referente ao sensível do sujeito na sua construção relacional do saber da experiência.

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma. (LARROSA, 2009, p.22).

É fundamental os estudos que trazem as experiências dos professores quanto ao atendimento aos estudantes com deficiência visual, porém torna-se urgente ouvir o outro lado do processo ensino aprendizagem. O lado do estudante com deficiência que não vê seus direitos à uma educação acessível serem atendidos.

Ao se ouvir o estudante, e como o mesmo se sente traz à tona a possibilidade de se rever as práticas e aperfeiçoá-las para que as mediações sejam mais pontuais e eficazes.

Abordar sobre experiência frente ao aprendizado da matemática pressupõe uma reflexão subjetiva da trajetória experienciada pelo sujeito, no ir e vir de memórias. É resgatar da memória, momentos de contato com os desafios propostos por uma disciplina tão abstrata. É buscar na vivência de quem sofre as exclusões diárias quanto às mediações e intervenções metodológicas, numa maneira reflexiva de vencer as opiniões padronizadas das propostas

curriculares, numa tentativa de ver a outra face do caos e dessa forma escutar as vozes dos estudantes muitas vezes silenciadas.

Se lhe chamo “princípio de reflexividade” é porque esse *me* de “o que *me* passa” é um pronome reflexivo. Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento *de ida* porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento *de volta* porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero etc. Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena. (LARROSA, 2002, p.03-04).

Nessa busca de compreender o que toca, o que acrescenta e o que fica da experiência que é individual, mas que perpassa o coletivo social, é o que fascina todo esse saber da experiência e como essas vivências podem contribuir como espelho para futuras ações inclusivas no contexto educacional.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

As experiências narradas nesta pesquisa buscam a sensibilização do prestar atenção na vida educacional, do outro, nas relações intrapessoais e interpessoais no contexto educacional, para que os profissionais da educação tenham esse olhar e ouvir sensível às dores dos estudantes fragilizados por alguma deficiência. É preciso estar atento e desligar o automático que é sinônimo de dinamicidade e eficiência, mas que atropela aqueles que têm ritmos e aprendizagens diferenciados por alguma condição de ausência de saúde ou deficiência.

As narrativas discursivas (linguagem) são impressões pessoais significativas, “memórias” construídas, elaboradas de acontecimentos fáticos e pontuais que se refazem/renovam a cada dia, e que chamamos de experiência. “A narrativa é uma forma artesanal de comunicar, sem a intenção de transmitir informações, mas conteúdo a partir dos quais as experiências possam ser transmitidas”. (MUYLAERT, 2014, p. 2).

Ao interagir nos espaços de formação, a pessoa com deficiência visual, depende ainda mais da mediação do outro, pois a ausência da visão muitas vezes o paralisa diante dos desafios, e a mediação (ZDP) de Vygotsky se torna ainda mais necessária e efetiva, pois por meio da troca social e da linguagem, o estudante com deficiência visual tem contato com as representações simbólicas e seus significados e juntos numa interação inter e intra psíquica há a promoção do desenvolvimento num ritmo diferente, num tempo maior, porém a estimulação e a oportunidade de acesso, muitos dos obstáculos vão sendo superados e a aprendizagem flui e o desenvolvimento se efetiva.

Vygotsky (2001) por sua vez, afirma que os estudantes cegos, ou com baixa visão, conseguem constituir uma aprendizagem semelhante à dos que enxergam, desde que lhes sejam oferecidos os meios favoráveis para essa compensação, nas atividades mediadas pelo educador. Portanto, o desenvolvimento das pessoas cegas em direção à escolarização não advém somente dos sentidos, mas de suas relações sociais, mediadas pelos professores. A comunicação verbal é um importante elemento, uma vez que a linguagem e a palavra, criadas historicamente, são capazes de educar e desenvolver normalmente as pessoas com deficiência visual. (BARBOSA, 2007, p. 29).

Não silenciar as vozes de quem sofre na pele com a ausência da visão, é pontuar o outro lado do processo de inclusão, sucessivamente fazer um recorte no que tange ao aprender a matemática, não pela forma usual, mas sim demonstrar que é possível acessar o conhecimento por meio do tato, do conviver e do ouvir o outro em suas especificidades. E essa convivência produz crescimento para todos, pois essa troca de experiência na resolução dos desafios matemáticos permite ao estudante com deficiência a oportunidade de acesso ao currículo.

Desse modo, busquei na abordagem qualitativa o registro de narrativas, mediado pela entrevista semiestruturada, com base nos estudos de (ANDRÉ, 1995, p. 30), para quem “[...] esse tipo de pesquisa visa à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”.

Ao proporcionar visibilidade as nossas histórias, acrescentando a elas minha própria voz, eu optei pelo método biográfico para evidenciar a minha história, Souza (2006) com a utilização da metodologia (auto)biográfica descrita por Nóvoa (2007) e da história oral de vida trazida por Meihy (1996).

Dessa maneira, (NÓVOA, 2007, p. 18) afirma que:

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da

necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico...a nova atenção concedida para esse tipo de abordagem no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo, encontramos-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.

Nóvoa (2007) utiliza os parênteses para designar a palavra (auto)biográfico, no sentido de escrever de si, de voltar às suas memórias, e dessas histórias construir a narrativa como fonte de pesquisa, como afirma (MANZINI, 2006, p. 10) “a pesquisa biográfica é um “movimento de investigação e de formação, evidenciando-se a narrativa do ator social”. Nóvoa (1991; 1992) evidencia todo um estudo quanto às experiências dos docentes, ao tipo de saber produzido no interior das escolas, suas histórias, suas memórias; e dessa forma, faço uma analogia e transfiro para a importância de ouvir o estudante com deficiência visual, numa tentativa de se compreender o sensível do sujeito aprendente frente às lacunas em face às estruturas e sistemas que engessam e insistem a padronização comportamental, ideológica e metodológica do fazer docente frente à diversidade e a essa mutação cultural que se renova a cada contexto histórico, político e social.

Posto isso, ao se ouvir o sujeito aprendente, lhe é dada a oportunidade de falar de suas dores e dos percalços que muitas vezes o excluí do processo ensino e aprendizagem da matemática.

Segundo (SOUZA, 2006, p. 2) as pesquisas biográficas:

[...] que utiliza fontes orais, delimitam-se na perspectiva da História Oral. autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da História Oral.

Por ser colhida oralmente, a história de vida insere-se no campo da história oral e pode ser definida, conforme (QUEIROZ, 1988, p. 19):

[...] a referida autora apresenta uma distinção entre o depoimento e a história de vida, levando-se em consideração o papel do pesquisador e a forma que utiliza para recolha dos dados, porque no trabalho de coleta de depoimentos o investigador dirige o informante diante do objeto e das questões que pesquisa, ou seja, é o pesquisador quem dirige e conduz a entrevista frente aos acontecimentos da vida do informante que possam ser incluídos no trabalho.

A história oral de vida traz à tona a história de pessoas cuja trajetória sejam significativas para a compreensão de um evento de interesse coletivo maior. A trajetória da colaboradora é registrada e analisada num esforço de estabelecer uma correlação com a minha história num processo de interações entre percursos individuais e processos coletivos e colaborativos vivenciados.

Sobre o uso de depoimentos sobre a história de vida como dados, é importante salientar que no uso contemporâneo de narrativas como fonte o objetivo central não é a busca da verdade, mas sim da experiência e do sentimento.

O que conhecemos como história oral é uma prática muito antiga, intimamente ligada aos contos populares, ao universo da comunicação humana. A História surgiu contada, até constituir-se na escrita do depoimento realizado, das impressões registradas, da legislação disciplinada em sólidas escritas que a legitimam. Tudo isso numa nítida vontade de perpetuar, de maneira mais segura e perene, nosso passado. Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos. A história oral pode ser entendida como um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. (MATOS, 2011, p.03).

Todas as vivências históricas trazidas pelo turbilhão de acontecimentos ocorridos nos séculos XIX e XX, ajudam a compreender os avanços quanto ao uso das histórias, como relatos escritos e só mais tarde relatos orais de momentos pretéritos que marcaram a história mundial: as revoluções, as evoluções tecnológicas, as grandes guerras mundiais, os avanços científicos nas áreas da sociologia, antropologia e na psicologia.

Nesse sentido, essa pesquisa pretende-se dentro de um contexto histórico, analisar as múltiplas ações, fazendo com que o pesquisador possa retirar de suas vivências, perpassada pela experiência da colaboradora cega através de suas histórias orais, em um ir e vir de memórias e das análises bibliográficas correlatas à discussão sobre inclusão escolar, ensino da matemática e caminhos alternativos capazes de analisar, interpretar, refletir sobre as ações propostas nas políticas públicas educacionais para melhor compreender, inovar, definir ou esclarecer determinadas situações excludentes, e de como melhor mediar toda essa situação de atendimento equânime e acessível junto à pessoa com deficiência visual e dessa forma contribuir para que não haja regressos.

Segundo Gusmão (2010) há autores, como Hannah Arendt, Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin nos conduzem a uma reflexão crítica sobre o lugar que deve ser ocupado pela ação do homem na permanente criação de si mesmo e dos rumos da história.

Dessa forma, torna-se fundamental contextualizar os fatos dentro de um contexto histórico, e evidenciar algumas interferências que possam ocorrer durante as entrevistas, porém é o conjunto dessas interferências que interessa para os pesquisadores, pois analisar vivências, sentimentos, permite compreender situações pretéritas, nos fazem refletir sobre ações profissionais futuras.

Um ponto de frequente críticas ao uso da história oral como método é de que a história oral não pode refletir uma experiência coletiva por meio de depoimentos individuais. Quanto a isso, Meihy (1996) esclarece que as limitações imputadas à história oral podem ser ditas também dos documentos, seja eles escritos ou iconográficos. E que as cobranças feitas à história oral muitas vezes advêm da falta de compreensão de seus reais objetivos:

[C]onvém deixar claro que a história oral, diferentemente das abordagens comuns à sociologia, se preocupa com as versões individuais sobre cada fenômeno, e que ela apenas se justifica em razão da soma de argumentos que caracterizam a experiência em conjunto. Afirma-se pois que cada depoimento para a história oral tem peso autônomo, ainda que se explique socialmente. (MEIHY, 1996, p. 70).

E essa dinamicidade dos relatos orais permite que o recontar uma história, baseada na memória (cérebro/biológico e mente/representações), estabeleçam uma correlação entre o pessoal e o coletivo cultural na interpretação de fenômenos sociais e com isso podem mediar situações de aprendizagem correlatas à matemática.

Essas análises de histórias orais estarão sempre interligadas num contexto histórico e dentro de um grupo que a gerou, ou seja, é preciso um “ouvir sensível” dentro da análise das histórias, respeitar o contexto histórico.

Segundo (GARNICA, 2010, p.10) o trabalho com histórias orais permite: “pensá-las não mais como constituindo ‘a’ história, mas como constituidoras de histórias possíveis, versões legitimadas como verdades dos sujeitos que vivenciaram e relatam determinados tempos e situações”.

O uso da memória enquanto ferramenta de análise histórica tem forçado diferentes setores do conhecimento a se posicionar em face das alternativas que ela traz aos estudos.

Há mais de três décadas, a Educação Matemática vem se consolidando internacionalmente enquanto área de pesquisa. Segundo Bicudo (1993), a Educação Matemática se preocupa com o fazer Matemática, com o

compreender a Matemática, com interpretações sobre significados culturais, históricos e sociais da Matemática, bem como as ações político-pedagógicas em seu entorno. “São, portanto, pesquisas que solicitam domínio compreensivo de um vasto horizonte de conhecimentos, como os horizontes da Psicologia, da História, da Filosofia [...]. (BICUDO, 1993, p. 20).

Bicudo (1993), D’Ambrósio (1996; 2013) destacam que a educação matemática tem poucos anos de discussão (anos 80), e traz uma nova maneira de enxergar a matemática, ou seja, sua abordagem agora é multidisciplinar, com o objetivo de transmitir conhecimentos e habilidades no raciocínio lógico matemático, ligados ao contexto sociocultural em que está inserida. Eles afirmam que os matemáticos e suas práticas pedagógicas precisam ir além dos cálculos e fórmulas aritmética, eles precisam incentivar que os estudantes mantenham um diálogo crítico reflexivo com a sociedade e sucessivamente com a realidade, proporcionando uma educação efetiva, significativa e funcional. Em educação matemática, a história oral no Brasil tem sido usada principalmente por Garnica e seus colaboradores quanto às investigações do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática:

[Q]uem usa a História Oral visando a compreender o que quer que seja, estará, intencionalmente, produzindo fontes que podem — ou não — servir para expor perspectivas biográficas e contextuais não só sobre aquilo que se estuda, mas sobre aqueles que, com seus depoimentos, permitem-nos uma aproximação ao objeto analisado. Um trabalho em História Oral é, pois, sempre, um inventário de perspectivas irremediavelmente perpassado pela subjetividade, um desfile de memórias narradas, um bloco multifacetado de verdades enunciadas. (GARNICA, 2010, p.31).

Ouvir as histórias de sujeitos, e aqui em especial de pessoas com deficiência visual permite-nos compreender os contextos que perpassaram quanto ao aprendizado da matemática, as barreiras sociais, atitudinais, comunicacionais, acadêmicas que sofreram e as marcas que todos esses conjuntos de fazer ou não fazer deixaram na vida da pessoa. E essa possibilidade de ouvir as memórias de quem vivenciam situações complexas de aprendizagem podem trazer grandes momentos de reflexão e potencializar metodologias criativas de mediação e intervenção quanto ao ensino da matemática.

E para trazer todo esse registro quanto ao instrumento de produção de dados na história oral de vida, buscou-se na entrevista semiestruturada (apêndice A, B e C) uma forma de coletar as impressões subjetivas e dar concretude às vivências.

Para o registro das histórias de vida, encontrou-se na entrevista semiestruturada, também conhecida como semidiretiva ou semiaberta, segundo (MANZINI, 2004, p.02), se

configura nos estabelecimentos de “um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Para o autor, esse tipo de entrevista mais aberta possibilita um diálogo mais fluido, dando margem a novos questionamentos que vão surgindo em fase da entrevista.

Dessa forma, Manzini (2001; 2004) salienta a importância de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos estabelecidos na pesquisa como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante, contextualizando a entrevistada numa realidade social, cultural e profissional (processo identitário). Pois, por meio desta, buscar-se-á compreender os processos evolutivos e constitutivos da sua identidade, numa organização cronológica de acontecimentos que fornecerão indicativos experienciais que contribuirão com a construção de uma escola mais acessível.

Embora o "contador" da história seja o narrador, a participação do historiador na entrevista da história oral, que nesse caso sou “eu”, uma mestrande que também tem deficiência visual e suas próprias experiências dela resultantes, com sua própria elaboração de identidades, terá assim um caráter de reflexão interativa, numa leitura sensível de quem também sente na pele todas as dificuldades acarretadas pela ausência da visão.

De acordo com Meihy (1996) na entrevista usada para história oral de vida, a autora sugere a utilização de grandes blocos de perguntas que devem ser divididos de três a cinco partes, E enfatiza que quanto menos o entrevistador falar, melhor. Meihy (1996) afirma que a história oral não é um mero registro, algo nostálgico ou neutro, pelo contrário, trata-se de uma provocação intencional e, portanto, um ato político.

Meihy (1996) considera que nas entrevistas de história oral de vida, as perguntas devem ser amplas, sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos. Neste aprofundamento da experiência de outrem sugere a analogia quanto a melhor compreensão subjetiva no contexto ensino aprendizagem da matemática. E dessa forma, poder-se-ia generalizar com o intuito de contribuir com a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual.

A entrevista aqui evidenciada foi dividida em 03 blocos de perguntas: num primeiro momento (1º bloco) perguntou-se dados pessoais, caracterização racial, social e de gênero; enveredamos depois para o contexto familiar. Transitei também pelos diversos níveis educacionais. Num segundo momento (2º bloco) voltou-se para o aprendizado da matemática: quando a colaboradora iniciou as atividades de raciocínio lógico perpassando pelos diversos níveis de ensino, num olhar voltado para a importância da mediação docente e às experiências discentes, um olhar também quanto à visão da pessoa com deficiência quanto às metodologias

palpáveis (recursos), questões de acessibilidade pedagógicas, digitais, em avaliações escolares, vestibular e profissionalização. E no (3º bloco) pediu-se que a colaboradora descrevesse a sua construção da identidade matemática e deixasse uma mensagem para outros estudantes com deficiência visual que como nós, seguem resistindo em permanecer em espaços de formação.

Para materialização da entrevista utilizei algumas ferramentas tecnológicas para gravação, por exemplo: entrevista pelo google meet, gravação de áudio pelo Whatsapp e outros recursos que corroboraram para o registro das narrativas colhidas para análise dos dados.

A matéria-prima dos que trabalham com História Oral é constituída por narrativas. Narrar é contar uma história, e narrativas podem ser analisadas como um processo de atribuição de significado que permite a um ouvinte/leitor/apreciador do texto apropriar-se desse texto, através de uma trama interpretativa, e tecer, por meio dele, significados que podem ser incorporados em uma rede narrativa própria. Assim, estabelece-se um processo contínuo de ouvir/ler/ver, atribuir significado, incorporar, gerar textos que são ouvidos/lidos/vistos pelo outro, que atribui a eles significados e os incorpora, gerando textos que são ouvidos/lidos/ vistos. (GARNICA, 2010, p.36).

Ao recorrermos à história de vida, traz-se lembranças/memórias que auxiliarão na disseminação quanto a compreensão do processo ensino e aprendizagem na qual a colaboradora e eu fomos submetidas, as exclusões que sentimos na pele, a falta de oportunidades de experienciar algumas situações, simplesmente porque alguém definiu ou determinou que nós enquanto pessoas com deficiência visual, não poderíamos realizar.

Meihy (1996) destaca que ao analisar a situação no qual o objeto está inserido, busca-se a interpretação do que ficou (ou não) registrado nas memórias. Ao analisar as narrativas e confrontarmos com a realidade de muitos, acabarei formando e informando algumas maneiras de se experienciar situações já vividas por outros e que podem contribuir com o repensar de ações e de possíveis respostas diante da vida social, acadêmica e ou profissional.

Portanto, as histórias de vida organizadas por meio de entrevistas conduzem ao conhecimento e à compreensão de diversos aspectos relacionados ao narrador, não se resumindo a um único aspecto, mas ampliando a compreensão do processo interacional, formativos e informativo.

Meihy (1996) afirma que a ordem de prioridade dos pesquisadores no que se refere às minorias é recente.

A história oral de vida é o retrato oficial do depoente. Assim, a “verdade” está na versão oferecida pelo narrador, soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas. Pelo encaminhamento mais comum que se adota para a história oral de vida, a periodização da existência do entrevistado é um recurso importante, pois organiza a narrativa acima de fatos que serão considerados em contextos vivenciais subjetivos. A personalização do enquadramento da narrativa deve valorizar os vetores que indicam a história do indivíduo como centro das atenções. (MEIHY, 1996, p. 103).

Meihy (1996) também sugere o tratamento das entrevistas em quatro etapas: transcrição, textualização, transcrição e validação. A transcrição é conversão do áudio em escrita. A textualização é um trabalho de modelagem do texto dentro das regras gramaticais e a retirada de falas repetitivas e sem valor analítico. Na transcrição tenta-se elaborar uma síntese do sentido percebido pela pesquisadora para além da narrativa da colaboradora. E todo esse processo é encerrado com a validação pelo (a) colaborador (a) do documento final.

Espera-se que a operacionalização da transcrição seja útil para caracterizar a identidade matemática tanto da pesquisadora quanto da colaboradora como tendo sido construída por vários atores e situações, e estando ainda em ato de criação.

Em contraste com as narrativas escritas, as histórias orais permitem a elaboração de uma narrativa interativa entre o historiador (o entrevistador) e o narrador (o informante). E nessa dinâmica de rememorar o que queremos e o que não queremos, nos faz compreender o que nos toca, e como nos tocou determinados fatos, tanto para o positivo quanto para o negativo dentro do processo de inclusão.

Na análise desses registros, fez-se a articulação entre os dados coletados, os espaços sociais que possibilitaram a melhoria das práticas formativas, comunicacionais e pedagógicas, no que diz respeito à educação especial vivenciadas por ambas, no que tange o desenvolvimento da identidade matemática dos estudantes com deficiência visual, proporcionando assim espaços de fala, num rememorar de lembranças de uma das categorias minoritárias e excluída de nossa sociedade.

Portanto, a memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado. Memórias individuais e coletivas se confundem; não somos ilhas e, portanto, estamos sujeitos a influências, bem

como a influenciar, os grupos a que pertencemos e com os quais nos identificamos. (MANZINI, 1990, p.03).

E para esse mergulho nas memórias, fez-se necessário a escolha de um participante (colaboradora) que direta ou indiretamente houvesse um entrelaçamento entre as histórias de vida, num ir e vir de memórias que trouxessem à tona as vozes silenciadas de estudantes com deficiência visual no contexto escolar.

A escolha da colaboradora da pesquisa começou quando participei, em 2015, do Congresso Brasileiro de Educação (CBE) realizado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Bauru. Este evento acontece de dois em dois anos. Durante as apresentações dos trabalhos acadêmicos fui apresentada à entrevistada a colaboradora Liliana (pseudônimo escolhido pela mesma), que na ocasião, representava o curso de Pedagogia de sua cidade, Rio de Janeiro.

Ao interagirmos fiquei encantada, pois a maioria das pessoas com deficiência visuais com quem tenho contato são pessoas que perderam a visão na fase adulta, e por questões assistencialistas (benefícios), na maioria das vezes não querem sair de associações permanecendo assim num comodismo estrutural. Mantoan (2015) ressalta que não podemos esquecer que nosso passado recente traz uma história de exclusão, assistencialismo e segregação escolar das pessoas com deficiência. Foram muitas décadas, alegando-se incapacidade dos mesmos, reforçada pelo paradigma da normalização.

Porém, ela (colaboradora) era diferente, era uma acadêmica cega desde o nascimento, e com uma vontade incrível de estar na vida e fazer a diferença por onde passasse.

Com a oportunidade de desenvolver a dissertação de mestrado, veio à tona toda essa história de vida da entrevistada (colaboradora) e que somadas à minha própria experiência e interesse de pesquisa, os questionamentos voltaram com o intuito de ajudar profissionais da educação e outras pessoas com deficiência visual com a experiência reflexiva que iremos ganhar com essa pesquisa.

Durante as entrevistas houve a confluência quanto as discriminações e desigualdade quanto à inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes contextos históricos e nos fizeram entender que os percalços percorridos pelos estudantes com deficiência visual no contexto escolar continuam sendo excludentes em sua maioria.

Nesse sentido, optei pela triangulação entre a minha história enquanto pessoa com baixa visão, com a história de vida de uma estudante cega que venceu a ausência da visão

desde o nascimento e o contexto social excludente; e como nós conseguimos apesar de todas as barreiras e adversidades sociais, construir uma vida acadêmica, social e profissional.

Nesse sentido, buscou-se por meio das narrativas analisar o contexto evolutivo e inclusivo dos estudantes com deficiência visual: do meu percurso escolar (desde 1976) e o percurso escolar da colaboradora (desde 1994).

3 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO POLÍTICO, CRÍTICO E INCLUSIVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.

Paulo Freire

O cenário educacional brasileiro, político, econômico, cultural e agora pandêmico agravou ainda mais o atendimento das minorias socialmente excluídas, e aqui em especial dos estudantes com deficiência visual. E dentro de todo esse cenário, como compor novos arranjos didático-metodológicos que respeitem as diferenças sociais, as fragilidades metodológicas e limitações didáticas que afetam os estudantes com deficiência visual?

Posto isso, (Gallo, 2020. p.02) questiona sob a possibilidade de uma (re)organização da escola: “como compor outros cenários, abrir atalhos, criar outras escolas ou escolas outras?”. Não dá mais para as escolas permanecerem classificatórias e excludentes, pois é urgente que se busque novos arranjos metodológicos mais acessíveis, contextualizados e significativos.

Bezerra (2017) discute o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência no sistema público de ensino brasileiro, pós-década de 1990, valendo-se de conceitos e teórico-metodológicos como Pierre Bourdieu. Essa releitura da educação especial tendo como foco a retirada de todas as crianças de instituições especializada para pessoas com deficiência e inserindo-as na rede regular de ensino. Enfatizou também que muito do discurso democrático e inclusivo usado no processo, infelizmente não ganhou concretude nas escolas brasileiras, ou seja, as escolas abriram-se para a diversidade e não mudaram a velha forma tradicional de atendimento, elas permaneceram as mesmas: conteudistas, classificatórias, elitistas, estigmatizantes e excludentes.

A utilização de recursos diversificados é uma proposta abarcada por várias pesquisas lidas por mim durante o fichamento dos textos afins, principalmente dentro da educação matemática, devido ao grau de complexidade das mediações pedagógicas. Porém, alguns autores como Ahmed e Chao (2018) denunciam que essas abordagens que focam só nos recursos, e não levam em conta a diversidade estudantil, enfatizadas nas pesquisas sobre inclusão, desumanizam os estudantes “com deficiência”, porque essas tecnologias assistenciais enfatizam simplesmente a substituição do sentido que é visto como deficiente, ou procuram somente dar acesso aos estudantes com deficiência visual aos componentes

curriculares padronizados e desenhados para pessoas com visão em oposição à expansão de matemática para incluir a comunicação multissensorial.

Para eles, Ahmed e Chao (2018) o foco no aumento ou leitura de textos remete à uma experiência de marginalização, exclusão e não à valorização das variantes presentes na diversidade das experiências humanas, pois tentam universalizar ações metodológicas e recursos pedagógicos.

Pautado neste contexto, Gallo (2020) descreve uma perspectiva de educação menor no qual se rompe com burocracias predeterminadas que estabelecem padrões curriculares, metodológico, avaliativos pautados em âmbitos universais. E nesse rompimento busca-se um ato de rebeldia analisar o chão da escola e suas singularidades. Essa proposta trazida por Gallo nos desafia a buscar uma relativa liberdade, militância de ação dentro da realidade escolar local que traga transformações substanciais na vida de todos.

Este tipo de questão talvez não tenha resposta, mas, nos apresenta um problema. Ele está aí, a nos desafiar, precisa ser pensado. Um problema exige, nesse momento, respostas distintas dos milhares que já foram produzidas nas mais diferentes correntes sociais e filosóficas da educação. (GALLO, 2020. p.01).

Gallo (2020) traz em seus escritos, uma linda associação da escola com uma grande orquestra musical. Descreve que a escola não se pode acomodar numa partitura que lhe é apresentada universalmente, predeterminada, padronizada, mas sim a escola deve “buscar uma partitura que se acomode numa interação entre notas, instrumentos, músicos, cantores”, ou seja, pensar modos outros de rearranjos que em sua realidade se organize respeitando a harmonia, a cultura local, os valores e porque não o improviso entre os elementos musicais. Afirma ainda que “A tessitura de uma escola outra seria aquela que longe de se adequar, explode, transborda, cria, fascina, encanta - mas ao mesmo tempo assusta aquele que aguarda o som prescrito na partitura”. (GALLO, 2020. p.02).

E pensando no sistema educacional brasileiro, como se a escola fosse essa grande orquestra torna-se necessário que toda essa engrenagem esteja sincronizada, para que nenhuma nota musical saia do tom. Nesse sentido (pensando numa realidade menor), torna-se fundamental que prefeitos, secretários, diretores, coordenadores, professores e demais funcionários compreendam o paradigma da inclusão escolar, refletindo sobre o seu papel dentro da pauta melódica, pois a harmonia entre ambos é que surgirá o encantamento da

música, ou seja, se os gestores e demais funcionários não compreenderem a cultura inclusiva, não conseguirão espelhar em ações de respeito às diferenças, e ao invés de auxiliarem para a eliminação de barreiras, serão agentes de manutenção da exclusão escolar.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. (GALLO, 2020. p.09).

Quando destaco a possibilidade de uma perspectiva de educação menor (local) trazida por Gallo (2002) é em relação as propostas predeterminadas e parâmetros educacionais de ação educacional impostos pela macropolítica, de cima para baixo, que não respeitam as realidades locais visando o lucro representativo em suas atividades. E dessa forma, enfatizo que é possível cada sujeito dentro do seu fazer educacional, desenvolver micropolíticas que promovam ações que efetivam mediações didático-pedagógico-metodológicos mais inclusivos, trazendo para a aprendizagem dos estudantes conteúdos matemáticos mais contextualizados, locais e significativos que resultem em transformações sociais.

Dentro desse contexto escolar pautado no paradigma inclusivo há a necessidade urgente para que as escolas reorganizem suas formas de mediar o saber, pois é preciso respeitar a diversidade dos sujeitos que a ela vem se adentrando.

Os estudantes com deficiência visual são formados em sua maioria por um público muito diverso. Cada indivíduo com deficiência visual é único, pois tanto a funcionalidade da visão como as variáveis do contexto social, afetam a cada um de maneira única em sua constituição de identidade.

Dentro do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual evidenciou-se que no contexto escolar pode ter duas condições quanto à eficiência da visão. A baixa visão e a cegueira total ou legal. E dependendo da eficiência ou não da visão, os encaminhamentos quanto a metodologia também mudam, ou seja, se o estudante for cego desde bebê, será necessário um atendimento precoce de estimulação, pois geralmente o bebê cego não recebe estímulo do meio e acaba se fechando em seu mundinho, adquirindo assim características semelhantes de uma criança autista. O estímulo deve ser mantido e compartilhado entre os profissionais que atendem essa criança.

Se a deficiência visual é adquirida, e o estudante enxergou por um tempo, a condução já é diferente, pois ele guarda imagens visuais e também depende da idade dessa perda da visão, torna-se necessário introduzir o Braille. Mas também é preciso avaliar caso por caso, pois há estudantes que não conseguem desenvolver o tato háptico, ou por motivo de saúde (como ter diabetes) ou por afinidade mesmo, pois muitos jovens preferem ter acesso ao conhecimento pelas tecnologias digitais. Além disso, há também muitos recursos ópticos e materiais que maximizam a imagem permitindo que o estudante tenha acesso ao conteúdo.

Em relação a escola (GALLO, 2020, p. 3) relata que:

Nos parece assim que precisamos produzir na escola, espaços de rebeldia, espaços em que os corpos se mobilizem mais pelos afetos que pelos órgãos, massas. Precisamos de experiências em que somos convocados a fazer, pensar, mas acima de tudo um fazer/pensar atravessado pelos afetos. Ser capaz de sentir e poder expressar a intensidade das diferentes linhas molares que tentam nos enrijecer.

E nessa busca de se construir uma escola aberta à diversidade, onde todos dentro de suas especificidades sintam-se pertencentes, é preciso um olhar de acolhimento aos estudantes com deficiência visual, pois o atendimento a esse público-alvo requer formação especializada, ou pelo menos um olhar atento às especificidades que a deficiência exige.

O Brasil como signatário das determinações internacionais, já em sua Constituição Federal (BRASIL, 1988) deixa claro que a Educação é direito de todos e estabelece uma nova propositura para a educação especial, e correlato à PNEEPEI (BRASIL, 2008), institui o atendimento educacional especializado (AEE) em seu art. 208 “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

E assim são formuladas e propostas várias determinações legais que embasaram o processo de inclusão. A “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” - (UNESCO, 1990), promulgou por meio do Decreto nº 6.949/2009, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

A inclusão educacional é um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização. No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a

disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades dos alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular”. (BRASIL, 2010, p.05).

A formação inicial e continuada dos professores na área da educação especial permite que eles compreendam as especificidades “diversas” da deficiência visual; entendam os aspectos funcionais da visão e a importância de estimular os demais sentidos etc. (BRASIL, 1996; 2000a; 2000b; 2001a; 2001b; 2001c; 2006; 2011a; 2011b; 2013; 2014a; 2014b; 2014c; 2015a; 2015b).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução do Ministério da Educação (MEC) nº 04 /2009 (notas técnicas) estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, definindo que: “Portanto, todos os alunos público alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidades da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1988) – AEE ofertado no turno oposto/contraturno ao do ensino. As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes PAEE, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

As salas de recursos que acabaram sendo por muitos anos caracterizada como sala de reforço, foram remodeladas e reestruturadas pelo MEC para proporcionar aos estudantes público-alvo da educação especial, um grandioso espaço de intervenção pedagógica, ou seja, disponibilizar ao estudante recursos materiais e humanos que maximizassem e desenvolvessem as habilidades e a autonomia intelectual (raciocínio lógico) contribuindo dessa forma, para um melhor desenvolvimento das atividades na sala de aula regular. Para que haja um melhor desenvolvimento dessas habilidades, o serviço do AEE precisará fazer interlocuções com os diversos serviços da saúde (clínicas de estimulação, habilitação e reabilitação), e todos com o intuito de eliminar barreiras sociais e pedagógicas.

Conforme o Censo do Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE), no Brasil havia 45.606.048 pessoas com deficiência (23,9%), sendo 6.585.308 pessoas com deficiência visual. Deste total, 582.624 pessoas têm cegueira, e 6.056.684, baixa visão. A estatística de estudantes com deficiência matriculados nas classes regulares é coletada pelo Censo Escolar, nessa amostra havia em 2014, 698.768 estudantes com deficiência matriculados em classes comuns da educação básica; e em 2015 ampliou para 745.363. Porém o acesso a uma

graduação diminuiu substancialmente, apenas 5.395 (0,12%) tem acesso ao ensino superior (BRASIL, 2006a; 2006b; 2006c; 2007a; 2007b; 2007c; 2007d).

A partir de 2012, após a implantação de ações afirmativas pelo governo federal houve um maior acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), atingindo 33.377 matrículas, crescimento de apenas 0,42%. A política de acessibilidade no Ensino Superior tem como estratégias a garantia do acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, por meio de ações que visem à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação.

Mantoan (2015, p.51) salienta que “A inclusão pegou as escolas de calças curtas - isso é irrefutável. E o nível de escolaridade que mais parece ter sido atingido por essa inovação é o ensino fundamental”. As minhas experiências me permitem acrescentar à colocação de Mantoan, que a inclusão pegou todos os níveis de ensino de forma despreparada, pois desde o ensino infantil aos cursos de doutorado há uma dificuldade em enxergar no acadêmico com deficiência, o real potencial que existe nesses sujeitos, o que falta muitas vezes, é a boa vontade atitudinal de muitos, falta de oportunidade, recursos de acessibilidade e incentivo financeiro para bons projetos de pesquisa e efetivas políticas públicas.

Porque sabe-se que é possível refazer a educação escolar segundo novos paradigmas e preceitos, novas ferramentas e tecnologias educacionais. As condições de que dispomos, hoje, para transformar a escola autorizam-nos a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham e os talentos de cada um sobressaiam”. (Mantoan, 2003, p.56).

Mantoan (2003) afirma que é preciso reconhecer a diversidade humana para junto construirmos uma nova ética escolar para que todos sejam atendidos em suas especificidades num trabalho cooperativo, onde todos os profissionais da educação se articulem em prol das habilidades e potencialidades de cada um, de forma que possam ser reconhecidas e em sua somatória coletiva beneficiar toda a sociedade.

Sabe-se, nesse sentido, com a abertura inclusiva das escolas regulares, observa-se a crescente presença de estudantes com deficiência visual nos contextos de formação e em diversos setores sociais, tornando-se dessa maneira, fundamental dar visibilidade e ouvir o silêncio de seus pedidos de socorro no que tange às exclusões que vivenciam diariamente.

No decorrer da história, anterior a todos os movimentos sociais e de aquisição dos direitos humanos, as pessoas com deficiência já estavam presentes na sociedade, em períodos

marcados por distintas concepções, mas de forma geral todas estigmatizando essas pessoas com a marca da exclusão.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os professores enxerguem sua clientela: quem são esses estudantes e o que os diferenciam dentro do processo ensino e aprendizagem. Ao identificarem estudantes com defasagens, com deficiência, e ou com fragilidades sociais, devem buscar juntamente com os coordenadores e diretores ações de intervenção social e metodologias que auxiliam a todos chegarem ao objetivo que é o direito à educação acessível de qualidade.

Essa nova realidade de pessoas tão diversas no contexto escolar exige novos arranjos atitudinais, pedagógicos e metodológicos para que o conhecimento chegue de forma acessível, limpa e clara aos outros sistemas sensoriais do corpo humano, para que os estudantes com deficiência visual tenham oportunidades de acesso ao conhecimento culturalmente acumulado e os use a seu favor para eliminação das barreiras socialmente impostas pelo meio.

Borba e Penteado (2010) destacam a importância das políticas de formação continuada e valorização do professor, pois esse tipo de investimento/incentivo, dá a ele a possibilidade de desenvolver novas habilidades metodológicas. Sabe-se que não é fácil para o professor, principalmente no Brasil, sair de sua zona de conforto, pois as estruturas logísticas, estruturais e didáticas em geral são muito frágeis e insatisfatórias.

Apesar dessas possíveis dificuldades, os autores ressaltam a importância de que o professor enfrente suas zonas de risco para promover mudanças em suas práticas, em particular o professor de Matemática. Em contrapartida, eles pontuam que esse não é o caminho mais fácil a ser tomado, e sim, talvez, o mais árduo. Nesse sentido, eles argumentam que o professor avança pouco para essa zona, saindo de seu conforto, se ele não reflete acerca disso com outras pessoas, sejam professores e/ou pesquisadores.”. (BORBA; PENTEADO, 2010, p. 67).

Segundo eles, Borba e Penteado (2010) torna-se fundamental a parceria entre as instituições escolares e as universidades, pois a escola é um terreno fértil de pesquisa. E essas pesquisas podem retornar para a escola através de projetos inovadores de auxílio e atendimento especializado.

Dessa forma, Gallo (2020) evidencia também nas entrelinhas a importância de se construir uma outra escola, uma escola menos excludente, pautada na boa administração das coisas públicas, no afeto, no trabalho mais cooperativo entre os professores. Que os seus atores respeitem o papel social da educação especial e a constituição de parcerias/interlocações entre as redes de apoio (equipe multiprofissional/multidisciplinar)

num trabalho conjunto e colaborativo em prol do desenvolvimento acadêmicos de todos os estudantes, e aqui em especial dos estudantes com deficiência visual.

A questão de ordem é a necessidade de se reformar a educação. E aí temos um grande problema, pois os discursos sobre a necessidade da reforma na educação escolar estão vinculados a um discurso de fatalidade (tudo é muito ruim, especialmente o que é público, pois é mal administrado”. (GALLO, 2020. p.04).

Tanto Borba, como Penteado (2010) enfatizam a importância do professor enfrentar os desafios inclusivos, saindo de sua zona de conforto. É preciso ir além do básico, é preciso entender que os estudantes são diversos, e que diversos também precisa ser os procedimentos metodológicos. Procedimentos estes que são repletos de narrativas discursivas. E essas narrativas orais trazidas pelos professores precisam despertar nos estudantes a curiosidade, a criticidade e a vontade de se buscar diferentes respostas para os desafios, no que Freire chamou de autonomia intelectual.

Infelizmente nota-se a influência e interferência de ideários políticos e econômicos na implementação de políticas públicas que poderiam contribuir substancialmente para a efetivação da PNEPEI (BRASIL, 2008). Pois é sabido que o problema não está somente na busca de parâmetros nacionais de estruturação do ensino, mas sim na política educacional assumida por órgãos nacionais que insistem em padronizar ações educativas, e ao se padronizar grades curriculares, avaliações, metodologias há a exclusão de uma grande parcela dos estudantes que não se enquadram nesses moldes preestabelecidos.

Todos esses modos de categorização da deficiência estiveram associados a um contexto histórico, cultural e político.

O termo deficiencialismo, cunhado por Marcone (2010; 2015), vem significar “as redes de estereótipos utilizadas com o intuito de definir os anormais perante uma normalidade, pensando em pessoas com deficiência” (p. 149). Marcone define, por conseguinte, anti-deficiencialismo como denúncia do e resistência ao deficiencialismo. E clama por um pós-deficiencialismo, que seria “um espaço para reescrever as narrativas deficiencialistas, agora pela perspectiva dos definidos como deficientes pela normalidade.” (MARCONE, 2015, p. 150).

Em 2010, o pesquisador e professor Marcone chama a atenção para a diferença entre modelos de adaptabilidade e sobrevivência formulados para entender o natural não humano e o social humano, talvez numa alusão à tão popularizada “lei do mais forte”:

Não existe o fraco absoluto, ou o forte. O fraco humano, e também o humano fraco, são construídos socialmente – assim como o forte – e não determinados. Diferentemente do fraco não humano, ou do não humano fraco, que são determinados pela natureza. (MARCONE, 2010, p. 11).

Nesse sentido, o professor e pesquisador Marcone (2010) conclui que, num ambiente hostil na natureza, a falta de uma função motora, cognitiva ou sensorial em um não-humano é fatal. Mas que é desse tipo de ambiente que a humanidade vem se afastando gradativamente. Sendo assim, torna-se urgente redefinir o conceito de deficiência, pois a partir dessa definição conceitual, é que se estabelece políticas públicas dentro e fora do contexto escolar.

Segundo Mantoan (2015, p.31) “O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença”.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, estabelece que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Convenção Interamericana celebrada na Guatemala em maio de 1999 determina a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas em condição de deficiência.

O Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001, outorgado pelo Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001, deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais, (art. Ia, n.2 “a”). (BRASIL, 2001c).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), BRASIL (1998; 2000) ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional, pelos Decretos Legislativo n. 186/2008 e executivo n. 6.949/2009, estabelecem que os países signatários devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino.

E, partindo deste contexto político, padronizado e estigmatizante que circundam o contexto educacional, é que deu origem a essa pesquisa em nível de mestrado tendo como intuito proporcionar a dialogicidade para que ecoe as vozes e as histórias de duas pessoas com deficiência visual, e como a educação matemática perpassou e influenciou na construção de

nossas identidades; e como nós, a pesquisadora (eu) e a colaboradora lutamos, cada uma com suas armas, para sobreviver neste grande espaço interacional que é a escola.

Nesse sentido, trazendo para os dias atuais saliento que as marcas que carrego enquanto estudante com deficiência, moldaram toda a minha história. Aprendi com o tempo que as oportunidades recebidas do ambiente e muitas ações dependem de nossa postura diante da vida, porém estar nos espaços sendo uma pessoa/profissional com deficiência me fez refletir sobre as responsabilidades políticas, pedagógicas e sociais que contribuem para a eliminação de barreiras atitudinais, estruturais (arquitetônicas, acadêmicas, profissionais e burocráticas).

Lei Nº 4.169/1962, em seu Art.1º: São oficializadas e de uso obrigatório em todo o território nacional, as convenções *Braille*, para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas *Braille* (BRASIL, 2001b; 2009).

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2009).

A lei 12.266/2010, institui o dia Nacional do sistema Braille. Já o projeto de lei 444/2011 assegura a alfabetização em Braille. Na modernidade, pode-se acrescentar a audiodescrição como outro caminho alternativo. A audiodescrição é um recurso auditivo que facilita e muito a entrada de informações do que está sendo desenvolvido (BRASIL, 2009).

Se o ensino de Matemática (e de qualquer outra disciplina), do modo que vem sendo desenvolvido nas escolas, não favorece a participação e aprendizagem de todos os alunos, o que é questionável não é o sujeito, mas o modo de organização das práticas pedagógicas. (LANUTI, 2019, p.46).

Quando Lanuti (2019) enfatiza que não é o sujeito aprendente que deve ser questionado quando a aprendizagem não se efetiva para todos, mas sim o modo de organização das práticas pedagógicas, ele procura alertar sobre a importância do professor estar sempre revendo e aperfeiçoando sua prática pedagógica, pois como há uma evolução histórica, os sujeitos também se modificam e é preciso inovar e criar novos caminhos pedagógicos.

A lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), “o poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informações detalhadas sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência”. É destacado no mesmo documento o compromisso com a democratização do atendimento

escolar, num esforço conjunto de superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Porém, Vygotsky (1998), se afasta do foco no defeito, ou no tratamento do defeito quando nos debruçamos sobre seus escritos e percebemos que ele considera, por exemplo, que, no que diz respeito à educação da pessoa cega, essa jamais deve ser na falta da visão, mas pelo contrário, a educação dessas pessoas deve incidir no potencial de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por isso a importância de se conhecer o estudante com deficiência visual e suas especificidades. Propondo uma ressignificação do processo ensino aprendizagem, uma reflexão quanto a atuação do professor: do seu papel enquanto formador/mediador, do modo de ensinar e desafiar os estudantes a terem uma visão crítica, criativa e social.

Propõe, então, que a educação foque em “caminhos alternativos” e “recursos especiais” para o seu desenvolvimento e educação; em seus escritos sobre a defectologia traz a escrita *Braille* como um destes caminhos. (VYGOTSKY, 1997; 1998). O uso do *Braille* e suas codificações proporciona ao cego a leitura na íntegra dos textos e informações. Porém nem toda simbologia matemática encontra sua transcrição em Braille, dificultando a compreensão exata do desafio que está sendo proposto.

Dentro desse contexto, a educação matemática surge no Brasil (meados dos anos 80) após a ditadura, onde se retoma a abertura de pensamento, interlocuções entre as demais áreas do conhecimento, de liberdade na pesquisa, e todo esse movimento em contraposição a todo o formalismo da educação matemática moderna, ou seja, uma disciplina que durante décadas se apresentava isolada e fragmentada em seus processos conceituais e formais (anos 30/70) para uma educação matemática mais crítica, real e pautada na concretude.

A educação matemática precisa ser construída nas relações sociais, tendo o estudante como centro das relações ensino e aprendizagem (ativo/transformador). Há uma matemática no contexto social, cultural, real resgatando o prazer de aprender a matemática de forma prazerosa e significativa, com atividades contextualizadas, no qual o estudante observa, experencia e busca resolver situações problemas em seu entorno.

A inserção de um recurso tecnológico na prática pedagógica do professor de matemática ainda é um grande desafio mencionado por pesquisadores como Abar e Alencar (2013), pois, em muitos casos, os professores têm a impressão de que esse recurso, por si só, já é um motivador. Entretanto, caso a proposta de trabalho com a sua utilização não se mostre interessante aos estudantes, essa motivação será perdida de forma muito rápida, o que demonstra a importância, citada também pelos autores, de cursos de formação continuada que

não apenas apresentem a esses professores as possibilidades desses softwares e ou recursos de tecnologia, mas, também, que possam aprimorar suas interpretações, seus discursos matemáticos ou formas de pensar a matemática a partir do contato com as tecnologias e, principalmente, com as tecnologias assistivas. Pois as tecnologias assistivas, Segundo Bersch (2017) se definem enquanto ferramentas de acessibilidade social, na promoção da autonomia, mobilidade, profissionalização da pessoa com deficiência.

Nesta perspectiva, Borba e Penteado (2010) ressaltam que os professores têm buscado, cada vez mais, maneiras de preencher as lacunas na formação inicial para minimizar o impacto relacionado à aprendizagem mais acessível de todos os estudantes em aulas de matemática.

Grande parte das pesquisas relacionadas à educação matemática de pessoas com deficiência se voltam para o uso de tecnologias assistivas (COLPES, 2014; PASCHOARELLI, 2018; SALVINO, 2017). E estas pesquisas nos têm permitido avançar bastante nas possibilidades de acesso e inclusão destes estudantes no ambiente escolar (COUTINHO, 2013). Porém, torna-se necessário proporcionar espaços que ecoem as narrativas experienciadas pelos estudantes com deficiência visual no uso e aplicabilidade dessas tecnologias e a quantas anda a assimilação dos conceitos matemáticos, e como esse público-alvo da educação especial, participantes da pesquisa, se sentiram dentro desse processo formativo e como seguiram vencendo os percalços que os ambientes insistem em perpetuar e universalizar.

De acordo com Vygotsky, a forma de se superar a deficiência sensorial da visão se dá por meio da compensação, não de um sentido por outro, como, por exemplo, acreditar que todas as pessoas com deficiência visual desenvolvem uma audição aguçada, para compensar a perda visual. Para ele, é a linguagem e sua utilização no contexto social e na relação com os videntes, que a PcDV compensará a deficiência. Assim, a audiodescrição tecnológica ou a descrição oral realizada por um recurso humano trazem um conforto e a chance de a pessoa cega compreender determinados contextos de aprendizagem que muitas vezes não há simbologia por exemplo no uso do braille.

À substituição é preciso compreendê-la, não no sentido de que outros [sentidos] assumam diretamente as funções fisiológicas da visão, senão no sentido da reorganização complexa de toda atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante dirigida por meio da associação, da memória e da atenção à criação e formação de um novo tipo de equilíbrio do organismo para mudança do órgão afetado. (VIGOTSKY, 1997, p. 80).

As escolhas vocabulares, a necessidade de objetividade por conta dos poucos espaços, na maioria das vezes disponíveis para a inserção das descrições, bem como aspectos como entonação e ritmo de fala, durante a narração, torna-se fundamentais para que a PcDV possa compreender com autonomia diversos conteúdos imagéticos. Para Vygotsky (1998), a linguagem, enquanto artefato cultural, nos empodera para medirmos nossa conexão com o mundo, com os outros e com nós mesmos. A linguagem é, portanto, a ponte que permite ao estudante com deficiência visual construir o conhecimento, considerando sua cultura e história e oportunizando a inclusão por meio da interação social.

A colaboradora afirma que:

Era um pouco complicado, porque o professor explicava do jeito dele. Porque nem tudo que servia para ele servia para mim. Eu tentava me conectar com a minha própria lógica, o que fazia sentido. Eu tentava entender o que ele estava explicando, mas era muito mais fácil entender com um amigo explicando do que com o professor. Não estou desmerecendo ninguém. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora Liliana pontua mais uma questão muito importante que é quando o professor não consegue fazer uma autocrítica quanto à estruturação metodológica, pois muitas vezes não dá ouvidos às especificidades do estudante. Sabe-se que não é fácil desenvolver várias metodologias no decorrer de uma explanação de um conteúdo, porém dá para o professor optar por uma metodologia mais criativa e acessível que atinja pelo menos a maioria de seus estudantes. E principalmente a convivência e o diálogo permitem que novos ajustes vão sendo criados e moldados para que juntos atinjam o objetivo de um que é ensinar e do outro que é aprender.

Pensando numa dinâmica eficaz, o trabalho em grupo é uma grande oportunidade de se proporcionar momentos de trocas, onde os estudantes podem demonstrar diferentes maneiras de raciocínio lógico perante os desafios propostos, pois nessa relação em que vários expõem como realizaram para chegar naquele resultado, pode ajudar o estudante cego a compreender o que está sendo proposto.

Experiências de trabalho coletivo, em grupos pequenos, mudam esse cenário educativo, exercitando: a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns. (MANTOAN, 2015, p.72).

A colaboradora exemplifica:

Por exemplo: Às vezes a professora pedia para a gente fazer uma atividade na sala de aula e ninguém tinha entendido nada. Então a gente se reunir ali mesmo na sala, e um ajudava o outro. A gente se consultava muito, e de vez em quando formávamos grupos de estudo, não era assim algo fixo, era uma coisa informal”. Na sala de aula a troca era mais constante. Na hora que o professor dava um momentinho para os estudantes resolverem as atividades, a gente trocava bastante. E dessa maneira, o professor acompanhava o nosso potencial e o nosso desempenho. Procurávamos aproximar de quem tinha mais conhecimento. (COLABORADORA, 2020).

Essas situações de troca de aprendizagem entre os estudantes e a proximidade do professor de forma mais efetivas foram descritas pela colaboradora nas séries iniciais e com o avançar dos níveis de ensino essa proximidade com o professor foram se perdendo entre a correria de se esgotar e desenvolver os conteúdos padronizados pelo planejamento. Ressalto novamente que conteúdos padronizados não atingem a todos os estudantes, pois o capital cultural desenvolvido pela escola é absorvido por um grupo determinado que comunga das mesmas oportunidades sociais das classes favorecidas e privilegiadas. Segundo Bourdieu (1998), nessa relação de poder fica claro a desigualdade de acesso que muitos estudantes são submetidos.

Na fase da Educação Infantil e ciclo I, as atividades traziam a concretude e as brincadeiras, sim. Porém nos outros níveis não foi continuado muitas coisas acabam se partindo se perdendo não continua aquele elo. No ciclo II em diante as metodologias não eram acessíveis, aliás nem eram utilizadas. As metodologias de vanguarda, para mim, era algo inovador. (COLABORADORA, 2020).

O sentimento de frustração sentido pela colaboradora revela que o passar dos níveis de ensino, tanto a ludicidade quanto a concretude das atividades se reduziram a atividades didáticas livrescas e a aulas expositivas.

4 MUITAS HISTÓRIAS EM NOSSAS MEMÓRIAS: UM ENTRELAÇAR DE VIVÊNCIAS QUANTO AO DIREITO À EDUCAÇÃO ACESSÍVEL

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção.

Paulo Freire

A vontade de contribuir para uma escola verdadeiramente aberta à diferença, que busque atender a todos em suas especificidades é o que move todo pesquisador das questões inclusivas, não importa a área de conhecimento, não importa o tempo e o espaço, não importam as condições sociais, o que importa mesmo é garantir o direito à educação acessível, de qualidade e para todos.

Como afirma Mantoan (2015) a presença de todos os estudantes na escola é um direito inalienável e concomitante a esse direito está toda uma propositura inclusiva de educação, com o objetivo de não se excluir ninguém.

Nessa tentativa de se dar voz às histórias não silenciadas, segue abaixo a caracterização inicial das participantes.

Para dar profundidade às narrativas entrelaçarei as narrativas com embasamentos teóricos que respaldarão nossa compreensão das experiências das participantes da pesquisa.

E nesse entrelaçar de vivências passando pelas diversas potencialidades de ação individual experienciadas e as mediações sociais que compartilharam na construção de suas identidades sociais durante o percurso formativo em ambientes escolares, permitiram ressignificar, assim, novos olhares frente a pesquisa e novas possibilidades de ação educacional. Eu e a colaboradora deixamos claro a importância de compartilhar experiências e trazer um pouco de conhecimento enquanto pessoas com deficiência. Ela, colaboradora Liliana (2020) afirma: “Acho muito legal essa interação, eu gosto de participar desse tipo de atividade (pesquisa/entrevista)”.

Quando se busca analisar situações de ensino e aprendizagem dando voz às narrativas trazidas por quem vivencia na pele a dor de ter uma deficiência, pode-se esperar momentos de muita reflexão frente à melhor maneira de mediar processos de inclusão social, e principalmente estabelecer ações escolares inclusivas, contextualizadas, dialógicas e significativas.

Freire (1986) no livro “Medo e Ousadia”, num diálogo interativo com Shor afirmam que o diálogo faz parte da comunicação humana. O diálogo proporciona momentos de aprendizagem, e mesmo que seja uma ação individual, subjetivo, se constitui no coletivo. O

diálogo nunca é só, mas sim é a expressão do pensamento entre duas ou mais pessoas; o pensamento é único, mas é na socialização/interação que há o encontro de ideias, de opiniões, que gera as grandes discussões e reflexões humanas.

Em seus relatos, tanto pesquisadora quanto colaboradora descrevem momentos de luta e perseverança frente às ações excludentes que insistem em permanecer no ideário social.

E nesse (re)memorar de nossas lutas podemos contribuir com nossas vivências para garantir seus direitos e de muitos outros que estão e que virão. A luta não é, pois, solitária; mas sim solidária a muitos que clamam justiça e efetivação de leis que só existem no papel.

E ao rememorar o passado, busco nas narrativas orais o significado para as nossas existências, dando sentido à vida com a perspectiva de um mundo melhor para si e para as pessoas excluídas que como nós, estão aí pela sociedade tentando garantir seu direito à educação de qualidade, à sua permanência nos contextos acadêmicos e a garantia quanto às questões de acessibilidade social.

Busco em minhas narrativas informar e sensibilizar como é difícil compreender, diagnosticar e dar os encaminhamentos sociais e clínicos necessários para o melhor desenvolvimento dos estudantes de forma integral, porém, aqui nesta pesquisa serão abordadas as minhas experiências e da colaboradora Liliana quanto aos atendimentos disponibilizados aos estudantes com deficiência visual em suas passagens pelos setores educacionais e como a educação matemática perpassou na vida de ambas.

4.1. UMA BREVE VIAGEM À VIDA DA PESQUISADORA E DA COLABORADORA

Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado.

Paulo Freire

A pesquisadora, no caso eu, também me enxergo sujeito desse processo de ensino e aprendizagem inclusivo quando percebo o meu lugar como pessoa/acadêmica em situação de deficiência, a partir do momento em que sinto na pele as barreiras impostas pelo meio que impede o meu direito de ir e vir e de estar onde quiser dentro do contexto social.

Ao trazer à tona essa discussão sobre exclusão social x inclusão escolar evidenciei também a minha própria história enquanto mulher, negra, pobre e com deficiência.

Olho para mim... sou mulher, sou pobre, sou pessoa com deficiência. Sou preta... e ser de cor e ser uma pessoa com deficiência neste país que segrega, é ter a força e cor de quem luta, a cor que gera preconceito, a cor da superação, a cor da minha família, a cor da minha

história, a cor de tantos que com sua força levantaram esse país. Carrego em mim quantas minorias... E tenho a plena consciência que não passei indiferente à vida, deixo marcas na história, e a história deixou marcas em mim.

Sou uma mulher heterossexual, sul-mato-grossense da cidade de Três Lagoas/MS, hoje com 51 anos, casada, mãe de uma jovem de 21 anos. Sou de uma família mineira: meu pai na infância auxiliava seu avô na roça, depois se mudaram para a cidade (anos 50) e ele começou a trabalhar de auxiliar de funilaria; com o passar do tempo foi para o Mato Grosso do Sul trabalhar como soldador acompanhando a construção das Usinas Hidrelétricas de Jupiá e posteriormente de Ilha Solteira (final dos anos 60). E ao se aposentar (1987) abriu uma serralheria. Hoje, meu pai, com 78 anos encerrou as atividades e fechou a serralheria. Já a minha mãe (in memória/7 anos), desde muito cedo começou a trabalhar de empregada doméstica em casas de família, e após o casamento passou a ser dona de casa.

Tive pais maravilhosos que nunca me paralisaram diante da vida, principalmente a minha mãe. Pelo contrário sempre me incentivaram a lutar e a estar na vida de forma digna e crítica. Minha mãe afirmava: “Minhas filhas não trabalharão de domésticas”, pois ela sofreu muita humilhação. E hoje graças a Deus os seus 4 filhos (03 mulheres e 01 homens) são formados e pós-graduados no ensino superior”.

Segundo a caracterização do IBGE (2012) me declaro negra e me encontro na classe C, pois a renda familiar segundo a tabela salarial da minha família fica entre 4 a 10 salários-mínimos.

Dentro desse contexto experienciado, de pessoa com deficiência, preta e de baixa renda, destaco que sou privilegiada, pois passei a maior parte da minha vida em ambiente escolar/acadêmico. Dos meus 51 anos, estou a 45 anos dentro do contexto educacional, ora enquanto profissional da educação, ora enquanto formadora, ora enquanto aprendente, e posso afirmar que a escola é um grande laboratório interacional, onde pessoas se relacionam num processo de trocas de experiências. Nessa sistematização de saberes fica evidente a necessidade de um processo de ensino e aprendizagem que valoriza as especificidades dos indivíduos e suas experiências sociais na construção de uma identidade maior – o seu eu social, acadêmico e profissional, com suas marcas, com suas dores, mas também com todos os seus sabores quanto atingimos o ápice das realizações.

Minha história se passa inicialmente no período ditatorial (anos 70), onde a liberdade de expressão foi tolhida, e as escolas foram usadas como aparelho ideológico do Estado (BOURDIEU, 1989; 2007), aliás situação essa que ainda perdura, apesar de alguns pontos de resistências.

Vale esclarecer, que sou sul-mato-grossense, mas passei a minha infância na cidade de Ilha Solteira, uma cidade do noroeste paulista, que teve sua estruturação atrelada à construção da Usina Hidrelétrica de Urubupungá.

Ilha Solteira foi uma cidade planejada, e segregada por classes sociais. Por exemplo: como meu pai era soldador (braçal) recebeu uma casa simples nível 01 (casa de madeira), se ele evoluísse funcionalmente falando poderia ganhar uma casa do nível 02; os níveis iam até o 06, porém essas casas grandes e confortáveis eram para os engenheiros e médicos que vinham trabalhar por essas bandas. Sem falar que na zona sul da cidade moravam os funcionários que recebiam casas de nível 03, 04, 05 e 06, em sua maioria. Já na zona norte da cidade, a população era mais abastada, geralmente do nível 01, 02 e alguns poucos passeios do nível 03 e 04. Havia na cidade também 02 clubes para os funcionários, porém eu e minha família podíamos frequentar o clube conhecido como “Três e Quatro” (Sociedade Esportiva de Ilha Solteira/SEIS) e o outro clube era conhecido como “Cinco e Seis”, como o nome já deixa claro só poderia ser frequentado pelos familiares dos funcionários do nível 05 e 06 – CAIS (Clube Atlético de Ilha Solteira), e dessa forma também as escolas, em um determinado período houve a separação social entre os estudantes. As escolas do sul-leste da cidade só recebiam estudantes do nível social 04, 05 e 06. Já as escolas da zona norte recebiam estudantes do nível social 01, 02 e 03 (anos 80).

Goffman (1963) considera os estigmas como uma marca que denota fragilidade e inferioridade, mas que depende do olhar do outro na superação das barreiras identitárias para um pertencimento ativo e participativo em qualquer contexto social.

Lembro também que nessa época quase não se via pessoas com deficiência circulando pela cidade. Em 1971, em Ilha Solteira houve a fundação da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), instituições que ganharam grande força na década de 70.

No ano de 1971, as pessoas com deficiência intelectual da cidade de Ilha Solteira, filhos de trabalhadores que chegavam de outras cidades para ajudarem na construção da Usina Hidrelétrica e também da cidade, não faziam parte do convívio social, eram excluídas da sociedade, principalmente por que a cidade estava nascendo e não havia um lugar para inseri-los. Preocupados com esta realidade, um grupo de pessoas da sociedade, iniciou um movimento em busca de informação de como montar uma instituição para amparar essas crianças, jovens e adultos, que necessitavam de um atendimento especializado. No dia 16 de Maio, este grupo de pessoas inauguraram a Instituição Filantrópica APAE de Ilha Solteira. Após alguns anos de existência a Instituição APAE, tornou-se escola, passando a ser chamada de Escola de Educação Especial “Fernanda de Oliveira Bastos”. (APAE, 2021)

Essas instituições nasceram com o objetivo de acolher crianças, adolescentes e adultos com deficiência que na época viviam enclausurados em suas casas. E dessa forma, recordo que após a conclusão do curso de pedagogia, foi o meu primeiro vínculo trabalhista. Trabalhei nessa instituição por 02 anos (um ano como monitora e um ano como professora), até que em 1996 fui aprovada no processo seletivo para professores da educação básica I, no município de Ilha Solteira, ao qual me encontro até os dias atuais.

Na verdade, fui aos poucos me dando conta dessa realidade, mulher negra, numa sociedade de classes sociais desiguais, machista e com deficiência.

Minha deficiência foi sendo adquirida de forma gradual, comecei a sentir as limitações visuais mais significativas por volta dos 30 anos (anos 2000).

Assim, a deficiência apresenta-se como um fenômeno construído socialmente. Ser ou estar "deficiente" é quase sempre relativo a outras pessoas que são consideradas sem "deficiências" e às relações estabelecidas com o entorno que, de certa forma, é pensado para atender aos padrões de normalidade vigentes, como afirmam Vygotsky (2011) e Amiralian (1986). Corroborando os estudos sobre o reconhecimento das pessoas com deficiência, Goffman (1988) trabalha a noção de exclusão sob o enfoque da diversidade e dos estigmas em oposição a uma normalidade construída socialmente. (BARBOSA, 2019, p.20)

E nesse entrelaçar de histórias, apresento a colaboradora Liliana. A colaboradora destaca que “trintou” (completou 30 (2020)) e identificou-se como heterossexual. Carioca, nascida na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, nos anos 90, período de grande efervescência quanto aos ideais democráticos (Estado democrático de direito).

Esta foi uma fase pós ditadura militar, e em contrapartida vislumbra-se o (re)nascimento de uma Constituição Federal de 1988 (CF/88) - conhecida como constituição cidadã; permeada por pilares como: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político, valores mundiais enunciados pela ONU (Organização das Nações Unidas), em convenções, em tratados internacionais no qual o Brasil é signatário.

Dentro desse contexto histórico, a colaboradora descreve um pouco suas memórias afetivas/familiar.

Filha de uma costureira de Ateliê de moda, a colaboradora reconhece os esforços de sua família para garantir uma educação de qualidade, o seu acesso aos ambientes de formação e a sua permanência nos contextos educacionais.

Nas palavras dela:

Minha mãe “ela sempre trabalhou como costureira de confecções, precisou fazer uma pausa para acompanhar minha educação e o meu crescimento. Neste interim, fez trabalhos voluntários e quando eu completei 15 anos ela voltou a trabalhar como costureira”. Já o meu pai, é falecido (in memória/10 anos); ele sempre teve várias profissões: representante comercial, taxista, dono de mercearia etc. Aqui em casa só mora eu e minha mãe, ah e 03 calopsita. Por parte materna, eu sou filha única e por parte paterna são três irmãs, porém eu só tenho contato com uma delas. Essa minha irmã é professora de matemática e acaba que em nossas conversas ela (irmã) relata – “em minhas classes sempre tem crianças especiais, porém nunca dei aula para uma criança cega, só mais para crianças autistas, com síndrome de Down e muitas com desordem de aprendizagem. (COLABORADORA, 2020).

Nota-se aqui que a fala da colaboradora traz o afastamento da mãe do mercado de trabalho, para auxiliar a filha em suas necessidades, situação essa observada em vários contextos em que as mães precisam deixar de trabalhar para acompanhar os filhos com ausência de saúde e ou com deficiência em seus atendimentos clínicos.

A colaboradora Liliana, cega desde o nascimento, apresentou prejuízos ainda maiores ao desenvolvimento neuropsicomotor, com repercussões educacionais, emocionais e sociais que perduraram ao longo de toda a sua vida. Sabe-se que se não houver um tratamento atento, precoce e especializado adequadas às crianças cegas ficaria muito difícil desenvolver qualquer habilidade ou conceito mais tarde.

As estimulações ofertadas pela mãe/família desde os primeiros contatos sociais, e as intervenções precoces dos setores de saúde, creches e escolas infantis quanto a amamentação, alimentação, o brincar, os cheiros, tons de voz e toques são fundamentais para o desenvolvimento emocional e comportamental de toda criança, imagina então para as crianças com deficiência visual, pois elas construirão a sua personalidade e seu desenvolvimento emocional e cognitivo de acordo com os estímulos que lhes são oportunizados.

Lembro-me (pesquisadora) que a estimulação precoce era fundamental junto às crianças com deficiência no período que trabalhei na APAE junto ao serviço de psicomotricidade e em 10 anos junto à educação especial como apoio técnico, orientei muitas mães quanto aos serviços clínicos complementares com equipes multiprofissionais, e também quanto a atualização de laudo, não como instrumento de classificação e exclusão, mas sim como respaldo para a garantia de direitos (benefícios) como, por exemplo: “benefício de prestação continuada” (BPC), benefício esse garantido às mães de crianças com deficiência, no valor de um salário mínimo, para que as mesmas conseguissem cuidar dos filhos; o direito

também a uma cota/porcentagem de moradia em programas de habitação “Minha casa, minha vida”, propostas essas trazidas por um dos maiores planos de inclusão social: Plano Nacional “Viver sem limites” (2011/2012). Esses benefícios, e muitos outros estão garantidos por leis em várias ações afirmativas desenvolvidas desde 2010 (lei 7.611/11, revogada pela lei 7.612/11).

Durante as intervenções familiares realizadas pelos serviços da EE, ao qual fui apoio técnico observou-se que as mães relatavam que sobravam para elas todo esse cuidado com os filhos; e, para piorar a situação muitas eram abandonadas pelos companheiros, e dessa forma seguiam sozinha nessa luta pela inclusão dos(as) filhos(as). Ou então as famílias, em seus lutos, conflitos sociais e econômicos, deixavam de cumprir as agendas dos filhos, dificultando a continuidade dos atendimentos e comprometendo o desenvolvimento integral dos mesmos.

A colaboradora fez uma retrospectiva para buscar, dentro de si, o reforço para explicar o percurso familiar que a fez perceber-se como pessoa com deficiência nas relações sociais.

A colaboradora (2020) inicia seus relatos destacando as memórias de outras pessoas que iam aos poucos lhe relatando sobre como foi sua infância. Segundo familiares “A gravidez de minha mãe foi sem intercorrências”. Porém os médicos começaram a desconfiar que tinha alguma coisa de errado com seu comportamento, porque a colaboradora chorava muito e fechava os olhos demasiadamente, sendo indício de fotofobia, aversão à luz.

Quando saíamos de casa, eu chorava muito e vivia sempre com as mãos no rosto porque qualquer resquício de luz me incomodava. A médica dizia à minha mãe: ‘Ela tem alguma sensibilidade à luz, coisa com infecções na retina (retinopatias), mas não é essas mais conhecidas. Não é retinose como a da pesquisadora; eu sei que são ligados a retinopatias, ou seja, mutações que ocorreram na parte de sequenciamento/decodificação no processo genético. (COLABORADORA, 2020).

Buscar uma explicação para a deficiência visual revela-se como uma tentativa de desamarrar um “nó”, um encontro com as fragilidades biológicas como forma de justificar as intercorrências ocorridas dali.

Dando sequência na caracterização da colaboradora, de acordo com IBGE (2010), Liliana enquadrou sua família também como pertencente à classe “C”, ou seja, com renda familiar que varia entre 04 e 10 salários-mínimos.

(JANNUZZI; JANNUZZI, 1998, p.201) num estudo realizado no Estado de São Paulo afirma que: “[...] É na população mais pobre, isto é, de 0 a 5 salários-mínimos e nos sem rendimentos que se concentra o maior número de pessoas com deficiência, declinando

bastante acima de dez ou mais salários-mínimos”. Segundo esse estudo tanto eu quanto a colaboradora (nossas famílias) se encontravam numa faixa salarial que exigia atenção quanto à fragilidade social e à saúde.

Quando questionada sobre a sua cor de pele, ela (colaboradora) revelou sua dificuldade em se caracterizar, mesmo tendo todas as características de uma pessoa branca:

Olha, falar desse assunto, é muito complicado para mim; eu vivo num país miscigenado e eu não sei te dizer. Eu não tenho identificação... gente!!! Eu colocaria branca, por causa da minha família. Não por mim, mas sim por conta do conjunto familiar, não pelo que eu realmente sinto. (COLABORADORA, 2020).

Durante a entrevista a colaboradora ficou bem indecisa quanto a caracterização da cor de sua pele. E assim a colaboradora, nessa relação familiar, se considera “branca”, mesmo segundo ela não se sentindo como tal.

Na época quando eu fiz pedagogia, eu lembro que tinha uma matéria muito legal que era cultura africana ou história africana. Eu lembro que era de forma obrigatória para os pedagogos. Acredito que seja por toda a defasagem que existe de conhecimento nesta temática por isso que ela estava sendo obrigatória, é, ninguém sabe da real história. As pessoas só têm a visão eurocêntrica. Por exemplo. Havia o império de Gana, um povo de grandes riquezas cultural no planeta e ninguém sabe dessas coisas. Eu li muito aquele Alberto da Costa e Silva, onde ele fala do continente Africano e suas influências, em seu livro: “Explicando a África para meus filhos”. Esse livro me marcou demais eu agradeço por ter tido essa matéria. Hoje em dia, eu me conecto mais com essa cultura popular. Mas é uma coisa de criação é de família. Eu tenho primos negros. Esse também sei que todos nós, brasileiros, têm um pé na África. Mas eu não consigo me conectar como essa parte da cultura africana, pois ela não faz parte né da minha formação (capital cultural). Desde criança, não fui exposta, não fui apresentada a essa cultura de uma forma natural e social. (COLABORADORA, 2020).

Quando a colaboradora narra que a cultura negra não fez parte de sua infância, mesmo tendo primos negros, esse discurso deixa transparecer todo uma cultura de branqueamento da raça que nos é imposta e que muitas vezes nem nos damos conta.

Silenciar e ignorar situações do racismo, de intolerância, de discriminação é varrer para debaixo do tapete, é optar pela neutralidade, pois toda e qualquer atitude de exclusão favorece a reprodução dos preconceitos e das práticas discriminatórias. Com isso, dificulta-se a compreensão dos comportamentos preconceituosos presentes, muitas vezes, na instituição escolar. (SILVA, 2016, p.42).

No que tange, por exemplo, na fala da irmã da colaboradora, ao se referir “alunos especiais” e com necessidades especiais, é preciso acender um sinal de alerta, pois essa terminologia “necessidades especiais” já foi superada a partir da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, 1994/1998).

Sobre isso, exclusão e discriminação, e sobre as histórias de vida que marcam o percurso de um estudante com deficiência, a colaboradora completa a sua fala com o que ouvia dos relatos da irmã que é professora de matemática, destacando: “Você sabe né, as histórias de vida, elas são bem cheias de tramas curiosas e interessantes por vezes discriminatórias e excludentes. Se você ouvisse as histórias que ela conta dos alunos, caramba... Sem palavras”. (COLABORADORA, 2020).

Ao calar-se diante dessas narrativas, a colaboradora revela as barreiras atitudinais presentes no espaço escolar, reforçadas pela ausência de estrutura física, instrumental, atitudinal e pedagógica ainda mesmo depois de tantos dispositivos legais e documentos internacionais ratificados pelo Brasil.

Exemplo disso é que com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1990; 1994; 1998) após a qual as escolas abriram as portas para todo tipo de diferenças e absorveram também as desigualdades sociais presentes do lado de fora dos seus muros. Por isso mesmo as histórias são tão curiosas e, por vezes, impactantes.

A colaboradora afirmou que não tinha sofrido, ou melhor não tinha percebido atitudes de discriminação até a época da adolescência. Porém, durante a adolescência percebeu um distanciamento dos rapazes de sua idade, se dando conta de algumas formas sutis de preconceito e discriminação. Ela diz que “foram momentos bem difíceis” pois lembra da sensação de ser “o patinho feio”, que muitas vezes sentiu lá na infância. Diz também “me veio tudo na memória novamente”. A colaboradora também começou a se preocupar muito com os seus movimentos corporais, pois as professoras começaram a alertá-la: “você não está vendo o mundo, mas o mundo está te vendo”. Essa expressão causou uma inquietação tanto para mim quanto da minha orientadora, então em outro bloco da entrevista foi solicitado que a colaboradora explicasse o sentido daquele alerta das professoras quanto ao seu comportamento. Ela explicou então que geralmente as crianças cegas, por falta de modelos comportamentais, acabam desenvolvendo comportamentos estereotipados, como: balançar do tronco, girar cabeça e mãos, fazer caras e bocas e muitos outros comportamentos que fogem dos padrões de normalidade.

Diniz (2007) descreveu estudos realizados a partir da psicologia do desenvolvimento clássico — estudos na maioria das vezes quantitativos e comparativos nos quais se buscavam assinalar as diferenças de desenvolvimento encontradas em crianças cegas. Apesar de nesses estudos podermos ver a marca do modelo médico, no qual a cegueira é vista como déficit e a criança cega como uma pessoa com deficiência, os dados evidenciavam várias peculiaridades do desenvolvimento destas crianças, tais como: passividade de ego, ausência de interesse por objetos, atrasos na aquisição de capacidades motoras, desinteresse por brincadeiras, maneirismos (balançar do corpo e das mãos), falas repetitivas, ecolalias, verbalismos etc. Esses comportamentos são considerados semelhantes aos de crianças autistas. Os estudos descritos por Diniz (2007) detectaram ainda atrasos motores, baixa manutenção de atenção e frequentes ações de autoestimulação.

Essas observações quanto ao seu comportamento ajudaram a colaboradora a desenvolver comportamentos mais adequados, comportamentos estes esperados pelos padrões sociais. Torna-se importante salientar a construção social da criança com deficiência visual para que a mesma formalize comportamentos, conceitos e valores culturais e morais principalmente durante a primeira infância, pois como há ausência visual dos modelos comportamentais tornou-se fundamental esses toques que os professores e alguns amigos iam lhe dando durante a vida.

No que tange a aprendizagem de conceitos matemáticos requer a compreensão e domínio de conceitos científicos que são base para a continuidade e construção da identidade matemática. E essa conceituação precisa ser fortalecida desde as brincadeiras infantis, para que a criança cega consiga fazer conexões cognitivas e dessa forma, realizar associações e formalizar conceitos.

4.2. A INFÂNCIA E A DESCOBERTA DA DEFICIÊNCIA: UM MOMENTO FUNDAMENTAL PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DE IDENTIDADE

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

No entrelaçar das histórias, descrevo uma infância muito feliz, porém minha mãe já percebia algumas dificuldades visuais. Nas brincadeiras em casa com os irmãos ou com os amiguinhos, eu (a pesquisadora), não buscava os brinquedos, se eles sumissem de meu campo de visão. E na terceira série (1979), me recordo dos meus pais serem chamados na escola

porque eu não copiava os conteúdos da lousa e só ficava conversando. A professora Angelina (nome fictício) orientou meus pais a me levarem ao oftalmologista, pois acreditava que eu poderia ter problemas visuais. E qual não foi a surpresa de todos, eu não tinha só um problema de acuidade visual, mas sim uma doença genética rara e grave que causa a degeneração progressiva da mácula (Retinose Pigmentar/RP):

A retinose pigmentar (RP) é a forma mais comum das distrofias hereditárias da retina, com prevalência aproximada de 1: 4000 indivíduos. A RP se subdivide em vários tipos causados por mutações genéticas diferentes em diversos cromossomos, transmitida como herança mendeliana e não mendeliana. A síndrome mais comum associada à RP é a Síndrome de Usher (USH), transmitida como herança autossômica recessiva e caracterizada por perda congênita neurossensorial da audição e disfunção vestibular. (QUEIROZ, 2011, p.01).

É RP uma doença hereditária que acomete a retina, causando a morte das células fotorreceptoras (cones e bastonetes). Essa morte celular causa o escurecimento gradativo da retina e a perda da visão até a cegueira completa. Inicialmente, a pessoa pode apresentar dificuldades de adaptação em ambientes com pouca luz (cegueira noturna) e uma diminuição do campo de visão (visão tubular). Essa diminuição da visão em ambiente escuro explica a minha dificuldade em buscar os brinquedos que iam para debaixo dos móveis e sumiam também do meu campo de visão, que a cada dia ficava mais restrito.

E foi nessa consulta que presenciei o médico diagnosticar uma doença grave na minha visão e dizer que a mesma era progressiva e que aos 48 anos eu não enxergaria mais nada.

Bom, como toda criança, guardei aquelas palavras no meu coração, porém sem compreender muito bem a gravidade que isso significaria e só “caiu a ficha” mesmo, no dia em que trombei de bicicleta num carro parado, nessa época eu já estava com uns 12 anos.

Destaco também o papel do professor enquanto alguém que está no dia a dia do estudante e consegue com muita propriedade observar alguns comportamentos que podem indicar ausência de saúde ou até mesmo a possibilidade de uma deficiência, ou seja, alertando os pais a procurarem serviços clínicos.

Lembro que na busca de confirmar o diagnóstico, passei por grandes centros especializados e a informação foi sempre a mesma, de que ainda não há tratamento para essa doença. E após o diagnóstico (1979), a única coisa que a professora fez foi me aproximar do quadro negro (lousa), também entendo que nessa época não havia orientações quanto acessibilidade. Com a utilização do recurso óptico (óculos) consegui em partes continuar os

estudos, nessa época da história a criança que não se adequasse à escola era excluída, pois sofria tanto com seus fracassos que se evadia do contexto escolar.

Na minha infância tive muita assistência médica, pois os funcionários da hidrelétrica Companhia Elétrica do estado de São Paulo (CESP) tinham plano de saúde, porém como a patologia RP é considerada grave e evolutiva, meus pais sempre buscaram levar-me a especialistas nas grandes cidades, os exames eram basicamente os mesmos quanto à acuidade visual, retinografia (fotos da retina para ver o avanço da pigmentação), exames de fundo de olho e o exame de campimetria.

Coincidências à parte, mesmo sem ter um diagnóstico fechado, a colaboradora demorou bastante para se ver como pessoa com deficiência, e somente com o tempo, nas interações sociais no contexto escolar e na medida em que projeta seus sonhos para o futuro, começou a perceber as limitações que essa situação de deficiência acarretaria.

A colaboradora Liliana ainda reforça que uma das primeiras providências da família foi a busca por acompanhamento pediátrico e oftalmológico para saber como seria a evolução da patologia ocular, pois havia um risco eminente dessa infecção se espalhar para outros órgãos do corpo. Ela lembra que esse acompanhamento se deu até os 12 anos de idade, através de muitos exames: fundo de olho, exame a laser. Ela foi submetida a um tratamento contra a infecção, porque a cegueira já era um fato confirmado. Não tinha mais o que fazer. Na sua fala, a colaboradora traz certo pessimismo, quando revela que naquela época não tinha mais o que fazer, no sentido de que a cegueira tornaria sua vida mais difícil, desestimulada pela progressão infecciosa de uma enfermidade (Retinopatia) que lhe retiraram as possibilidades futuras. Nesse sentido pode-se destacar que a cegueira não é, por si só, um obstáculo para o desenvolvimento humano, porém gera uma insegurança quanto ao futuro.

A deficiência visual da colaboradora estava associada à retinopatia da prematuridade, segundo a plataforma de saúde (PEBMEC/online), a retinopatia é o termo utilizado para designar formas de lesões não inflamatórias da retina ocular. Normalmente é associada a deficiência no aporte sanguíneo. Com frequência, as retinopatias são manifestações localizadas de doenças sistêmicas, ou seja, a colaboradora pode ter tido uma infecção generalizada causada por diversos motivos: desde uma infecção neonatal, perinatal e ou pós-natal. A colaboradora Liliana não soube especificar o tipo de retinopatia que acometeu seus olhos.

Quando perguntada sobre se teve acesso à assistência médica, ela diz:

Sim, eu sempre tive assistência sim. E sempre quis me respaldar geneticamente para saber que esperar do futuro, pois sei das consequências correlatas (complicações futuras). Sou sobrevivente com essa minha mutação e a mutação acabou acontecendo nos dois olhos uma mutação bilateral. Eu sou uma das que estão no grupo dos sobreviventes. (COLABORADORA, 2020).

Ela fala aqui que sua deficiência visual não se encaixa em nenhuma dessas retinopatias mais comuns, mas que ocorreu uma mutação genética rara que desencadeou um processo infeccioso bilateral. E se não houvesse um acompanhamento médico especializado a infecção poderia atingir outras partes do corpo, levando-a à morte.

Percebe-se então que a rotina da colaboradora e da pesquisadora foram bastante intensas desde muito cedo, porém com muito estímulo e adaptações que, por vezes, eram descobertas e executadas empiricamente por elas e ou pelas famílias. Inconscientemente o processo de adaptação e reabilitação iam acontecendo e conforme aponta Vygotsky (2001) e reafirmadas por Santos (2011) em seus estudos sobre o processo de desenvolvimento das crianças com deficiência, quando o caminho natural está impedido, entram em ação os caminhos alternativos que levam ao desenvolvimento de outras habilidades sensoriais.

Quando Rego (1995) enfatiza a importância do brincar nos escritos de Vygotsky, ela traz à tona o papel do “faz de conta” nas brincadeiras infantis. Essas brincadeiras precisam ser estimuladas ainda mais na criança cega por meio da linguagem, para que a criança cega se aproprie dos estímulos e crie em seu pensamento a ideia de representação da realidade.

Associar esses caminhos às experiências positivas foram maneiras de potencializar os alcances sem evidenciar os limites da visão debilitada. Tudo isso de forma muito inconsciente e apoiada, como percebe-se na fala da colaboradora, a seguir:

Eu fui muito bem estimulada desde bebê. Eu não engatinhava como uma criança normal; eu engatinhava tipo sapinho eu tinha medo de bater nas coisas para mim tinha que ter sempre alguma coisa exemplo uma das minhas brincadeiras que eu gostava de fazer é ficar andando pela casa empurrando uma caixa grande de brinquedo pois se a caixa batesse, eu sabia que eu não podia prosseguir, pois tinha alguma coisa na frente; foi uma adaptação minha que eu mesmo criei com a autodefesa. Eu sempre brinquei normalmente com todas as coisas como todas as crianças então eu não precisei desse trabalho de estimulação psicomotricidade. Eu fazia as mesmas atividades/brincadeiras que as outras crianças. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora lembra de alguém que lhe falou que na sua primeira infância, ainda na fase de bebê, ela não tinha muitos coleguinhas, pois chorava muito e acabava ficando sempre

perto de sua mãe. Descreve que aprendeu a criar estratégias de proteção e segurança frente aos desafios que se apresentavam dia a dia durante o seu desenvolvimento.

Como eu não tinha o modelo visual das outras crianças engatinhando, e ninguém me ensinou, criei meu jeito próprio de me locomover, eu achava que era assim pulando igual sapinho. Para mim era cômodo. E fui construindo a minha lógica mental. Com a questão de foco, essa questão de prestar muita atenção, eu comecei a falar muito cedo 10 meses. Eu não andava, mas era tudo questão de medo é uma questão de segurança uma insegurança de ficar de pé era um instinto de proteção e me cuidava. Ficar de pé para mim era muito complicado eu andei com mais de um ano. Andar mesmo se tipo assim me jogar vai foi com mais de um ano, porém com 10 meses eu já falava de tudo com dois anos eu já falava sem nenhuma complicação fonética era uma coisa muito louca”. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora descreve a angústia de não ter vivenciado modelos visuais de comportamento na infância, e do seu modo foi criando autodefesa frente aos desafios diários. O ato de se pôr de pé, e de andar, para a criança com deficiência visual é muito difícil, pois não há pontos de referência, espaço, lateralidade e distância, causando muita insegurança e medos.

Essa somatória de identidades que uma pessoa constrói perante a vida é o que nos faz e refaz no individual segundo Piaget (1977, 1994) no que chamou de equilíbrio majorante. Segundo Piaget (1977, 1994) para ele o desenvolvimento cognitivo é entrelaçado num grande sistema em espiral atrelado ao desenvolvimento neurológico (amadurecimento neuronal), ou seja, há uma provocação desafiadora que requer uma solução, o sujeito desafiado entra em desequilíbrio e, no contato interativo com o objeto/meio de aprendizado, estabelece conexões cada vez mais associado ao desenvolvimento biológico entre o processo de adaptação: assimilação e acomodação, e ao atingir a aprendizagem, incorpora os elementos apreendidos às suas estruturas já existentes. Dessa forma, amplia aprendizagem. Volta-se ao estágio de equilíbrio, acomodação, até o momento em que o sujeito for desafiado novamente, num ciclo contínuo de construções do aprender subjetivo e individual.

Jean Piaget foi um biólogo e psicólogo suíço (1896-1980) que se dedicou a epistemologia genética (estágios de desenvolvimento cognitivo) dedicando-se exclusivamente a falar do desenvolvimento biológico. Nesse sentido destaca 04 estágios comuns a todas as pessoas: sensorio motor (respostas automática/reflexos/voluntários), pré-operacional (habilidade de representar objetos/linguagem simbólica/egocentrismo), operatório concreto

(início das operações lógicas) e estágio lógico formal (conceitos abstratos, linguagem figurada, conceitos relativos/filosóficos/capacidade lógica/idealismo adolescente), o pensamento se organiza de forma específica e numa sequência cronológica.

Piaget (1977) destaca a importância da experiência do sujeito com o meio, e assim faço uma associação ao desenvolvimento da criança em situação de deficiência. A criança que apresenta uma limitação física, sensorial e ou psíquica, ela também passará por essas fases, porém a cronologia não será a mesma, pois devido a algumas defasagens experienciadas, a criança poderá apresentar um desenvolvimento cognitivo de forma mais demorada quanto a sua etária em relação aos estágios apresentados por Piaget.

No coletivo, como descreve Vygotsky (1997, 2001) em seus estudos quanto ao atendimento de indivíduos com deficiência enfatizou a importância do aprender em sociedade, e como essa troca interacional contribui para o desenvolvimento integral das pessoas. Sendo assim afirma que é preciso insistir nessa troca social das pessoas com deficiência e eliminar as barreiras que impedem sua participação. Ele enfatiza a importância das escolas para a inclusão social, constituição de valores, aprendizagem de regras e normas culturais, aquisição de conceitos etc.

Tanto Piaget quanto Vygotsky influenciaram e influenciam até hoje a maneira de interpretar as relações entre sujeito e o meio, e as relações entremeadas entre ambos.

A formulação de conceitos, o processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, trabalhados por Vygotsky, oferecem uma excelente base de dados na qual buscamos respostas para a compreensão das etapas transformadoras dessa criança. Os fatores sócios históricos, portanto, as condições de vida da criança, determinarão seu patrimônio cultural e a qualidade da aquisição de saberes. Por sua vez, o Construtivismo e o Interacionismo de Piaget revelam grandes possibilidades na educação de criança cegas e ou com baixa visão. (ALMEIDA, 2014, p. 35).

E essas experiências entre o meio e os sujeitos permitiram que tanto a colaboradora como eu vivenciássemos, numa troca real e interativa, a construção de nossas identidades.

A colaboradora enfatiza:

Quando criança nas questões mais simples como em alguma brincadeira, que eu não podia/consigui brincar e aí era sempre café com leite. Então isso para mim já me fazia sentir diferente. Sabe aquelas histórias sobre o patinho feio; eu chorava demais. Então isso para mim inconscientemente me identificava com o filhote feio do pato que na verdade não era um pato era na verdade um cisne, me identificava com essa diferença dos outros, mas nessa época eu

não considerava essas atitudes como discriminação. Só caiu a ficha na adolescência (COLABORADORA, 2020).

Esse sentir como o “pato feio” da história infantil é uma construção cultural que se vai constituindo e enraizando nas brincadeiras, nos discursos e se concretiza em atitudes discriminatórias, preconceituosas e excludentes. Esses sentimentos que a colaboradora sentiu já são expressões de estigmas sociais e culturais que ela foi compreendendo como discriminação e preconceito só mais tarde, na adolescência.

Para Goffman (1963) o que nos constitui enquanto seres em formação, advém das interações humanas, e nessas relações há desvios de papéis comportamentais esperados/padronizados, caracterizando assim estigmas (marcas pejorativas) que categorizam as pessoas dentro de um determinado grupo, em determinado contexto, e essa classificação negativa estabelece os padrões de normalidade e que estigmatizam as minorias sociais.

Por volta de cinquenta anos, o campo dos estudos sobre deficiência (*disability studies*) emergiu do ativismo político de pessoas com deficiências (SHAKESPEARE, 2014). Apesar dos benefícios que essa aliança entre ativismo político e teorização acadêmica traz, a tradução das ideias e ideologias do ativismo para a academia apresenta falta de rigor em alguns pontos. Outras vezes, o resultado é de modelos ultrateóricos que pouco contribuem para o entendimento da experiência vivida por pessoas com deficiências, quanto menos para a melhoria dessas experiências.

O desejo de se compreender tantas variáveis que interferem no desenvolvimento da criança com deficiência visual nos leva a analisar a natureza e as causas que corroboram para o desenvolvimento psicossocial em umas crianças e a uma inatividade, até mesmo corpórea em outras. Para Vygotsky (1984) a criança inicia seu desenvolvimento cognitivo muito antes de chegar à escola, mas o aprendizado escolar vai introduzir elementos novos, organizados e sistematizado ao seu desenvolvimento. Posto isso, Vygotsky descreve a importância cultural principalmente da linguagem, pois a mesma traz conceitos simbólicos e científicos que se estabelece nas relações históricas culturais e sociais, sendo estímulos e as intervenções no ambiente, condição fundamental para o desenvolvimento pleno, principalmente quando buscamos compreender a aprendizagem da criança com deficiência visual.

Estamos “ressignificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem

ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas. (MANTOAN, 2003, p.07).

Durante a infância a criança passa por uma gama de experiências, e uma dessas fases é o “jogo simbólico” (Piaget, 1977) nos quais as crianças criam situações a partir da imitação. É um momento de suma importância para a criança com deficiência visual, pois é onde mesmo sem o modelo visual ela constituirá a apreensão de conceitos. Por isso se torna fundamental a mediação através da linguagem (discurso dialógico) de um adulto, ou de uma criança mais velha, que possa mediar as relações e estabelecer possibilidades de ações conscientes, críticas e responsáveis.

Na fala da colaboradora observa-se que no início da infância ela era muito apegada à mãe e não queria contato com mais ninguém. Porém com o avançar do desenvolvimento começa a se soltar mais e a brincar com as outras crianças da vizinhança. Relata que “adorava brincar e fazer tudo que as outras crianças faziam”.

Apesar da situação difícil que muitas vezes se apresenta à pessoa com deficiência visual, Vygotsky acreditava que:

[...] é não apenas a falta da vista (o defeito de um órgão específico), senão que assim mesmo provoca uma grande reorganização de todas as forças do organismo e da personalidade. A cegueira, ao criar uma formação peculiar da personalidade, reanima novas forças, altera as direções normais das funções e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psiquê da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!). (VYGOTSKY, 1997, p. 73).

Nessa afirmação Vygotsky (1997) descreve o poder da plasticidade cerebral quanto um órgão que se apresenta defeituoso, recebe o suporte de outro órgão, como uma reorganização interna de todo o conjunto corpóreo na tentativa de suprir a ausência do órgão afetado, como por exemplo a função visual numa manifestação das capacidades, pois ao ter sua função afetada por alguma doença, recebe apoio da audição e do tato, no qual alguns estudiosos chamavam de compensação.

Segundo (DAINEZ,2014, p.04-05) em suas pesquisas sobre as contribuições de Vygotsky destacou algumas tendências que circulavam naquela época sobre compensação.

A versão mística da compensação, baseada na teoria do dom, atribuía ao deficiente uma espécie de forças, de origem divina, em que um conhecimento, uma sensibilidade especial compensaria determinada ausência (visão, audição, inteligência...). A outra vertente era biológica, que considerava que a perda de uma função perceptiva seria compensada naturalmente com o funcionamento de outros órgãos.

No final do sec. XIX Vygotsky (1997) em seus escritos sobre defectologia: *Princípios de la educación de los niños físicamente deficientes e Acerca de la psicología y la psicología de la defectividad infantil*, teceu algumas críticas às condições educacionais ao atendimento da criança com deficiência quanto a ideia de compensação. Tendências essas que estavam permeadas pelo modelo médico, tendo na compensação mítica (teoria do dom), viés naturalista, ou na substituição do órgão defeituoso pela compensação de outro órgão (correção automática do defeito), para que houvesse o desenvolvimento; mas (Vygotsky) acreditava que a educação, sendo um ambiente social proporcionaria o desenvolvimento das funções superiores através das trocas sociais, não devendo ser vista (educação) como um setor para caridades (assistencialista) auxílio, complemento e/ou suprimento de uma carência (orgânica e/ou cultural), mas é a produção de uma ação interacional que tornaria possível novas formas de participação da pessoa com deficiência na sociedade. Sendo o meio social, o grande responsável pela compensação, a eliminação das barreiras estruturais, sendo aprendizagem interacional (troca), o fator determinante para o desenvolvimento do sujeito.

Em linhas gerais muitas vezes se apresenta a dicotomia modelo médico versus modelo social. Nesse tipo de apresentação o modelo médico, como vislumbrou-se acima, é muitas vezes visto pejorativamente, pois foca na deficiência e ninguém merece ser nivelado por uma doença ou limitação física, e ou sensorial.

Essa foi a revolução dos estudos sobre deficiência surgidos no Reino Unido e nos Estados Unidos nos anos 1970. De um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, a deficiência passou a ser também um campo das humanidades. Nessa guinada acadêmica, deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (DINIZ, 2007, p. 6).

O modelo médico perdura ainda hoje em alguns setores educacionais; nos atendimentos clínicos, e infelizmente são bem aceitos para categorizar os estudantes no contexto escolar. O Ministério da Educação está embasado pela nota técnica n. 04/2014 que estabelece orientações sobre a não obrigatoriedade de laudos médicos para o atendimento especializado nas SRM (Salas de Recurso Multifuncionais).

Teóricos contemporâneos dos estudos sobre deficiência rejeitam a ideia de que uma deficiência individual deve ser vista como um déficit, situando as condições incapacitantes do sistema educacional e de suas instituições relacionadas como o que dificulta as realizações acadêmicas das pessoas com deficiência visual.

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 probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relações sociais em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" - para usar um termo melhor do que "status social", já que nele se incluem atributos como "honestidade", da mesma forma que atributos estruturais, como "ocupação". (GOFFMAN, 1963, p.05).

No entanto, o modelo social também não é sem críticas. Uma delas é que ele pode apagar as diferenças individuais e desvalorizar a experiência individual incorporada. Além disso, é importante salientar que na verdade há vários tipos de modelos sociais: o modelo materialista social britânico, influenciado pela teoria marxista, o modelo estadunidense de minorias sociais, a abordagem socioconstrucionista, o modelo relacional escandinavo, estudos críticos da deficiência e estudos culturais da deficiência, dentre outros (SHAKESPEARE, 2014).

Muitos profissionais não enxergam as potencialidades da pessoa, e focam só na deficiência (modelo médico), fortalecendo ainda mais o preconceito e a discriminação.

Destaco dessa forma, que é preciso conviver com as diferenças, e cada experiência oportunizada poderemos sonhar e estar onde quisermos. A nossa história é assim: ora marcamos vidas, ora marcam nossas vidas; passamos por momentos singulares, momentos juntos, construímos sonhos e edificamos vidas. E assim, sigo lutando e não desisto de ser, de estar e de sonhar.

4.3. REMINISCÊNCIA DOS PRIMEIROS PASSOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.
Paulo Freire

Ao refletir sobre a nossa trajetória acadêmica, tanto a minha enquanto pesquisadora, quanto a da colaboradora, observo que esses ideais democráticos e humanos são valores fundantes para a inclusão de qualquer pessoa. Por isso, que acreditamos e afirmamos que quando as mediações (trocas sociais e educacionais) não foram eficazes é porque alguém deixou de cumprir ou disponibilizar o que tinha de fazer. Essas narrativas serão evidenciadas neste documento da pesquisa ao analisar os relatos transcritos, num rememorar de lembranças que atingiram diretamente a vida pessoal, acadêmica e profissional de ambas.

Depois dessa breve contextualização dos primeiros estímulos junto à família, chega o momento dos relatos experienciados no contexto escolar: ensino infantil, ensino fundamental e assim sucessivamente, avançando cada vez mais no mundo acadêmico.

Rego (1995, p.104) chama a atenção para a importância da escola na visão de Vygotsky:

[...] por oferecer conteúdo e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos, tem um papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. *Justamente por isso, ela* representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em sociedades escolarizadas) já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual. (REGO, 1995, p.104).

Segundo Rego (1995) a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento integral entre os sujeitos e a cultura acumulada e vivenciada na construção dos conceitos científicos.

Lembrei (pesquisadora) da pré-escola, pois havia muitas brincadeiras e atividades lúdicas no pátio da escola. E não me esqueço dos banhos de mangueiras agendados na sexta-feira. Depois só me lembro da terceira série que reprovei por não copiar as atividades da lousa, foi quando a professora chamou meus pais para me levar ao oftalmologista.

Lembrei também das restrições sociais já citadas quanto a segregação social que havia em minha cidade, só me dei conta dessa situação de segregação bem mais tarde, já na juventude. Tive uma infância feliz com a vizinhança, porém relembro de uma situação escolar que marcou a minha vida. Lembrei-me de um acontecimento desagradável na época do antigo

1º grau (5ª série à 8ª série), período escolar ao qual me sentia muito sozinha, pois eu não estava com meu grupo de pertencimento, e infelizmente o preconceito e a discriminação eram visíveis.

Na minha história, lembro que ao término da 4ª série do 1º grau (hoje conhecido como 5º ano), os estudantes eram realocados de escola para a continuidade dos estudos, como se fosse um término de um ciclo. Porém, fui retirada do meu grupo de pertencimento, devido à questão da separação social também das escolas. Ninguém soube explicar por que eu fui parar no lado leste da cidade, com os filhos dos funcionários do nível 04, 05 e 06. Não tenho muitas lembranças dessa época, só lembro que ficava muito sozinha, não sabia se o afastamento era pela minha cor, se era pela minha condição social. Comecei a fazer algumas amizades, na 8ª série do 1º grau quando comecei a me destacar nos estudos, e a dar aulas de reforço de matemática, física e química em minha casa. Alguns até comentavam que não podiam demorar muito, pois os pais não gostavam que eles fossem para esse lado (oeste) da cidade.

Se a escola não estava formando democratas, isto se devia ao fato de ela mesma não ser democrática. A pedagogia da imposição deveria se opor a uma pedagogia calcada nos conhecimentos acumulados pela psicologia nascente a respeito da natureza do desenvolvimento infantil, que substituísse o verbalismo do professor pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. (PATTO, 2015, p. 52).

Eu, enquanto uma estudante que fui adquirindo a deficiência visual com o passar do tempo, não passei por uma escola especial, pois como minha deficiência foi progressiva, comecei a apresentar uma limitação maior na idade adulta. Porém, como toda criança de origem humilde precisei me empenhar muito nos estudos para poder ser uma estudante classificada como boa (regular), ainda mais nas disciplinas exatas. Essa dificuldade de acesso dos estudantes da classe popular aos conteúdos organizados pela escola, é explicado por Bourdieu (1989) a partir da crítica que faz à escola enquanto espaço de manutenção das dinâmicas de reprodução social e de dominação simbólica. Para ele a escola é usada como instrumento de manutenção da cultura hegemônica, que ele chamou de cultura arbitral dominante, ou seja, a escola privilegia a cultura dominante em detrimento à cultura popular.

Essa depreciação que existe às classes minoritárias e suas fragilidades são disseminadas culturalmente (hábitos e campo) em nossa sociedade, e acaba sendo incorporadas como verdades, ou seja, o julgamento corrente é que todas as pessoas com

deficiência não tem eficiência, não ajudam na produção do capital material, e esse tipo de ideologia é comungada por muitos, dificultando assim o acesso das pessoas com deficiência aos empregos, estudos e aos espaços sociais garantidos pela LBI (BRASIL, 2015), lei essa que traz muitos direitos civis e acessos sociais, numa busca de minimizar as discriminações e reduzir as desigualdades.

Conforme Mittler (2003, p.81) vai além quando afirma que o processo de exclusão social começa antes de a criança nascer:

A exclusão social começa muito cedo, muito antes de o bebê nascer. A exclusão social tem raízes na pobreza, na moradia inadequada, na doença crônica e no longo período de desemprego. São negados às crianças nascidas na pobreza os recursos e as oportunidades disponíveis para as outras crianças. Algumas delas enfrentam obstáculos adicionais por causa do seu gênero, da sua raça, da sua religião ou de sua deficiência... o desafio para nossa sociedade é afrouxar e romper a força da pobreza que estrangula o desenvolvimento de nossas crianças. (MITTLER, 2003, p.81).

A exclusão social reverbera e dá continuidade à exclusão escolar ainda mais acentuada quando associada às crianças com deficiência. Essa exclusão das crianças brasileiras começa muito antes ao seu nascimento, pois a ausência de assistência médica, baixa alimentação da mãe e de saneamento básico são fatores sociais que contribuem ainda mais para o acometimento e manutenção da pobreza, sucessivamente a situações de exclusão e muitas vezes são fatores relevantes que determinam muitas deficiências.

Bourdieu (1989) em seus escritos caracteriza e denuncia o contexto escolar francês como um sistema classificatório, celetista e excludente. E usando de uma metáfora “jogo” denunciou as sutilezas estratégicas e os instrumentos de dominação simbólica utilizado pelos aparelhos ideológicos do Estado, aqui no caso as escolas. Escreveu sobre a existência dos “excluídos de dentro”, ou seja, jogadores que estavam dentro do jogo mas jogavam sem as mesmas possibilidades que os jogadores veteranos, sobretudo porque permaneciam alienados das regras desse jogo. E numa analogia com às escolas francesas da época de Bourdieu, Bezerra (2017) descreve o que acontece também em nosso contexto:

Como despossuídos do capital cultural visado e valorizado pela escola, os novos jogadores foram e são simbolicamente violentados e negligenciados em investimento pedagógico [...]. Daí que esses jogadores oriundos das camadas populares e/ou sem o capital cultural exigido pelo sistema escolar passam a jogar por figuração, para tornar possível que os demais jogadores, exímios conhecedores das regras mais sutis, sejam reconhecidos por suas capacidades “inatas” de vitória. Capacidades que, no entanto, são herdadas do meio familiar e/ou social de onde surgem e convivem esses jogadores

exitosos, *naturalizando-se*, então, os êxitos destes e o fracasso, já esperado, daqueles. (BEZERRA, 2017, p.06).

Eu, a pesquisadora, sempre estudei em escolas e universidades públicas, já a colaboradora estudou a pré-escola, o ensino fundamental I e II em uma renomada instituição para pessoas cegas e o colegial, atual ensino médio, num tradicional colégio público do Rio de Janeiro.

Realidades diferentes, condição da deficiência também diferente, como já mencionado, eu com visão subnormal, e a colaboradora, cega desde o nascimento. Eu consigo mensurar as dificuldades que passei tendo baixa visão. Fico a imaginar o quão foi a luta da colaboradora para chegar até os anos finais do ensino médio, e a angústia de não conseguir acesso ao nível mais elevado de ensino, por causa das lacunas deixadas em seu processo de aprendizagem.

A chegada da colaboradora no contexto escolar foi permeada por uma grande dúvida da mãe dela: “Onde matricular minha filha?” Nessa busca, ela se deparou com dois tipos de atendimento educacional: o atendimento “exclusivo” de instituições especializadas, como por exemplo as APAES, escolas especializadas para cegos e o atendimento nas escolas regulares. Porém nessa época, final dos anos 80, as escolas regulares eram ainda pautadas no paradigma integracionista, onde eram as crianças que deveriam se adaptar à escola. As que não se enquadravam eram encaminhadas para instituições, ou a família por conta própria retirava-as da escola e as escondiam em casa.

A mãe da colaboradora, conforme relatado, depois de analisar a situação achou conveniente então procurar uma instituição especializada no atendimento às crianças com deficiência visual. E assim começa todo um caminhar da colaboradora Liliana e de sua família em busca deste contexto de maciça estimulação dos demais sentidos na construção das experiências individuais e de sua identidade social.

Eu fiz toda minha educação básica, desde o ensino infantil até o ciclo II, no Instituto para cegos. Minha mãe foi apresentada a essa instituição, por outras pessoas; ela nunca tinha ouvido falar dessa instituição. Ela sempre passava em frente do Instituto para me levar nos lugares, pois morávamos próximo, mas ela não sabia do que se tratava. Daí por indicação de médicos, de outras pessoas que também tinham filhos cegos ou com baixa visão que estudavam lá, ela foi procurar saber se informar, e ela achou que seria uma escola adequada para me matricular. (COLABORADORA, 2020).

Com a ida para a escola, a colaboradora, mesmo que no início do ensino infantil não se identificasse com as crianças maiores que estavam na mesma sala, conseguiu com o tempo

construir uma boa interação social. A colaboradora lembrou bem a importância das brincadeiras com os amiguinhos da rua. Essa memória afetiva refletiu em bons relacionamentos sociais futuros, relações essas que contribuíram para seu desenvolvimento integral, pois sua primeira infância, segundo ela, foi de ausências de modelo comportamental infantil e muitas vezes teve de criar e recriar resolução de desafios por essa falta do contato social na infância.

Como a colaboradora Liliana não apresentava outras comorbidades associadas à cegueira, a equipe do instituto avaliou que ela não precisava passar pelos outros setores clínicos como fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional etc.

A colaboradora Liliana teve início às atividades escolares aos 4 anos, no ensino infantil numa instituição para cegos, dizendo: “O processo de alfabetização começou aí, mesmo ainda não tendo contato com a escrita Braille”, uma vez que sabemos que esse processo de alfabetização para o cego inclui muito mais habilidades e técnicas pedagógicas. A colaboradora afirma que:

A alfabetização de uma criança cega ela tem que começar mais cedo. Eu tive psicomotricidade, mas não na parte de estimulação precoce. Mas sim na parte de espaço cognição e outros tipos de sinapse do corpo que toda criança precisa desenvolver para se conectar com um motor e as atividades tempo espaço e tudo que é necessário para que ela construa a noção do mundo. (COLABORADORA, 2020).

Até o final do ciclo I, no instituto, o atendimento na sala era somente com crianças com deficiência visual. O contato era mais próximo, tinha aquela mediação mais personalizada.

Segundo a colaboradora havia uma preocupação excessiva com a criança cega. Até usou a palavra fiscalização para se referir aos questionamentos do professor quanto às dificuldades encontradas pela criança. Nesse sentido, eu (pesquisadora) considero natural essa preocupação, pois muitas vezes a criança com deficiência visual se distrai e esquece do que estava fazendo. Ainda mais nessa primeira etapa até o final do ciclo I, etapa de construção de saberes, de construtos morais, desenvolvimento de regras, de habilidades que perdurarão por toda vida.

O aprendizado da matemática, tudo começa na primeira infância, pois ao chegar na escola, ela, a criança, não é uma “folha em branco”, ela já traz consigo um considerável conjunto de saberes. Entretanto, essa bagagem de conhecimento armazenou-se de forma assistemática e não formalizada, e assim começa toda uma sistematização educacional,

respeitando sempre sua origem social, sua cultura e o seu ritmo, ou pelo menos deveria. Nesta fase há a predominância da concretização sobre a simbolização, com o intuito de observar, descrever, comparar, tocar, construir.

Esta fase inicial se caracteriza por atividades ligadas à ação: o estudante manipula e constrói objetos das mais variadas formas para então analisar, comparar, classificar, e chegando ao ponto de conceituar suas características físicas, auge da construção do pensamento e desenvolvimento da linguagem (estrutura linguística), como o ambiente social, a herança cultural, os registros locais da fala, fatores de ordem física e até emocionais, que ajudam a compreender o processo da leitura, da escrita e do raciocínio matemático.

Acho que eu não consegui ultrapassar bem esses limites. Era muito difícil trazer a matemática para o concreto. Porque para nós criança era muito abstrato eu gostava de brincar com os blocos lógicos. Brincávamos de classificar. Os professores usavam experiências reais para falar de algo abstrato, mas para mim não tinha sentido eu não conseguia compreender. Principalmente quando entrou fração, isso já era na quarta/quinta série. Mesmo que cortasse papel, mesmo que utilizasse as fatias da pizza para mim era tudo muito longe, do que representou. Não tinha significado para mim. Porque eu já não conseguia. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora descreve que no ciclo I, depois de muitas atividades lúdicas e concretas, os professores inseriram o ábaco de calcular soroban:

Começamos a usar soroban para fazermos contagem e fazer contas. Depois falaram que eu não podia mais usar que eu tinha que fazer cálculo mental. Para mim não tinha mais sentido. Tem que fazer fração no soroban parece que desconectou não consegui mais acompanhar não consegui achar um denominador comum para voltar. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora (2020) continua indignada, com o excesso de proteção diante de uma criança com deficiência visual:

O que você está fazendo? Está tudo certo? Era tipo uma fiscalização se a gente estava fazendo certo. Era como se as crianças cegas não tivessem autonomia. O professor tinha de estar todo momento ali próximo fiscalizando. Como se ninguém fosse capaz de gerir a si próprio ali dentro de uma sala de aula. Eu acredito que com criança cega isso fica pior. Acreditam que a criança cega não tem autonomia. Dessa forma, sempre tem que ter alguém do lado, próximo, para que ela não machuque ninguém, ou qualquer coisa do gênero. Parece que uma criança cega não poderia ajudar outra criança. (COLABORADORA, 2020).

Sabe-se que a conquista da autonomia é desenvolvida com o tempo, pois a experiência vivenciada entre a criança e o meio é que fortalece esse controle das variáveis que permeiam o processo ensino e aprendizagem da criança cega. Ainda mais com toda essa sensação de não se sentir pertencente ao grupo, alimentando ainda mais o sentimento de insegurança. A colaboradora lembra que nas fases iniciais da pré-escola: “Eu chorava muito. Eu me sentia muito sozinha. Eu ali pequena... a minha turma não era composta de crianças da minha faixa etária” (COLABORADORA, 2020).

O desenvolvimento infantil principalmente da criança cega está relacionado aos bons estímulos advindos do meio e dos modelos que a criança tem como referência. A colaboradora (2020) até afirma: “Eu não tinha identidade”. Essa situação que a colaboradora relata, é um grande problema das instituições, pois devido ao baixo número de matrícula, colocam crianças com idades diversificadas, em níveis diferentes de desenvolvimento e atrasos num mesmo ambiente, e não se diversificava a metodologia, ou seja, quem conseguir se adequar e compreender o que estava sendo ensinado avançava nos estudos e os que não se adaptavam iam ficando pelo caminho, passando por vários setores dentro das instituições até serem excluídos da escola ou se tornarem adultos em oficinas de treinamento profissional. No caso da colaboradora, a instituição não colocava junto estudantes com deficiências diferentes, mas sim com idades diferentes, e ela não se sentia pertencente porque não se identificava com as outras crianças que muitas vezes já estavam na pré-adolescência, e dessa forma, se sentia num ambiente estranho e fora de sua faixa etária.

Simplesmente a gente fica com a defasagem, esse déficit educacional gigantesco. Não somente a questão de escola pública nem questão de deficiência. Eu era de uma sala que tinha pessoas com vários tipos de idade. Eu não tinha identidade, eu sabia o que era criança da minha idade porque eu brincava na minha rua. Porque lá na escola não tinha criança da minha idade. Era tudo gente grande, um monte de gente mais velha, e dessa forma eu não conseguia me perceber enquanto criança. Ali era uma sala de aula com toda essa responsabilidade com as questões mais acadêmicas. (COLABORADORA, 2020).

Atualmente, espera-se que os estudantes com deficiência visual já cheguem no ensino fundamental, com alguns repertórios conceituais que serão lapidados de acordo com o ano/idade escolar. E que a comunidade escolar e o professor tenham a consciência em “ressaltar a necessidade da adoção de uma linha pedagógica aberta, novos procedimentos didáticos e a observância aos fundamentos essenciais que levam o educando a perceber, com maior consciência e prazer, a construção do próprio conhecimento”. E que a equipe escolar

tenha acesso à documentação clínica, relatório pedagógico para abastecer o prontuário, pois assim o professor que receber este estudante já consiga visualizar com rapidez suas potencialidades, funcionalidade da visão e fragilidades pedagógica e assim intervir com maior propriedade.

A colaboradora ainda descreve o pânico que sentia por estar num ambiente a parte do que ela conhecia:

Tinha um monte de gente mais velha. Isso me dava medo! Sentia que eu estava no lugar errado e eu queria sair dali. E eu ficava pensando cadê as outras crianças? E isso me gerou um atraso emocional muito grande. Eu não conseguia fazer o que eu tinha que fazer. E dessa forma eles me reprovaram, não por falta de conteúdo ou porque eu não consegui aprender, mas por falta de maturidade emocional. (COLABORADORA, 2020).

Após o ensino infantil onde realizou muitas atividades lúdicas, dinâmicas e concretas, a colaboradora passou para a classe de alfabetização (CA), porém ao final do ano letivo, o conselho de classe e a coordenação do instituto avaliaram e comunicaram aos pais dela que a colaboradora ficaria retida na 1ª série para que ela alcançasse a maturidade emocional necessária para ir para a 2ª série.

Quando questionada sobre sua reprovação, a colaboradora concluiu:

Reprovar... reprovar formalmente não. Eu tinha uma defasagem de imaturidade emocional. Eu entrei com seis anos eles chamavam de CA (Classe de Alfabetização), com 7 anos. Como eu ir já para o segundo ano? Eles achavam que eu tinha muita imaturidade. Eu não conseguia prestar atenção nem focar. Eu não entendi é que eu tinha que ter responsabilidade para ler para escrever. Eu não entendia que tinha que ter responsabilidade com que eles mandavam fazer, eu queria continuar brincando como lá no ensino infantil. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora complementa afirmando:

Eu repeti, e no outro ano eu fiz as mesmas coisas, só que de forma diferente. Mas era agora com uma outra turma, com uma outra professora, infinitamente com mais didática. A professora tinha um outro comportamento que me fazia ficar mais conectada. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora Liliana (2020) relatou uma fala da professora que a incentivou muito a realizar as atividades, “por mais que eu não quisesse, ela tinha um jeitinho...”, e como “eu sempre gostei de fazer tudo que todo mundo fazia e não gostava de ficar para trás, me esforçava muito para terminar as atividades propostas”.

Ela era muito assim, terapeuta, ela conversava muito comigo. Dizia que se eu não fizesse as atividades eu ia ficar para trás, que eu não ia saber nada. ‘E no final, o que você vai apresentar? Não vai apresentar nada? Todo mundo vai ter atividade para apresentar e você não vai apresentar nada? Esse foi então meu gatilho de aprendizagem porque eu comecei a querer fazer porque todo mundo fazia. Eu queria fazer também para ter o que apresentar, no final do dia, e principalmente para ter atividades para apresentar no dia de reunião de pais. (COLABORADORA, 2020).

A postura de diálogo e de motivação da professora fez com que a colaboradora sentisse uma força interna para realizar as atividades escolares, e afirma: “gosto de fazer tudo que os outros fazem”. (COLABORADORA, 2020).

Vygotsky (1984) afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã — ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. Por isso Vygotsky ressalta a importância da ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal), ou seja, quando os estudantes no processo de aprendizagem ampliam em suas subjetividades particulares (conhecimento real) com a ajuda de outros mais experientes, e nessa interação social, avançando para conhecimentos científicos em potencial (conhecimento que eu possa vir a ter). Vygotsky pretendia investigar o desenvolvimento dos conceitos aprendidos pelas crianças na escola (conceitos científicos), e a relação desses com o desenvolvimento dos conceitos apreendidos pelas crianças por meio de suas experiências (conceitos cotidianos). “O desenvolvimento dos conceitos científicos pressupõe certo nível de desenvolvimento dos conceitos cotidianos e reestruturam e elevam a um nível mais alto os conceitos cotidianos, fazendo emergir a ZDP”. (VYGOTSKY, 1987, p. 220).

Ao cursar novamente o primeiro ano, com uma nova turma e nova professora, Liliana diz que conseguiu ser alfabetizada usando o Braille.

Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento (VYGOTSKY, 2011, p.6).

A colaboradora lembra também que aos poucos foi aprendendo as principais simbologias Braille quanto ao aprendizado da matemática. Porém dessa vez a professora se desdobrava para atender a todos, pois cada um estava num nível de aprendizagem e exigia da mesma, muito conhecimento e criatividade. Para os iniciantes quanto a alfabetização, além de vários requisitos de estimulação tátil, introduzia o sistema Braille com atividades para ativação do tato háptico (sensibilidade nas pontas dos dedos). A colaboradora lembra que:

Trabalhávamos com o Braille gigante e com o passar da sistematização da aprendizagem da leitura e decodificação dos pontos em relevo, a professora ia diminuindo o tamanho dos pontos até chegar ao tamanho padrão da cela Braille. (COLABORADORA, 2020).

Em seus relatos a colaboradora traz uma temática muito importante que é a diferença de atendimento ao estudante cego e ao estudante com baixa visão, pois muitos profissionais têm aquela visão padronizada e predeterminada pelos manuais e acabam generalizando tudo.

No ciclo I as salas eram formadas somente por crianças cegas. Já no Fundamental II, aí já tinha inclusão de crianças com visão reduzida, tudo na mesma sala. Quando faço essa comparação, é porque tem cegos, como eu, de nascença. E deficientes visuais ficando cegos progressivamente, com doenças degenerativas ou adquiridas (acidentes). Até essa comparação é muito louca, porque o atendimento é diferente. Eu não posso me comparar com uma pessoa que enxergou até os 10 anos, lógico que o raciocínio dela será mais avançado que o meu que não teve referências nem pistas visuais. Ela já construiu em sua memória representações matemáticas. Para mim, já é muito mais difícil, eu não tenho memória das coisas, nem referenciais e nem modelos. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora também ressaltou sobre as dificuldades dos professores em entenderem que os estudantes com deficiência visual, são pessoas singulares; e não é porque os mesmos são acometidos com doenças na visão precisam dos mesmos auxílios metodológicos. Salienta também que não dava para ficar comparando o raciocínio lógico pois cada um teve um percurso histórico, com mais ou com menos estímulos e isso faz toda diferença no desenvolvimento do raciocínio lógico. Sem falar que a idade em que houve essa perda visual faz toda diferença na contextualização de conceitos, por exemplo, há crianças

que perderam a visão com 10 anos, e durante todo esse período pôde captar imagens, criar imagens mentais e formalizar os signos matemáticos.

Há uma variedade de tecnologias disponíveis para facilitar o acesso de estudantes com deficiência visual à matemática. No entanto, nem sempre estas são úteis a todos os estudantes. A utilidade de uma tecnologia depende das características individuais de cada estudante. A atitude de se padronizar ações de ensino não respeita a diversidade, contribuindo assim para a exclusão de muitos estudantes, inclusive com o mesmo tipo e nível de deficiência.

A mediação e a intervenção junto aos estudantes com deficiência visual na categoria de cegueira e na categoria de baixa visão é completamente diferente. Se a cegueira é congênita ou adquirida, ou melhor, se há ou não memória visual, as mediações também vão ter diferentes graus de utilidade ou assistividade. Há diferenças também na tecnologia assistiva que vai ser útil a um ou outro caso de deficiência visual.

Por exemplo, no meu caso, minha visão é tubular. Meu campo visual é estreito. Não adianta o professor querer aumentar um texto para mim. Tem gente que me manda mensagem de e-mail com uma fonte enorme, tamanho 30+, pensando estar ajudando. Só que isso na verdade vai mais atrapalhar do que ajudar, pois, com a minha visão focal e tubular, normalmente só consigo acessar uma palavra de cada vez, com uma fonte aumentada vou poder captar a imagem só de uma letra de cada vez! Se o texto for muito ampliado, eu vou ler letra por letra, ficando quase impossível interpretar um texto. Para mim o importante é o contraste. A utilização de um fundo preto com letras brancas já me ajuda a captar a informação do texto, mesmo que uma palavra de cada vez. Tem também a questão da luminosidade, textura etc. Sem falar nos leitores de tela que auxiliam muito na leitura. Já os estudantes cegos, podem contar com a máquina persis, com a linha braille, o reglete (positiva e ou negativa), porém é importante perceber se o estudante consegue desenvolver o tato háptico para utilizar o sistema Braille de leitura. Há pessoas que, por diversos fatores, não desenvolvem a sensibilidade na ponta dos dedos necessária para a utilização do Braille. Isso se dá frequentemente com pessoas com diabetes, que é uma das causas de cegueira.

Na perspectiva da pessoa cega, as modalidades de acessibilidade traduzem-se nas possibilidades de interação com os diversos elementos do cotidiano, por meio da apresentação de textos em formato Braille, áudio ou digital, eliminação de obstáculos nos trajetos, além das formas pelas quais suas condições são vistas por outrem, a fim de perpetuar estigmas ou incentivar os seus alcances. (BARBOSA, 2019, p.13).

O Braille e o soroban são um dos recursos mais usados nas instituições para cegos. O sistema Braille é um código de leitura em alto relevo criado por Louis Braille (em Paris/1825) inspirado num código militar secreto utilizado para comunicação entre os soldados que estavam na guerra.

A cela braille é composta por 06 (duas colunas e 3 linhas), ou seja, na primeira coluna (à esquerda) é composta pelos pontos 1,2 e 3 e a segunda coluna (à direita) pelos pontos 4,5 e 6. Esse sistema foi trazido para o Brasil por José Álvares de Azevedo (cego desde nascença), onde aos 10 anos de idade se mudou para Paris para estudar no Real Instituto dos jovens cegos de Paris. Aos 16 anos volta ao Brasil e divulga o sistema Braille e se propõe a lutar pela criação de uma escola com os mesmos moldes da escola ao qual conheceu em Paris. Ao iniciar os atendimentos às crianças cegas, foi apresentado ao imperador Dom Pedro II que se sensibilizou com a causa, pois seu médico de confiança, Xavier Seigo, tinha uma filha com deficiência visual. E assim em 1854 foi criado o Imperial Instituto dos meninos cegos no Rio de Janeiro; e em 1891, passou a se chamar “Instituto Benjamin Constant”, uma das mais importantes instituições da América Latina no atendimento às pessoas com deficiência visual.

O braile, nas redes regulares de ensino foi introduzido pela Comissão de Educação através do “projeto de lei (PL 444/11) que assegura a alfabetização de alunos, nas escolas públicas e privadas, pelo sistema de leitura em braile”.

O fascículo V do ministério da educação (BRASIL, 2016) traz as complementações curriculares específicas para a educação do estudante com deficiência visual e em 2006, a Portaria MEC 1.010 em seu artigo 1º, instituiu o uso do Soroban como recurso específico e pontual para a execução de cálculos matemáticos por estudantes com deficiência visual. Essa determinação possibilita aos estudantes com deficiência visual o manuseio do ábaco em qualquer situação de avaliação acadêmica, Enem e concursos públicos.

O soroban é um ábaco de calcular que muitas vezes é esquecido dentro dos armários. Esse recurso bem utilizado, facilita a compreensão e construção de diversos conceitos matemáticos, desenvolvendo a habilidade do raciocínio de maneira concreta podendo chegar ao cálculo mental.

O soroban (2009) é um instrumento de cálculo milenar (tábua de contar). No Brasil foi adaptado para estudantes cegos (1949), e atualmente faz parte dos recursos usados em salas de recurso (AEE), centros de apoio pedagógico (CAP), escolas especializadas e centros de reabilitação, com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico matemático, a concentração e o cálculo mental, ou seja, com o treinamento o estudante faz cálculos sem utilizar calculadora e nem mesmo o soroban.

O soroban chegou no Brasil através dos imigrantes japoneses. E o brasileiro Joaquim Lima de Moraes (1949) fez uma adaptação para uso de pessoas com deficiência visual, ele adaptou uma borracha atrás das contas para que as mesmas não deslizassem com tanta facilidade e o deficiente visual não perdesse o cálculo que estava resolvendo.

Nesse sentido, torna-se fundamental ampliar e divulgar os diversos recursos e como manipulá-los na busca de uma intervenção direta e concreta, permitindo que os estudantes utilizem todos os sentidos de entrada de informação e não somente a visão e a audição. Quando proporcionamos aos estudantes o contato direto com recursos, o mesmo aciona seus interesses e sua atenção para apreender determinados conceitos e desenvolver suas habilidades.

Assim, mesmo que dois estudantes tenham a mesma deficiência, em cada um será acometido de forma diferente e as mediações e intervenções não podem ser universalizadas. Os professores precisam entender que os estudantes são diversos em todas as demais variantes que perfazem a constituição de qualquer ser humano.

Nesse sentido, já fui questionada por alguns professores se precisavam então fazer 30 recursos diferentes, pois tinham 30 estudantes. Respondi que sabia que não é fácil incluir a todos, porém é preciso refletir e criar situações dialógicas e recursais que vislumbrem/despertam os vários sentidos, não só o visual e o auditivo, mas que desenvolvam metodologias que possibilitem o confronto de ideias, maneiras criativas para acesso à informação e maneiras diferentes de resolver os desafios cognitivos propostos em sala de aula, criando momentos colaborativos de trocas entre os estudantes e ouvindo os mesmo sobre como chegaram em determinado resultado.

A professora e pesquisadora Schlünzen (2000) traz um amplo estudo frente a utilização de recursos de acessibilidade, como por exemplo o uso do computador como ferramenta de eliminação de barreira para a inclusão das crianças com deficiência física; e esse recurso também pode ser disponibilizado para as crianças com deficiência visual.

A colaboradora, apontou para situações similares, enfatizou que as metodologias que buscavam a concretude para o estudante com deficiência visual foram utilizadas mais nas séries iniciais e que foram sendo abandonadas no decorrer dos níveis de ensino.

O uso de recursos metodológicos percebi mais na pré-escola e no ciclo I. Já no ciclo II e no ensino médio tudo era muito mais abstrato ainda. Eu creio que na mente desses professores, já tínhamos o nosso raciocínio abstrato completo, ou seja, já estávamos com um bom amadurecimento cognitivo para absorver todo aquele conhecimento que eles estavam transmitindo. E

isso é uma grande mentira porque a gente sabe que com 16, 17 e até 20 anos, a mente abstrata não está totalmente formada, ainda mais a do estudante com deficiência visual. A metodologia não acompanhou o que era necessário. (COLABORADORA, 2020).

No ciclo I (nosso atual 1º ao 5º ano), a colaboradora descreve que no início passou por aquela situação de não identificação com os demais estudantes por causa da diferença da idade, e mesmo que desenvolvendo as mesmas atividades para todos, independentemente do nível de desenvolvimento, com o passar dos anos tudo foi sendo absorvido e a aprendizagem efetivada, segundo a colaboradora a proximidade da professora fez a diferença.

A colaboradora desabafa seu sentimento de fracasso frente ao processo de aprendizagem da matemática. Relata que mesmo com o esforço dos professores em representar com papéis, pedaços de pizza, no aprendizado das frações, não conseguia fazer a correlação e sentir o significado das atividades propostas. O que ela gostava mesmo era de manipular os objetos: brincar e tocar os recursos, pois assim sentia a textura, o peso, tamanho, forma e até mesmo o cheiro etc.

E lembrou que algumas crianças mais velhas não realizavam as atividades, diziam que estavam fazendo, mas estavam fazendo outras coisas. A Colaboradora achava que faltou uma certa autoridade docente, pois a professora era cega, e alguns estudantes se aproveitavam da situação e burlavam o que deveriam fazer, desmistificando o mito que as crianças com deficiência não burlam as regras. Por esse e outros motivos, a colaboradora não vislumbrava a possibilidade de ser docente.

Já no ciclo II (nosso atual 6º ao 9º ano), eram os mesmos amigos do ciclo I., porém agora eram vários professores, cada um com uma matéria. Não era nada estrutural, era tudo muito desconectado. E essa diferença ficou mais evidente quando o rodízio dos professores trouxe à tona mais ainda a impessoalidade e o distanciamento entre professores e estudantes. Toda essa situação de aulas expositivas, grades curriculares fragmentadas e impessoalidade pela correria docente acentuaram ainda mais no ensino médio, segundo a colaboradora.

Tinham outros amigos, da época da Instituição, também cegos, e que estavam cursando outras séries no Colégio de ensino médio; eram quatro pessoas cegas, mas eram pessoas diferentes aprendendo de formas diferentes. Não dava para ficar comparando, não dava para pegar um, e o seu aprender servir de parâmetro para o outro. A linha de raciocínio era diferente, por exemplo: tinha um deles que enxergou até os 10, 11 anos, então a forma que ele fazia as contas, os registros das atividades eram totalmente diferentes da gente que nunca enxergou. Então sempre ele terminava primeiro. (COLABORADORA, 2020).

As suas vivências frente ao aprendizado da matemática foram bem mais complexas, pois o processo de ensino e aprendizagem para uma pessoa cega exige dos professores conhecimentos específicos. E como, os professores insistem em trabalhar com atividades visuais e abstratas dificultam assim ainda mais a compreensão de conceitos e signos que representavam situações aritméticas e representação de cálculos.

A colaboradora conta que sempre teve o apoio da família para tentar suprir essa falha de aprendizagem quanto ao aprendizado da matemática.

Lembro que na minha adolescência, no ciclo II, meu pai estudava comigo e tentava explicar do jeito dele. Sempre tive muito apoio, sempre tive essa parte muito estruturada de poder estudar. Mas acho que era por conta de uma metodologia ruim, que não conseguir captar essa paixão pela matemática. Acho que fui empurrando a matemática com a barriga. Lembro que eu ouvia muito assim: eu tinha que aprender matemática para passar no vestibular, ou seja, eu fazia as atividades de matemática, mas por questão de obrigação. (COLABORADORA, 2020).

Esse sentimento de emburrar a aprendizagem da matemática com a barriga é comungado por muitos estudantes, não só pela colaboradora. Infelizmente esse encantamento de se aprender essa fascinante habilidade do raciocínio lógico não chega para todos.

Lembro-me que na minha adolescência, aqui mesmo em ilha Solteira, um dos professores mais temido, e ao mesmo tempo mais admirado era o professor de matemática. Parecia uma lenda quando nos referíamos a ele. Mesmo com toda essa magia e ao mesmo tempo medo de quando fôssemos estudantes dele, foi uma experiência fantástica, ele tinha um discurso matemático que encantava a todos, aliás a quase todos. Foi nessa época que atingi um dos maiores e melhores momento da minha vida frente ao aprendizado dos conceitos matemáticos. Mas, como já contei minha família precisou mudar de cidade, e não tive mais continuidade quanto ao desenvolvimento do raciocínio matemático.

É visível a prática docente de um professor que não se rende a padrões preestabelecidos, que busca construir uma educação pautada na democratização do saber. Que mesmo dentro de um contexto educacional burocrático e controlador que nos é imposto, consegue se desdobrar e efetivar um trabalho de resistência dinâmico, dialógico, contextualizado e significativo. Por esse motivo enfatizo o papel fundamental dos professores no enfrentamento das discriminações e exclusões que ocorrem no interior das escolas. As narrativas aqui descritas que trazem ações impensadas e de neutralidade de alguns professores servirão como alerta de comportamentos que muitas vezes são produzidos e que são taxados

como naturais e que precisam ser revistos, pois são falas e comportamentos que contribuem para a manutenção das exclusões escolares e sucessivamente das exclusões sociais.

Lembrei-me de um fato muito importante que me fez refletir sobre a importância de se pôr no lugar do outro e ao mesmo tempo acreditar que o sujeito é único, no que tange à sua construção pessoal de identidade.

Durante o período em que estava morando em outra cidade para fazer o curso de habilitação em deficiência visual, minha visão já estava bem comprometida (baixa visão de um olho e cegueira do outro). Isso era o que eu percebia, porém, os médicos não colocavam no laudo médico. Uma das professoras da UNESP vendo minhas dificuldades visuais, aconselhou que eu passasse no setor de atendimento às crianças com deficiência do município de Marília, e qual não foi minha surpresa quando, o médico, uma pessoa empática, logo pegou uma caixinha “pré-histórica” com lentes sobressalentes e foi substituindo as lentes, numa armação que eu havia colocado no rosto. E através dessas tentativas o médico conseguiu acertar o grau que me auxilia até hoje. Eu sou eternamente grata a esse médico, pois se hoje ainda consigo focar a tela do computador e do celular foi devido a sua dedicação de não desistir quando tudo parecia adverso. Falo isso, porque até hoje volto em especialistas em visão subnormal (clínicas com alta tecnologia), e eles não querem mais me receitar óculo, pois deduzem, através de exames que eu não enxergue mais para usar tal auxílio. Pois, o exame de campimetria aponta cegueira dos dois olhos, e o exame de acuidade visual eles nem querem mais fazer, eu que insisto e eles acabam realizando, e assim constatam que eu ainda enxergo de forma afunilada do olho esquerdo, porém esse resíduo visual é o que me permite enxergar até hoje. Assim, saliento neste momento que ainda consigo ter acesso as leituras da tela do computador e uso o recurso até os dias atuais, devido a persistência de um médico que acreditou na funcionalidade da minha visão. No entanto, se depender de alguns oftalmologistas que passei por consulta atualmente, esta possibilidade é negada. Portanto, queria mostrar a importância da postura profissional que pode fazer toda diferença quanto ao atendimento mais humanizado aos estudantes com deficiência. Esse exemplo do médico cabe em qualquer profissão, ou seja, se o profissional não fizer a sua parte com amorosidade e afeto, ele será mais um na construção das barreiras sociais.

Quando o profissional, independentemente de seu setor, não enxerga a pessoa com deficiência em suas potencialidades, esse profissional será mais um agente semeador da exclusão, pois não usa o seu conhecimento em prol do outro, mas sim com suas meias verdades insistindo em padronizar ações e universalizar laudos, atendimentos, avaliações, mediações etc.

Lembro-me também de um ocorrido neste ano no curso de direito: na primeira aula deste semestre (7º/2021), no momento das apresentações, todos os estudantes se apresentaram e eu, como ainda não conhecia o professor, ao me apresentar relatei para ele sobre minha deficiência visual. Porém o professor, numa apressada opinião vaga e sem causa aparente, disse que já tinha ministrado aula para um estudante com deficiência visual e que o caso dele era mais grave que o meu. Eu fiquei a pensar, o que ele sabe da funcionalidade da minha visão, pois é o primeiro contato que estávamos tendo. Assim o professor seguiu afirmando que a sua avaliação estava dentro de um tempo determinado para todos, que 40 minutos de prova estava perfeito para que todos demonstrassem o que tinham aprendido durante o semestre, deixando claro que não abriria exceções de tempo adicional para ninguém. No entanto durante as aulas, apresentou algumas atitudes de empatia e estabeleceu que a prova teria o horário da aula, ou seja, duas horas e não mais os 40 minutos que havia combinado no primeiro dia de aula.

Esse tipo de fala opinativa, sem nem ter convivido e ou perguntado ao estudante como é a funcionalidade da visão, ou seja, quando o profissional não vê a pessoa, mas sim a deficiência e generaliza ações e falas (ações ritualizadas) é um dos determinantes do processo de exclusão. Por isso se torna tão importante o professor conviver com o estudante com deficiência e juntos construir uma mediação mais humana e acessível.

A colaboradora também lembrou de uma situação bem delicada e desagradável que aconteceu com ela e com a professora de álgebra:

Uma vez ela chamou meus pais para uma reunião com a orientadora educacional, para perguntar se eu tinha algum problema além do visual. Se eu tinha algum problema cognitivo ou se tinha muita briga dos pais em casa. Porque eu não ia bem nas aulas dela. Ou seja, o problema estava em mim e na minha vida, e não na falta de metodologia e didática dela. É mais fácil colocar a culpa no outro, não é mesmo? Quando meus pais me contaram o motivo da reunião, eu fiquei revoltada. Como assim, eu sou uma pessoa muito sã, muito boa das ideias. Sou muito bem resolvida, me sinto capaz. Meu estado intelectual e mental está muito bem obrigado. Nós apelidamos ela até de bruxa. (COLABORADORA, 2020).

Essa situação de culpabilizar o não aprendizado dos estudantes somente como via de mão única, está atrelado à uma dificuldade de autoavaliação do próprio trabalho docente. Fernandes (2008) constata em seus estudos que “os resultados que temos obtido nos permitem afirmar que a visão subnormal e a cegueira, não precisam ser impeditivas para o desenvolvimento matemático de um indivíduo”. Esta autora afirma que se o estudante for bem estimulado em seus demais canais de comunicação sensorial e social: (tato, a fala, a audição, a

mediação e a ZDP, o estudante terá total condições de aprender e desenvolver seu raciocínio lógico matemático. Sabe-se também que as atividades propostas precisam ser contextualizados e ter significado para que a criança assimile e faça correspondências com as situações reais do dia a dia.

O episódio mostra também a importância da formação acadêmica inicial e continuada dos professores que contemplem a modalidade educação especial, para que os professores, gestores, coordenadores compreendam as deficiências, suas comorbidades e as limitações que elas acarretam cada indivíduo, para que os mesmos não façam generalizações infundadas e inconsistentes.

4.4. O ENSINO MÉDIO COMO MOMENTO DE CONQUISTAS E AUTONOMIA

Não acredito na autolibertação. A libertação é um ato social.

Paulo Freire

Neste sentido, passemos agora a experiência da colaboradora Liliana na escola de ensino médio regular.

O ensino médio fiz numa escola regular. Essa escola é uma escola tradicional da cidade do Rio de Janeiro, e é uma escola de referência pela qualidade, e pelo número de pessoas bem-sucedidas que estudaram lá: escritores, artistas, jornalistas, ou seja, o portfólio dessa escola, o seu capital cultural se destaca na sociedade brasileira. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora ressalta que foi parar nessa escola por insistência de seu pai, pois essa escola era muito bem-conceituada na sociedade, como uma escola de qualidade. Porém não foi bem o que a colaboradora vivenciou, pois, para ter acesso ao conteúdo tinha que ficar correndo atrás dos professores para que os mesmos adequassem o material didático. É preciso entender o que é uma escola de qualidade. E foi no dia a dia que a colaboradora percebeu as fragilidades inclusivas que essa escola tinha. Os professores em sua maioria não se preocupavam em mudar em nada sua metodologia. Diz ela: “eu estando ou não estando não fazia muita diferença para a maioria dos professores”.

Esse tipo de comportamento entre os profissionais também foi sentido por mim. São poucos os professores que se colocam no lugar do outro, e mesmo diante do caos tentam organizar formas criativas, mais acessíveis para todos. São poucos os profissionais que param para ouvir as aflições e as dores do outro.

Sabe-se que há situações que os professores precisam trabalhar em mais de uma escola, para complementar a renda familiar, que se esquecem das relações interpessoais que precisam acontecer dentro das escolas, e assumem um comportamento impessoal e individualista.

E a colaboradora relata sobre a escolha da escola para o ensino médio:

Quando fui para o ensino médio, só levei os documentos da burocracia exigidos na matrícula: (histórico escolar e documentos pessoais), documentos que todo mundo levava. Na época que eu entrei não tinha prova sabe de admissão. Eles faziam uma prova é de conhecimento gerais de adaptação para ver se a pessoa estava apta ou não de entrar na escola, ou seja, para fazer parte da clientela discente tinha que passar por uma prova. Nessa época que eu entrei não teve. Eu só entrei porque meu pai Insistiu muito e correu atrás, porque ele achava que como lá é uma escola tradicional de qualidade, ele queria que eu estudasse lá, não foi escolha minha. O outro estímulo para a escolha dessa escola foi porque morávamos próximo. Eu pegava um ônibus, e 5 minutos depois, saltava, e já estava na escola. Eu podia acordar mais tarde para pegar o ônibus é rapidinho já chegava na escola. Mas, o ponto mesmo foi a questão da referência mesmo pela qualidade. Qual o pai né, que não quer que o filho estude numa escola de qualidade. E se essa escola for próxima à sua casa é melhor ainda. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora enfatiza o mundo de oportunidade que os demais estudantes já estavam vivendo e ela por causa da deficiência tinha uma visão limitada da vida. E nessa maciça estimulação que começou a receber na escola regular, teve que dar seus pulos, correr atrás dos professores, para que os mesmos disponibilizassem conteúdos mais acessíveis.

A inclusão está sendo posta desde os anos 90 e o que observo é que há por parte do estudante com deficiência muita vontade pessoal de se manter nos espaços de formação. Há uma busca pessoal, “resiliência”. Algumas pessoas acreditam que as pessoas com deficiência ficam esperando tudo na mão. E nessas linhas descritas por mim e pela colaboradora, vemos que não é bem assim não. Há sim uma luta pessoal, familiar de vontade e interesse de prosseguir nos estudos, mesmo com tantos percalços e situações de exclusão.

Eles (meus amigos de sala) já tinham vários contatos era uma outra vida para mim, e eles já estavam nesse ambiente nesta vida desde sempre né? E eu não. Eu nunca tive essas preocupações. Eu era uma criança tranquila, e muito alienada. Eu só queria saber de estudar. Eu não tinha essa vida assim, já ativa socialmente, que os adolescentes já tinham. Para mim foi tudo muito louco, tudo muito difícil. O meu turno era de 7 horas da manhã até 12h20;

só que eu chegava em casa às 18 horas; porque eu tinha que ficar correndo atrás dos professores para que eles pudessem explicar as matérias com gráficos. Essas matérias de alta complexidade que eu não tive no ensino fundamental II. Eu não tinha nenhuma pré-requisito, não tinha material acessível (conteúdo em Braille). Então tinha que correr atrás, e buscar material em Braille para mim porque na época não tinha. E isso me dificultou muito a vida escolar. Eu tinha que fazer outras coisas, pensar em outros recursos. E isso me ocasionou um estresse gigantesco. Tinha que ficar todo momento pensando em muitas coisas. Eu tinha que fazer circuitos neuronais a todo momento, um sacrifício gigantesco, e isso me ocasionou uma gastrite psicossomática. Achei que eu fosse repetir no final desse primeiro ano porque era tudo muito difícil. (COLABORADORA, 2020).

Como diz Santos (2011) em sua famosa frase: “É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza, e o direito de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza”. Essa linda frase de Santos nos remete à reflexão quanto à postura das pessoas com deficiência diante da vida. Somos diferentes sim, mas desafio a alguém que não seja diferente, que não tenha suas individualidades e especificidades, porém há especificidades que são decorrentes de ausência de saúde, e ou deficiência, aí sim é preciso eliminar as barreiras físicas e atitudinais que impedem a pessoa com deficiência de prosseguir, e isso depende de direitos isonômicos e de equidade, pois há leis e orientações que subsidiam direitos.

Eu não tive preocupação com aceitação quanto as amizades. Eu tinha muita preocupação com as questões acadêmicas, pois os professores não compreendiam a real importância quanto à acessibilidade pedagógica. Então o meu primeiro ano foi muito complicado. O segundo e terceiro ano do ensino médio já foram mais tranquilos, consegui me adaptar à escola, consegui me divertir um pouco. Consegui aproveitar tudo que há de bom num contexto escolar, como os demais alunos. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora salienta que não teve muitas dificuldades com as ajudas dos colegas de sala, pois a maioria se prontificava em ajudá-la. Porém a barreira maior foi quanto ao acesso metodológico, pois muitos professores deixam claro sua maneira de trabalhar e os estudantes que se virem para acompanhar a disciplina.

Para ambas as narrativas discursivas descritas até aqui muito há de razão embolada com todo processo de emoção e afeto. E esses sentimentos se misturam e fazem toda diferença no processo ensino e aprendizagem neste complexo espaço de formação e interação que é a escola.

Então tinha que arranjar explicadores (professor de reforço particular), busquei então um professor do Instituto, que ensinava muito bem. Eu ia na casa dele para ter aula particular e ele me dava muita atenção. Eram aulas muito divertidas, tinha dinâmica. A gente ouvia música, ele sabia que gostava de música. Então eu aprendi a de uma forma divertida. Eu conheci a mulher dele aí tinha duas filhas da minha idade todo mundo almoçava junto no dia que eu tinha aula de reforço. Eu gostava de aprender matemática com ele. (COLABORADORA, 2020).

Essa busca pessoal pelo desenvolvimento somada às mediações afetivas e efetivas no ambiente escolar proporciona grande crescimento pessoal para a pessoa com deficiência. Para Schlünzen (2000, p.46) “É importante que haja um envolvimento afetivo entre o aprendiz e o tema a ser abordado e, para isto, o assunto deve fazer parte do seu contexto - aprendizagem contextualizado, e fazer parte do interesse do aluno”.

Nas minhas experiências, comungo com a colaboradora no sentido, que “em tudo na vida precisamos fazer a nossa parte”. Mas, também é preciso cobrar dos órgãos públicos um trabalho mais efetivo e inclusivo, buscar caminhos que complementem as ações educacionais e nessa somatória compreender o significado do coletivo como uma via de mão dupla.

A colaboradora reforça que teve alguns professores que praticaram a empatia diante dos desafios que ambos estão a construir. “Tive alguns professores bem amorosos. Eles perguntavam: “se eu tinha entendido, me davam atenção. perguntavam se tinha ficado alguma dúvida. Se eu não consegui compreender a matéria, eles ficavam preocupados”.

Observa-se, que os profissionais mais atenciosos, até se dispuseram a elaborar horários diferenciados, dentro de sua jornada de trabalho, numa efetiva troca empática, revisitada na fala da colaboradora: “Tive alguns professores que explicavam a matemática, para mim, em horário diferenciado. Contrataram estagiários para repor conteúdo que tinha ficado para trás”.

A colaboradora relata a motivação afetiva que a levava a buscar se desenvolver cada vez mais, para atingir sua aprendizagem, simplesmente pelo desejo de não decepcionar o professor.

Porém a quantidade de professores que não aceitaram sair de sua zona de conforto superou os que tentavam ajudar. Sabe-se que não é fácil mudar anos de tradicionalismo pedagógico e ter boa vontade, em meio a tantas atribuições a serem cumpridas.

Dentro desse contexto, destaco a importância de se desenvolver mais e mais políticas públicas que garantam direitos, porém o que percebo dentro do contexto brasileiro é que há muitas políticas públicas já descritas em nosso ordenamento jurídico, e HOJE, o que se faz

fundamental é garantir que elas saiam do papel e que não haja retrocessos de direitos já adquiridos. O que importa HOJE é a proteção dos direitos constitucionais já garantidos, não ficando ao bel prazer de ideologias políticas neoliberais.

Tinha uma professora de história, hoje eu vejo assim, ela é simplesmente incrível, ultra mega *master blíster*, me desafiava falando: ‘não vou facilitar a sua vida’, que iria me tratar igual aos outros. Até é um posicionamento bom do professor que pensa assim, ‘vou te tratar igual aos outros’, porém em questões metodológicas é preciso sim ter um olhar mais apurado e observador das diferenças de condições de acesso da informação. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora (2020) comemora em se sentir pertencente à mesma faixa etária dos demais estudantes. E descreve a euforia dessa fase da “adolescência”. Pelo que a colaboradora deixou transparecer foi que ao mudar de colégio, e vivenciar a inclusão dela com os demais estudantes, principalmente estudantes de sua faixa etária era uma sensação maravilhosa de pertencimento. “Nessa época, na sala de aula, quase todos os estudantes estavam na mesma faixa etária (juventude), todo mundo naquele movimento de conhecer tudo, de curtir a vida”.

Segundo a Colaboradora essa fase foi de muito crescimento e empatia, os colegas de sala se propunham a aprender o braille, a desenhar estruturas celulares de biologia, a formarem grupos para estudo e resolução de desafios principalmente das áreas exatas.

Na minha turma teve estudantes que quiseram aprender o Braille, outros desenhavam para mim: cadeia orgânica, gráficos, planos inclinados etc. Eu tinha muito esse suporte na questão de adaptação pelos amigos de sala, e sei também que não era obrigação deles. Nunca precisei de mediador, mas eu precisava de alguém que pudesse transcrever, traduzir um pouco os conteúdos para mim, com exemplos reais. Gostaria que eles (professores) pensassem, se com aquelas atividades, o cego poderia captar a informação. Percebia que a maioria dos professores não tinham essa preocupação. (COLABORADORA, 2020).

O desejo de ajudar foi tão contagiante no ensino médio, diz a colaboradora, que até um professor contratado, professor do laboratório de informática que se dispôs a ministrar aulas de reforço para ajudar a colaboradora e seus amigos também vindo de instituições.

No ensino médio sim, eu pedi para eles (estudantes) me explicar em algumas coisas. Era legal era muito acessível. Eles desenharam muitas coisas para mim, eu levava uma tela alto relevo que você desenha com lápis de cera. Ou

com qualquer lápis também desde que faça um traçado mais forte fica o relevo. Eu levava essa telinha se desenhavam bastante coisa para mim. Alguns alunos também criavam algumas maneiras de ensinar. Esforço isso que eu não via por parte dos professores. Meus colegas não se importavam de fazer trabalhos em grupo comigo. Mesmo sabendo que eu tinha muita dificuldade eles gostavam de fazer trabalho comigo. Eu, porém, tentava me esforçar ao máximo para não ficar parecendo que eu estava folgando e nem explorando eles. (COLABORADORA, 2020).

Enquanto uns professores se mobilizavam diante da situação de inclusão, outros, porém, não se preocupavam se a colaboradora estava acompanhando ou não o conteúdo. Entendo que a diversidade também perpassa pela docência, porém quando se assume a tarefa de ministrar aulas, é preciso sim se preocupar se todos os estudantes estão aprendendo.

Teve um professor contratado que quis dar reforço para os alunos cegos, não tinha como, não ter comparação. Então eu sempre buscava um parâmetro, que não tinha. Tinha alguns professores que me ajudava no laboratório. Tinha uns professores que ficavam além dos horários. Mas tinha outros professores também que não queria nem saber. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora Liliana lembra de uma professora que era muito preocupada com a formação na disciplina de Língua Portuguesa e tentava avançar, introduzindo o conteúdo de literatura, sem poder, pois esse conteúdo não fazia parte da grade curricular, ou seja, enquanto uns professores se dedicam além de seu dever, outros professores, como a professora de inglês não conseguia desenvolver um sentido para a colaboradora da língua inglesa: “para que eu pudesse aprender o inglês tive que fazer cursos à parte, pois não tinha noção nenhuma do que a professora estava desenvolvendo em sala”.

Com os professores de matemática, essa proximidade eu só tive com uma professora. Essa professora trazia nossas apostilas já convertidas para o braille. E as figuras e os desenhos em alto relevo (materiais texturizados). Era uma professora muito bacana, sensível e acessível. Com essa professora não havia só uma conversa acadêmica, falávamos de tudo, da vida, do futuro. Já com outros professores de matemática nunca tive essa proximidade. Era sempre uma relação acadêmica de transferência de conhecimento mesmo, uma relação bem impessoal. (COLABORADORA, 2020).

A postura do professor frente a toda essa propositura de uma educação inclusiva torna-se fundamental, pois traz a responsabilidade e a necessidade contínua da formação dos mesmos; a ajuda do professor especialista, se torna essencial, e essa parceria com os professores das diversas áreas do conhecimento proporciona um ambiente acadêmico mais colaborativo. Além de proporcionar acesso aos mesmos conhecimentos que os estudantes videntes, buscando recursos e estratégias para que a colaboradora pudesse entender o conteúdo trabalhado. Dessa forma, construir uma postura dinâmica, crítica, ativa, comunicativa, dialógica e criativa perante a diversidade de seus estudantes proporciona um ambiente mais colaborativo, significativo e contextualizado.

Durante a minha formação acadêmica (pesquisadora) no final do 1º grau (8ª série) e começo do 2º grau (antigo colegial), enfatizo que sempre busquei auxiliar os colegas de sala nas dificuldades frente à aprendizagem, principalmente referente às disciplinas da área de exatas.

Lembro-me de marcar encontros em minha casa para dar reforço de Matemática e Física, visto que infelizmente os setores educacionais contemplam propostas de intervenção frente às dificuldades dos estudantes (reforço), e sabemos que na realidade é uma ação que também fica só no papel.

Eu acho que devia ter mais carinho, mais essa atenção com os professores. Isso é polimento do professor. Nas intervenções que recebi sempre observei que os professores mais atenciosos, eram os que mais se preocupavam com a utilização de estratégias diversificadas. Diziam assim para mim: eu me preocupo com você, ou então você consegue, vamos juntos. Qual é a sua condição de aprendizagem. Vamos ver como essas estratégias podem te ajudar. O professor precisa ser uma pessoa que não somente entenda de conteúdo, mas que também compreenda as várias inteligências: emocionais, interpessoais. Porque acredito que a gente aprenda pelo afeto, não só por sinapses. Se você que se conecta com a outra pessoa, se você percebe que o professor acredita em você, e que está feliz com a sua presença ali. É inconscientemente, você acaba querendo ser uma aluna melhor para que o professor se sinta melhor, e o professor precisa desejar ser um professor melhor para ter alunos melhores. É uma reciprocidade. (COLABORADORA, 2020).

Esse trecho que a colaboradora pontua, é também comungado por mim, pois em qualquer área da vida onde o afeto, o acreditar no outro, a vontade de fazer a diferença na vida do outro, enfim todos esses sentimentos de amorosidade são fundamentais para se construir ambientes melhores, profissionais melhores, estudantes melhores e sucessivamente construir uma sociedade melhor, pautada no respeito, na isonomia e na dignidade da pessoa humana.

A colaboradora descreve a realidade de uma escola diversa onde a vida pulsa num dinamismo diferente do ritmo calmo das instituições. Os estímulos de se conviver com a diversidade humano são incríveis e proporciona muita troca de aprendizagens, e esses sentimentos de aprender juntos é o que nos faz e refaz no contexto escolar.

Quando eu estava na Instituição, eu estudava numa turma com máximo 10 alunos. E nessa escola de ensino médio, a turma era formada por mais de 35 alunos, eu era a única aluna cega, e a professora me colocou na frente para que eu ouvisse melhor as explicações, pois os demais alunos não calavam a p*** da boca. Eu preciso prestar atenção, e vocês não calam a boca. Antigamente a professora falava silêncio e todo mundo ficava quietinho. Agora ali, nessa escola, a grade de ensino era cheia de estímulos. Era celular, era tablet, era milhões de coisas acontecendo. (COLABORADORA, 2020).

Ressalto ainda que não adianta a escola ser referência social, se abordar somente o capital cultural vigente e não inserir e nem atender as diversidades existente em seus arredores, pois assim irá promover e manter ações culturalmente arraigadas e não promoverá a inclusão das diferenças.

A colaboradora enfatiza que estudou em duas escolas de referência, com excelentes professores, porém toda essa referência não faz diferença se os professores e gestores não estiverem comungando com os ideários inclusivos.

Por exemplo, eu estudei em escolas muito boas, escolas diferenciadas pela sua qualidade e atendimento, e mesmo assim se eu tivesse tido uma melhor condução do meu aprendizado de uma forma inclusiva, onde a minha deficiência não fosse pela falta de acessibilidade metodológica. Eu acho um absurdo, a gente não precisaria de cotas. Mas, infelizmente a gente não tem acessibilidade não tem inclusão nas escolas brasileiras. Eu também sou a favor das cotas por toda essa mensagem histórica que as pessoas com deficiência sofreram. (COLABORADORA, 2020).

Nem sempre o capital cultural das escolas regulares contribui para a inclusão das pessoas com deficiência, se a mesma mantiver seu jeito tradicional de alinhar as relações de ensino e aprendizagem. E isso ficou descrito em inúmeras linhas aqui lembradas, pois as vezes as escolas de referência só recebem estudantes elitizados, ou seja, essas escolas só recebem estudantes de uma determinada classe social, e aqueles que acabam não se adequando, acabam indo para outras escolas e ou se retiram do contexto escolar para auxiliarem na renda familiar.

A colaboradora relata a insegurança que a pessoa com deficiência passa com a dificuldade de se conquistar a autonomia, pois a ausência da visão transparece uma fragilidade, uma incapacidade, porém é preciso também treinar as questões de orientação e mobilidade, o uso da bengala, desenvolver as proteções inferiores e superiores. Dessa forma, a pessoa com deficiência ganha mais confiança e desenvolve a autonomia. Nunca deixando de lado as redes de apoio (recursos humanos) tão necessários.

Eu queria ir sozinha, mas meus pais não deixavam. Então eles combinaram com uma menina que era minha amiga na época. Ela passava lá em casa e me pegava. E na volta ela me deixava em casa. Mas depois ela se mudou. Depois minha família conversou com um vizinho meu. Mas, aí era muito chato, porque nem sempre ele podia ir me buscar no horário da saída, e às vezes eu esperava até uma hora. E um dia já irritada com toda essa situação, fiquei atacada, peguei o ônibus e fui embora sozinho e cheguei em casa e falei com meus pais que desse dia em diante, eu iria para escola sozinha. Porque eu não tenho o saco de ficar esperando ninguém. Porque eu quero chegar na hora que eu quero chegar eu quero ir embora na hora que eu tenho que ir embora. Não quero ficar esperando ninguém. Então eu acabei enfrentando a situação, e fazendo isso, tive que tomar essa decisão. E eu não podia nem reclamar, porque ele estava fazendo um favor para minha família. (COLABORADORA, 2020).

Com o amadurecimento, a colaboradora toma a decisão de começar a ir sozinha para a escola, não é uma decisão fácil quando se tem a visão deficitária, porém o sonho de toda pessoa é ter autonomia (independência dos seus atos). E salienta também que é preciso criar relações sociais que auxiliam em momentos de necessidades. Como por exemplo: atravessar uma via movimentada, ou descer no ponto de ônibus certo.

Eu (pesquisadora) vivenciei e vivencio a importância do auxílio das pessoas, pois para que eu fizesse o curso de direito precisava viajar para outra cidade, e assim torna-se fundamental a empatia das pessoas que viajam comigo.

Na primeira semana do curso de direito, minha filha foi comigo, para que eu criasse uma rede de apoio. No ônibus foi tranquilo, já conhecia algumas pessoas e elas se aproximavam e já se prontificavam em me ajudar. Na minha sala de aula, o apoio demorou um pouco, os jovens corriam de mim, principalmente os jovens da minha cidade, acredito que por medo de se comprometer, e ou assumir uma ajuda que poderia ser por 05 anos, que é a duração do curso. Porém outros jovens, com uma visão mais humana, ou por já terem auxiliado alguém, se prontificaram a me auxiliar.

E sem o meu conhecimento fizeram uma reunião, com todos os acadêmicos do nosso semestre, e principalmente com os jovens da minha cidade e tudo mudou.

Com o convívio, hoje eles brigam para me auxiliar, e se eu não vou com um e vou com outro, eles querem saber se fizeram alguma coisa errada. São uns lindos! E a turma me auxilia muito quanto a documentos em “pdf”, resumos, explicações de determinado assunto, e muitas vezes se aproximam e perguntam se eu estou precisando de alguma coisa. Teve uma situação que me deixou muito esperançosa com o futuro mais acolhedor desses jovens: Era um dia de prova, e como meu ônibus chega cedo na universidade, fiquei estudando. E do nada aproximou um rapaz que se sentava lá do outro lado da sala, que eu nem conhecia, e perguntou se eu queria que ele lesse umas questões de provas antigas. Foi uma sensação tão boa, uma sensação de que o conviver com as diferenças possibilita momentos como esse, momentos de afeto e de compaixão à dor do outro, o que nos leva a observar que eles estavam tornando-se mais solidários.

Ao questionar a colaboradora se ela sentiu algum tipo de discriminação no contexto escolar, lembrando que ela estudou numa instituição até o ciclo II, ela respondeu:

Comigo não, mas quando eu estudava lá no ensino médio, amigos meus com deficiência visual que eles não eram bem integrados. Apresentavam algumas explosões. Ninguém queria chamar para o trabalho em grupo. Eu não presenciei nunca, mas eles me contavam que eles passavam no intervalo e na hora da entrada ou saída da escola. Muitas vezes os encontrava pelos corredores, e eles estavam chocados e entristecidos. Mas nunca presenciei nada não”. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora descreve que no contexto escolar não sofreu discriminações por parte dos estudantes, mas ficava sabendo que os demais amigos com deficiência sofriam tanta discriminação que acabavam se afastando do convívio social. E muitas vezes retornavam às instituições para realizarem a formação técnica (profissionalizante), deixando de lado o sonho de prosseguir com a formação acadêmica.

A colaboradora então descreve:

Fiquei sabendo que havia uma sala no colégio que era tipo de um núcleo para o atendimento das pessoas com deficiência. E ficava todo mundo lá. E eu nunca ficava nessa sala. Lembro também que teve até uma pauta de reunião questionando o porquê eu nunca ia para lá. Só ia para lá quando eu tinha que estudar. Quando eu tinha que fazer alguma atividade para fazer reposição com algum professor. (COLABORADORA, 2020).

Com o intuito de se proteger, os estudantes com deficiência costumavam ficar numa sala criada para o atendimento especializado, pois assim se sentiam mais seguros dos frequentes ataques de *bullying*. Porém a colaboradora não concordava com esse tipo de atitude, achava que se esconder numa sala afastada seria uma forma de impedir a convivência e dificultar a inclusão.

Eu estava preocupada em fazer tudo que todo mundo estava fazendo. Eu não tinha essa coisa de me isolar lá, numa sala que ele específica para nós pessoas com deficiência. E às vezes eu percebo que as pessoas com deficiência, elas se segregam, né? Como as pessoas vão saber quem você é, se você se isola. Você tem que se deixar conhecer. Eu também acho que eles isolavam na sala também porque como eles eram excluídos, eles acharam um canto e que era deles que se sentiam bem e protegidos. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora (2020) sempre esteve inserida no contexto social, e tentou levar esse pensamento também para o contexto escolar, ou seja, procurava se inserir e fazer tudo o que todo mundo estava fazendo: “Sei que todo mundo tem suas características e limitações, porém não podemos nos afastar por medo da reação dos outros”.

Eu (pesquisadora) também procurei me inserir em todas as atividades, mas comigo o que pegou mesmo foi as questões sociais e étnicas, pois não me identificava dentro dos padrões sociais e culturais difundidos no interior da escola. Em muitos momentos me sentia sozinha, com um sentimento de não pertencimento daquele local.

Houve em minha cidade um grande evento (1984) em comemoração ao aniversário da cidade, e isso me marcou muito. A professora de educação física organizou uma dança coletiva que englobaria todas as jovens do município. E eram marcados ensaios gerais e iam se eliminando as jovens que não conseguiam atingir a performance da dança, lembro que sofri muito pois pegar a sequência da dança era muito difícil para mim, pois muitas vezes não enxergava direito o modelo de quem geria a dança. Lembro ainda que consegui atingir a meta nas últimas seleções. Foi um alívio e um sentimento de vitória tão gostoso. No dia da apresentação, o estádio lotado e eu lá toda orgulhosa de mim e muito feliz.

A aprendizagem, nessas circunstâncias, é acentuada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos. Em suas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes

de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades. (MANTOAN, 2015, p.67).

Saliento que não é fácil ter uma deficiência e ir conquistando processos de aprendizagem, pois além de nossos esforços, torna-se fundamental o papel estimulador do professor.

Eis que a colaboradora Liliana chega ao fim do ensino médio. Segundo a mesma foi um período de grande ansiedade, pois o futuro estava lançado e ela não conseguia se identificar em nenhuma profissão.

Eu fiquei sim ansiosa, tive medos! Mas é outro capítulo da minha vida, pois eu nunca me identifiquei com nada e por exemplo tem gente já fala desde pequeno eu quero ser isso eu quero ser aquilo. E a pessoa já tem na cabeça o que quer ser, já tem pré-concebida o que vai fazer. E eu não. Eu nunca tive isso. Eu via todo mundo se preparando fazendo o cursinho prestando vestibular e o povo fazendo sei lá quantas provas. E eu ficava assim 'Gente o que que eu vou fazer eu não sei o que eu vou fazer, eu não quero fazer nada, eu não me identificava com nada. (COLABORADORA, 2020).

Essa é uma realidade de muitas pessoas com deficiência, uma falta de perspectiva para o futuro. É como se fosse um discurso pré-estabelecido que determina que as pessoas com deficiência não têm eficiência profissional e nem capacidade de se desenvolver academicamente falando. É isso gera muita angústia e desânimo, pois o futuro fica muito indefinido e distante.

E a colaboradora Liliana (2020) desabafa:

Tentei também entrar em algumas universidades públicas, porém, por barreiras metodológicas (falhas no processo de ensino e aprendizagem), não consegui ter acesso. Depois de alguns fracassos resolvi tentar uma faculdade particular, mas por motivos de não identificação com o curso percebi não ser a docência a minha área de interesse profissional. (COLABORADORA, 2020).

Nas minhas andanças (pesquisadora) em espaços de formação encontrei muitas pessoas que preferiam continuar em instituições e correlato a isso, viver dos benefícios assistenciais, do que arriscar em uma profissão e depois ficar a ver navio, sem nenhum respaldo financeiro.

Enfim a faculdade, e como vencer toda essa meritocracia das avaliações que classificam, selecionam e excluem? E quando a pessoa com deficiência se arrisca e decide continuar os estudos inicia-se uma verdadeira batalha quanto ao acesso, qualidade e permanência aos setores educacionais.

Embora o tema da inclusão tenha ganhado certo destaque no meio acadêmico, tais questões percebem a pessoa com deficiência mais como objeto de pesquisas do que como sujeitos que pertencem a esse processo formativo. De fato, ainda há certa dificuldade dos professores em lidarem com as especificidades geradas pela deficiência, e isso inclui a deficiência visual. Tal condição decorre da falta do conhecimento sobre as maneiras pelas quais pessoas cegas apreendem os conceitos, já que a soberania da visão é comprovada pela visualidade presente nos materiais didáticos, nos apontamentos, nos gestos e nas falas dos professores. Além disso, os recursos de acessibilidade para atender estudantes com deficiência precisam ser pensados antes mesmo da chegada desse aluno, oportunizando práticas mais coerentes e planejadas para contemplar essa diversidade. (BARBOSA, 2019, p.13).

Lembro-me que desejava ser psicóloga, porém por questões sociais, ou seja, naquela época (1989) ainda não estavam consolidados os ideários inclusivos e minha família não teria condições de me bancar estudando fora. Resolvi então fazer a faculdade de pedagogia e entrei na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na cidade de Três Lagoas/MS. Durante o curso, com os estágios e estudando as referências pertinentes à educação, acabei me apaixonando e vendo que era isso que queria fazer em minha vida, ser professora.

A colaboradora depois de muito pensar o que iria fazer da vida, descobriu na massoterapia uma profissão.

E comecei, para toda vida, com essa prática da formação em holística e onde eu estou fazendo especializações até hoje. E agora, essa é a minha profissão, sou massoterapeuta. E agora eu quero fazer a minha graduação na área da saúde, pois assim poderei contribuir ainda mais com o conhecimento que irei ganhar. Hoje eu estou mais velha (30 anos), mas madura. Eu acho que eu hoje, eu posso fazer com mais maturidade eu já tenho bastante capital cultural e com tudo isso eu posso me integrar melhor aos contextos acadêmicos. Eu quero fazer várias coisas, tem muitas áreas que eu adoro. Eu quero muito fazer todas. Antes da pandemia eu atuava na minha área eu estava atuando na área de massoterapia, na área da estética tem um retorno muito bom dos meus clientes. É uma área muito boa, eu gosto de me sinto útil. Estou fazendo bem para as pessoas fazendo bem para o planeta, enfim atuando e tratando mais do que um plantonista, que nem olha para você e te prescreve uma receita. Já o nosso atendimento a gente tem todo um compilado de ações de intervenções né atendimentos específicos para detectar não somente problema físico, mais também problemas emocionais. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora relata sua relação identitária com a matemática, e consegue interagir de forma pontual com o desenvolvimento de sua profissão. A massoterapia aproximou novamente a colaboradora e a matemática. Numa relação de respeito com o conhecimento e com a manipulação da saúde das pessoas. Principalmente a saúde mental, tão abalada nos dias de hoje. Demonstra todo seu afeto e cuidado com a profissão escolhida e deseja se aperfeiçoar buscando uma formação em nível superior para complementar ainda mais seu fazer profissional.

Dessa forma, enxergo a matemática em tudo o que eu faço. Por exemplo, tem algumas técnicas que eu uso que a gente precisa lidar com a física quântica e você sabe, a física quântica tem a sua base na matemática. Tem ali a intenção intelectual, tem os pontos magnéticos. Tudo isso se você for voltar para matemática é feito em cálculos. Tem umas técnicas que utilizo na massoterapia que é o bi magnetismo (física pura). Trabalho com Eletro prótons, e isso entra em fórmulas matemática, isso quando você trata e vai rastreando vírus bactérias parasitas e você sabe que elas são inativas no seu corpo com a questão dos íons, na questão dos magnéticos E conforme você faz a manipulação você inativa na questão de roubar elétrico da estrutura dessas bactérias. Tudo isso é muito física muita matemática quando você trabalha com medicina chinesa. Você precisa ver o que cada indivíduo precisa e os pontos de energia magnéticos. Esse tipo de terapia está muito relacionado ao emocional de cada um; e tudo isso tem várias coisas de matemática envolvido. Por exemplo quando eu faço alguma manobra, algum movimento, alguma manipulação terapêutica tem alguns movimentos para tratar alguma patologia. Dentro da massoterapia ou do shiatsu é preciso calcular não somente anatomicamente onde que eu vou mexer o que que eu vou manipular no corpo, preciso ter noção de espaço e é preciso calcular o lugar exato de manipulação. (COLABORADORA, 2020).

Todo esse olhar profissional, essa visão da importância da matemática, fez com que a colaboradora se aproximasse novamente da matemática, não com uma matemática acadêmica, mas uma matemática da vida, uma matemática dinâmica, contextualizada e significativa. Schlünzen et al (2000), apontam que a escola tem que trabalhar a Matemática para vida, para que o estudante consiga construir o conhecimento de forma contextualizada e significativa.

Eu também concordo com a importância de uma matemática contextualizada e significativa. Uma matemática que desafia à resolução de problemas do cotidiano e que tais conhecimentos e raciocínio lógico sejam aplicados nos demais setores da vida, como forma de autonomia intelectual na resolução dos desafios diários.

A colaboradora segue contextualizando a matemática em sua atuação profissional:

Por exemplo, se eu pego algum lugar do pescoço inadequadamente, é complicado, pois o pescoço é uma região delicada (), se eu aperto ali, a pessoa pode morrer, pode baixar a pressão, pode dar alguma complicação. Então assim, é fundamental conhecer as partes do corpo e calcular os pontos exatos de manipulação. Tem a questão da força da preensão a utilização da mão na massagem: assim você minimiza dores, elimina tensões, ou seja, matemática pura, e aí você faz automaticamente. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora descreve com muita propriedade a profissão escolhida e os cuidados que precisa ter na manipulação das mãos e atingir os pontos sensíveis, tendo que ter conhecimentos de conceitos de Matemática e Física.

Dessa forma, fui levada (pesquisadora), automaticamente, para o caminho da educação. Dentro do contexto profissional, também me aproximei da Matemática novamente durante o processo de alfabetização de meus estudantes. As atividades que planejava de matemática sempre eram atividades dinâmicas, com recursos interessantes, palpáveis e coloridos. Eu conseguia ver a alegria de meus pequenos durante as atividades. Eu consegui passar meu afeto por essa disciplina.

A Educação Matemática pós-modernidade, vem sendo pesquisada por vários grupos da academia, entre eles o grupo ANPEd, onde (MIGUEL, 2003, p.02) destaca: “São olhares e vozes que, ora em fina sintonia, ora em contraponto, surgem fincados no espaço que os autores desejam, com seus discursos, ver consolidado: a educação matemática” e o grupo do Garnica (2007; 2020), que trouxeram várias propostas de um trabalho mais inclusivo, mais crítico, contextualizado e significativo.

Atualmente os professores de matemática também estão buscando formação dentro da Educação Especial. Há uma preocupação com a didática metodológica mais acessível, e isso me motivou a seguir carreira nesta área da inclusão.

Desde 2003 estou afastada da sala de aula por causa da deficiência visual. É uma situação muito triste quando se ama fazer uma coisa e você não mais poder fazer por ausência de saúde.

Dentro desse contexto, a condição emocional do profissional fica muito abalada, pois comecei a me ver como uma pessoa sem utilidade, que não servia para mais nada. E foi dessa forma, para não cair numa depressão profunda, que me apeguei aos estudos e comecei a fazer especializações, habilitações, participar de grupos de estudo e mais recentemente entrei no curso de direito/UFMS (2018) e no mestrado pelo Programa de Pós-Graduação Ensino e Processos Formativos /UNESP de Ilha Solteira (2019).

Em todos esses setores educacionais, ora como ouvinte, ora enquanto professora, ora enquanto palestrante e na maioria das vezes enquanto aprendente (estudante), posso afirmar com toda certeza de que as intervenções profissionais e afetivas fizeram toda diferença tanto para o resultado positivo quanto para o resultado negativo no que tange o acesso, permanência e qualidade do ensino.

Em 2008 pedi meu primeiro afastamento, justamente para buscar uma melhor formação especializada na área da deficiência visual. Tive que mudar de cidade, alugar apartamento, minha filha na época com 08 anos foi comigo, matriculei ela numa escola próximo ao condomínio e durante 1 ano e meio, enfrentamos dificuldades, chorei no meu silêncio, e realizei meu sonho. Aprendi a disposição dos pontos na cela braile, manipulei o ábaco de calcular (Soroban), tive laboratório para análise da estruturação cerebral, pratiquei orientação e mobilidade, estudei o desenvolvimento humano desde o nascimento, estaguei em salas de recursos (a maioria foram transformadas em salas de reforço) e trouxe o aprendizado e a bagagem experienciada para meu município.

Ao retornar, em 2010 fui convidada pela coordenadora da educação especial a ser apoio técnico na formação dos professores especialistas do atendimento educacional especializado (AEE). E nesse período de 10 anos, me senti útil, contribuí para a inclusão de muitas crianças, corroborei com a formação e informação docentes especialistas, enfim me senti incluída, útil, respeitada e valorizada, enquanto profissional que sou.

Sabe-se, porém, que vários discursos políticos, ideológicos e até mesmo culturais revelam muito de como as pessoas com deficiência são vistas pela sociedade e, todas essas ações excludentes reverberam nas administrações públicas locais; por vezes, eu também vislumbrei as diversas faces, da exclusão x integração x inclusão quando, em meu percurso formativo, experimentei situações de não pertencimento, invisibilidade e de negação (exclusão estrutural).

Para usar expressões tomadas de empréstimo a Bourdieu (1989), amplia-se o desfavorecimento dos mais desfavorecidos e o favorecimento aos mais favorecidos, sendo tais estratégias cada vez mais perversas, posto mais dissimuladas, sob a bandeira aparentemente democrática da inclusão. Por isso, tenho afirmado que, atualmente, quanto mais se fala em democracia na escola, de maneira menos democrática se comporta essa instituição, por se pautar na igualdade formal, logo abstrata, entre todos os estudantes que nela ingressam. Consequentemente, a escola torna as desigualdades objetivas, impostas pela deficiência, em permanente desvantagem (auto) imposta para aqueles que apresentam tal condição ontogenética. (BEZERRA, 2017, p.08).

Como pode ser observado, Bezerra (2017) descreve em poucas palavras a situação de muitas pessoas excluídas por ter uma deficiência. Para a sociedade as pessoas com deficiência são consideradas incapazes para a vida escolar, e eu acrescento: Na maioria das vezes as pessoas com deficiência são vítimas de toda essa situação velada de exclusão, abandonados à própria sorte. Por isso é tão importante a conscientização crítica dos atores educacionais sobre o poder de transformações de vidas, que tem a educação.

Recordo-me de um fato recente no curso de direito que demonstra bem quando um profissional/professor consegue ter empatia e se coloca a serviço na promoção de uma mediação inclusiva. A professora de introdução ao direito constitucional no dia da prova esqueceu o *pendrive* com as questões da prova, porém rapidamente já se prontificou a ler as questões e a me tranquilizar durante a realização da prova. E isso trouxe uma alegria ao meu coração, pois eu vi a preocupação dela com a minha inclusão. E nas demais provas, pediu que eu a lembrasse via WhatsApp, pois assim ela ficaria atenta e não mais esqueceria do arquivo, que proporcionaria a minha acessibilidade para a realização das provas. E essa situação aconteceu com outros professores também, me mandavam mensagem e iam conversando comigo no decorrer do semestre. Ufa, nem tudo está perdido! Com atitudes simples, é possível permitir que uma pessoa com deficiência se qualifique.

Saliento ainda, que nesse entrelaçar de memórias recorro que durante o meu percurso formativo tive várias experiências pessoais e profissionais quanto às dificuldades dos setores educacionais em compreender o novo paradigma da educação especial dentro da perspectiva inclusiva. Atualmente em muitos encontros de formação, alguns professores se apoiam em falas que descrevem que a inclusão não existe e que as escolas não conseguiram se adequar. Mas será mesmo? Os profissionais que afirmam tais situações fizeram o que para mudar essa realidade? É fácil falar que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) não deu certo, porém é preciso salientar que para que ela tivesse dado certo, todos precisavam se envolver e fazer sua parte nos contextos nos quais estivessem atuando/envolvidos. Será que o erro está na política ou na ação de seus executores, que no caso são os gestores em geral do nosso país?

Mantoan destaca que “uma das maiores barreiras para mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles possam provocar na nossa velha forma de ensinar” (MANTOAN, 2015, p.50).

Rego (1995) pautado nos estudos de Vygotsky, ressalta a limitação das formas de transmissão de conhecimento. Ele acredita que é preciso buscar formas mais ativas (nos pressupostos de hoje) para que juntos professores e estudantes construam uma apreensão do

saber culturalmente constituído de forma mais significativa e contextualizada. E dessa forma desafiar a todos a construir maneiras diferenciadas de resolver desafios curriculares.

Tanto Vygotsky (1997), Mantoan (2003) e Rego (1993) nos dias de hoje ressaltam a importância de o professor superar antigas formas de ensinar. Eles afirmam a importância de um ensino ativo, onde o “aprender juntos”, o trabalho colaborativo, o diálogo, a contextualização e o significado do que se aprende sejam práticas fundamentais dentro do processo de construção do saber.

Mantoan (2003) descreve uma situação corriqueira que acontece em reuniões ou palestras sempre que ela pontua a importância das escolas inclusivas: Um jovem professor tomou a palavra e disse à professora Mantoan: “A escola a que a professora está se referindo não é uma utopia? Uma fantasia. Ou melhor, a escola ideal? Nós enfrentamos todos os dias a realidade da sala de aula e acho que estamos falando de escolas muito diferentes, não é”? Mantoan respondeu assim:

Penso que seja exatamente o contrário. Quem está sempre falando e imaginando a escola ideal parece-me ser o senhor e tantos outros que me julgam utópica, idealista! Eu falo de um aluno que existe, concretamente, que se chama Pedro, Ana, André... eu trabalho com as peculiaridades de cada um e considerando a singularidade de todas as suas manifestações intelectuais, sociais, culturais, físicas. Trabalho com alunos de carne e osso. Não tenho alunos ideais; tenho, simplesmente, alunos e não almejo uma escola ideal, mas a escola, tal como ela se apresenta, em suas infinitas formas de ser... Se eu estivesse me baseando nessa escola idealizada, não teria a resistência de tantos, pois estaria falando de uma escola imaginada pela maioria, na qual, por certo, não cabem todos os alunos, só os que se encaixam em nossos pretensos modelos e estereótipos! (MANTOAN, 2003, p.63-64).

Neste sentido, reconheço nestas linhas trazidas por Mantoan o quão está sendo difícil conscientizar os profissionais da educação quanto aos novos rumos de uma educação inclusiva. Schlünzen et al (2020), a partir de uma pesquisa de doutorado, defendida em 2000, junto com os membros do seu grupo de pesquisa, apresenta e valida por meio da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), possibilidades, usando como estratégia pedagógica a Aprendizagem, Baseada em Projetos (ABP), que esta escola não é utópica, que é possível trabalhar com a valorização das diferenças, principalmente das pessoas com deficiência.

Tomo como exemplo uma situação que deveria ser corriqueira dentro das escolas. Lembro-me que a coordenadora da educação especial (2010 a 2017) do município ao qual sou vinculada orientou os setores administrativos a reorganizarem a ficha de matrícula e a terem uma postura inclusiva frente às famílias que buscassem atendimento em nosso município. E dessa forma foi feito; no verso da ficha de matrícula foram acrescentadas informações sobre as condições clínicas das crianças (no nosso caso creches, ensino infantil e fundamental I) quanto a saúde, alergias, deficiências, possíveis tratamentos, uso contínuo de medicamentos, outros atendimentos multiprofissionais, ou seja, várias informações que pudessem dar indicativos de intervenções mais atentas frente às especificidades de TODAS as crianças. Posteriormente essas informações deveriam ser encaminhadas aos coordenadores para que eles indicassem qual ações seriam mais pertinentes frente às especificidades dos estudantes, caso fosse necessário. As informações eram repassadas aos professores e demais funcionários para que os mesmos tivessem uma postura atenta e cuidadosa com as crianças (exemplo: diabetes, intolerâncias, obesidade, fragilidades sociais, deficiências, transtornos etc.). Muitos profissionais com o tempo perceberam que eram ações importantes e necessárias para a segurança e o bom desenvolvimento integral das crianças. Lembro também que a coordenação da educação especial solicitou enfermeiros para as escolas que tivesse casos mais pontuais como: crianças que precisavam de trocas e medicação contínua (casos mesmos bem pontuais), e assim houve a solicitação de 03 enfermeiros, porém só houve a contratação de um profissional da área da saúde.

O trabalho desse profissional (enfermeiro, e aqui peço licença e faço uma homenagem in memória ao nosso querido enfermeiro Paulo Rafael da Silva, falecido agora em abril/2021, devido à sua contaminação pelo covid-19), seu profissionalismo foi de extrema importância dentro da escola na qual ele foi alocado. Lembro que tínhamos que utilizavam cadeira de roda, criança com fibrose pulmonar que precisava de cilindro de oxigênio e outro que tinha uma alergia ocular gravíssima, e as intervenções tanto no ambiente quanto junto às crianças corroboraram para a saúde das mesmas, sem falar que no tempo em que elas ficaram conosco, foi-lhes dado um tratamento inclusivo, justo, digno e clínico. Essa aluna com fibrose pulmonar foi encaminhada para tratamento em Ribeirão Preto numa parceria incrível com o hospital da USP de Ribeirão Preto, porém em dois anos ela não resistiu e nos deixou. Já a criança com alergia em alto grau foi inserida no AME (Ambulatório Médico de Especialidades) e várias ações clínicas foram pontuadas, por exemplo: no exame de alergia – feitos no particular (vaquinha entre os professores) foi diagnosticado que ele não podia usar roupas escuras, tinha alergia em alto grau para tinturas para os tons escuros, e com essa

mudança simples de usar roupas mais claras houve uma melhora substancial. Outra ação desenvolvida foi a parceria com o comércio da cidade para a colocação de piso, pois a criança morava na zona rural e o pó acentuava ainda mais a alergia. Fora toda orientação à família e auxílio transporte para o tratamento fora do município.

Quis trazer esse relato para que todos tenham a dimensão de que “podemos sim fazer ações locais” que contribuam para a verdadeira intervenção inclusiva, e isso falando desde ações de gestão administrativa, gestão de recursos em sala de aula e até mesmo intervenções e orientações para melhorar a rotina familiar.

A postura determinada de minha coordenadora, na época, me encantava e juntas realizamos muitas ações que mudaram vidas dentro do contexto escolar. Muitos falavam que nossas ações eram assistencialistas. Porém eram ações pontuais e bem embasadas. Lembro me também das orientações quanto a apoios humanos e materiais junto aos estudantes PAEE. Uma professora da esfera estadual nos procurou pois estava com dúvidas e indagações, pois na sala de recursos que ela estava vinculada não tinha diversidades de materiais pedagógico. A primeira pergunta que fizemos foi: como é sua contratação junto ao atendimento especializado.

E, ela nos explicou que seus atendimentos eram itinerantes, de 1 a 2 horas passando pelas escolas. Eu e a coordenadora da educação especial constatamos que esse tipo de contratação de itinerância, não cria vínculos, e assim fica muito difícil, pois em nosso município solicitou-se que os professores especialistas fossem contratados por 40 horas (dedicação exclusiva), pois dessa forma, eles poderiam observar os estudantes em vários contextos de formação, desenvolver recursos pontuais juntamente com o professor da sala regular e atendê-los (as crianças e suas famílias) no contraturno e assim confeccionar recursos e intervir de maneira mais eficaz e pontual.

A PNEEPEI ela descreve inúmeras ações para os profissionais da educação, porém é preciso ter bom senso para interpretar, pois muitas ações locais exigem decisões que mudam vidas para melhor ou para pior.

Lembrei-me que em 2010 ao retornar do curso de habilitação em educação especial (2008/2009), ao qual citei acima, fui convidada a ser apoio técnico junto ao serviço de educação especial. Neste período (2010) a coordenadora da educação especial recebeu todas as orientações quanto ao novo paradigma inclusivo e como seria a implantação das salas multifuncionais. Iniciamos assim, um grande trabalho de formação e informação de todos os profissionais da educação quanto à chegada das crianças com deficiência na rede regular de ensino.

Os desafios para a concretização dos ideais inclusivos na educação brasileira são inúmeros. Além dos que são impostos pela organização excludente das nossas escolas, temos de vencer o conservadorismo das instituições especializadas e enfrentar as pressões políticas e das pessoas com deficiência, que ainda estão muito habituadas a viver de seus rótulos e de benefícios que acentuam a incapacidade, a limitação, o paternalismo e o protecionismo social. (MANTOAN, 2011, p. 17).

Foram 10 anos de intenso aprendizado no que tange à construção de uma escola inclusiva. Eu posso dizer que conheci um trabalho verdadeiramente inclusivo e inovador. A coordenadora da educação especial teve um perfil de excelência, e juntamente com a equipe estruturada (eu e as professoras especialistas) lutamos pelos direitos dos estudantes não só com deficiência, promovemos formações tanto para os professores especialistas como para os professores da sala comum, realizamos parcerias com as famílias e com setores da sociedade, montamos um prontuário de todas as crianças atendidas, remodelamos a ficha de matrícula com informações pertinentes à saúde para todas as crianças, reabilitamos atendimentos parados junto a setores extra e intramunicípio, inserimos crianças e listas de espera para os atendimentos clínicos complementares ao desenvolvimento global/integral da criança, implementamos salas espelho no ensino infantil respeitando suas etárias, confeccionamos recursos pedagógicos com sucata, oferecemos formação a profissionais de outros municípios, realizamos palestras em várias faculdades privadas na região, promovemos viagens pedagógicas e culturais a escolas (*e.g.*: escola para surdos Helen Keller), museus, biblioteca *Braille* e instituições inclusivas. Todas essas ações e muitas outras deixam claro que é possível realizar um trabalho responsável e inclusivo, contando sempre com o apoio de diretores, secretários e da gestão administrativa do município.

Como nos apresentou Gallo (2020) é difícil fazer as transformações necessárias em todas as escolas brasileiras, porém pode-se fazer mudanças no modo “educação menor”.

A ação de uma educação menor é capaz de produzir escolas outras no interior da escola mesma. Como temos afirmado desde o início, não nos parece que a estratégia para pensar e produzir outra escola ou outras escolas, de preferência, pois apostamos no múltiplo, não se coloca no âmbito de uma educação maior, que optaria por uma transformação geral do modelo de escola, produzindo um novo modelo que substituiria aquele vigente. Nossa tática é de outra natureza. Produzir pequenas mudanças no aqui e no agora da escola; dentro da própria escola, inventar e produzir escolas outras, investindo em práticas e ações transformadoras. (GALLO, 2020, p. 197).

E durante esses 10 anos dentro da educação especial e inclusiva, o que mais me encantou foi a minha inclusão enquanto profissional com deficiência, pois já estava em processo de readaptação desde 2003. Porém os gestores não sabiam onde me realocar dentro da escola: passei pelo atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem (reforço), passei pela secretaria da escola, fui auxiliar de sala no atendimento a crianças com deficiência. Mas até que enfim, ao ser convidada para trabalhar de apoio técnico junto aos serviços da educação especial e inclusivo, aí sim me senti útil, fazendo um trabalho no qual me senti verdadeiramente profissional e sabia que faria a diferença na vida das crianças e principalmente na vida das crianças com deficiência e de suas famílias, não que nos outros setores pelos quais passei não tenha contribuído para a inclusão das crianças, mas agora poderia trabalhar também com a formação docente.

Estar nos ambientes e me sentir incluída fez toda a diferença na minha vida, pois eu sempre busquei continuar minhas formações e até que enfim poderia colocar em prática meus conhecimentos e minhas vivências enquanto pessoa/profissional com deficiência. Sinto na pele toda dificuldade e discriminação pelas quais uma pessoa com deficiência passa quando insiste em permanecer nos espaços sociais. Muito se fala na inclusão das crianças com deficiência, porém os gestores se esquecem que as crianças crescem, e rapidamente se tornam adultos. E cadê a continuidade das ações para o atendimento das políticas afirmativas? Cadê a inclusão dos profissionais que acabam adquirindo algum tipo de patologia ou sequelas de acidentes?

Porém muitas deficiências não são limitantes, mas sim o meio é que é limitante, ou seja, são barreiras que existem na sociedade: atitudinais, físicas e pedagógicas, que impõem obstáculos que dificultam a plena participação da pessoa com deficiência. E muitas vezes, só falta um olhar de empatia e boa vontade, é o suficiente para a eliminação de muitas situações excludentes.

Dentro desse contexto de formação, tive também uma nova experiência fantástica como tutora online. Em 2014 e 2015 participei do processo seletivo para a formação de aproximadamente 1600 professores do estado de São Paulo, pelo programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor), para a Educação Especial e Inclusiva. Neste programa, tive a oportunidade de realizar a mediação pedagógica de 35 professores, e dentre eles estavam os professores de diversas áreas: língua portuguesa, geografia, exatas, biológicas etc., com o intuito de buscar subsídios para aprimorarem o atendimento aos seus estudantes com deficiência visual. Foi quase 1 ano e meio de intenso trabalho (online) de reflexão e de

compreensão sobre a melhor forma de eliminar as barreiras metodológicas que impediam o bom desenvolvimento dos seus estudantes.

4.5. As incertezas para a continuidade dos estudos: do ingresso no Ensino Superior à evasão na Universidade.

Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta.

Paulo Freire

Sabe-se que é direito do estudante PAEE ter acesso ao ensino superior, desde que comprovado por meio de laudos médicos ter acesso a recursos humanos e materiais desde a inscrição até à realização da prova. Uma das primeiras legislações específicas que assegurou o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação superior no Brasil só surgiu em 1999, com a Portaria n. 1.679, que incluiu requisitos de acessibilidade nos instrumentos de avaliação.

Segundo a lei 13.146/2015 em seu Art. 30, destaca a seguinte redação: “Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Os parâmetros de uma educação de qualidade e para todos, estabelecidos pelos novos rumos da educação especial e inclusiva, propõe a utilização de tecnologias, pois elas permitem aos estudantes com deficiência ter acesso, permanência e qualidade EM TODOS OS NÍVEIS e modalidades da educação.

Tomando como exemplo quanto a importância do computador como recurso pedagógico, relato aqui o que vivenciei no primeiro semestre do curso de direito (primeira prova que iria fazer), que comprova como alguns professores, às vezes, não fazem nenhum esforço empático e nem pedagógico para contribuir com a inclusão do estudante, e piorou com deficiência.

Entrei em contato com o professor por mensagem de WhatsApp para lembrá-lo que eu precisaria de acessibilidade para o dia da prova. Falei então, que como uso leitor de tela, ele poderia trazer o arquivo salvo em um *pendrive*. Em sala de aula voltamos a falar sobre os recursos de que eu precisaria. Porém no dia da prova o professor trouxe a prova ampliada com letras bem enorme (tipo fonte 30), só que fonte muito grande foge do meu campo de visão (tubular) campo visual reduzido, e até vejo as letras, mas a leitura se torna cansativa, pois vou juntando as letras ou decifrando o que está escrito. Não falei nada e fui fazendo a prova lendo devagarinho. Ele a todo momento perguntava se eu tinha terminado, e ele teve que esperar 4 horas para que eu entregasse a prova. Tirei 3, fiquei chateada e vida que segue. Na segunda prova, de tanto mandar mensagem para ele não esquecer o *pendrive*, dessa vez o professor trouxe a prova no *pendrive*. Fiz a prova e tirei 8, porém a média ficaria 5,5. Pedi para ele, por meio de uma ligação por celular, fazer uma prova oral para explicar para ele o quanto eu tinha aprendido sobre “Introdução ao Ensino de Direito (IED)”, porém ele não me deixava falar e disse: “Se fosse para pedir nota, nem precisava gastar saliva”. Eu disse que não queria nota, só queria demonstrar por outro meio, ou seja, uma prova oral que eu sabia vários conceitos jurídicos, já que na primeira prova, o acesso que foi dado não foi adequado à minha condição visual. E fui falando, explicando e conceituando terminologia jurídicas. Quando acabei de falar, ele disse: “você acabou de fazer sua prova oral e demonstrou que apreendeu os conceitos e atingiu a média”, que era 6,0. Eu não podia ficar quieta, pois foi me tirado o direito de realizar uma prova acessível na primeira prova. Não foi culpa minha e sim dele que esqueceu o *pendrive*, aliás esqueceu não, simplesmente trouxe o que, dentro do seu conhecimento, considerava acessível, caracterizando que não havia esquecido, mas mais uma vez não ouviu o pedido da estudante.

Dessa forma, passei o 1º semestre sem nenhuma dependência (DP).

Essa situação descrita reflete muitas outras ações pedagógicas e metodológicas excludentes que por parte dos professores que insistem em desenvolver e não dialogar com o estudante para descobrir meios para lhe dar equidade de oportunidades. Não se permitem ouvir o estudante, assumem uma postura de indiferença. Sentia e percebia que esse professor nem olhava para o lado em que eu estava, principalmente quando ele estava falando. Esta postura criou um bloqueio que me afastou dele enquanto professor.

Outra situação com esse mesmo professor foi a seguinte: para estudo da disciplina ao qual ele era o professor titular, era necessário comprar o “livro dele”. Novamente conversei com ele e solicitei se ele tinha o livro em *pdf* para que eu pudesse comprar. Ele simplesmente ignorou o meu pedido. Depois de uma semana na aula, ele trouxe uma estagiária. Explicou a matéria e disse se alguém tivesse dúvida que marcasse com a estagiária para que ela explicasse novamente. Fui falar com a estagiária e ela disse que tinha um resumo da matéria em documento do word. Para mim foi quase perfeito, pois com certeza o resumo dela não era a transcrição fiel do livro, mas pelo menos tive acesso ao resumo do conteúdo do livro.

Esse tipo de atitude de profissionais da docência pautada em verdades pessoais (achismos) dificultam a inclusão e equiparação de oportunidades, pois não é levado em consideração as especificidades dos estudantes, mas sim o que o professor insiste em desenvolver e usar como material.

Assim, Mello (2012) em seu artigo confere e garante capacidade legal às pessoas com deficiência e impõe aos Estados-Parte, entre outras, a obrigação de prover todos os apoios que permitam a autonomia e o desejo da própria pessoa, agora não mais tratada de forma diferente perante a lei e os atos públicos da vida. (MELLO, 2012. p.09).

O Estatuto da pessoa com deficiência/Lei Brasileira de Inclusão (LBI/(BRASIL, 2015) as pessoas com deficiência tiveram mais a garantia de ter sua opinião respeitada e o direito de não ser mais vista como uma pessoa incapaz de tomar suas próprias decisões e assumir as consequências de tais atos.

Mantoan (2015) afirma em claro e bom tom que ter uma escola acessível e de qualidade é um direito intransferível e indisponível, pois a escola é um setor público que deveria acolher a todos. A escola é que precisa se adequar para receber a diversidade, sem discriminar, sem humilhar os menos favorecidos, sem excluir as minorias.

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, [...], mas a

aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (ABRAMOWICZ, 1997, p.89).

Nas palavras de Radabauch (2014, *apud* GELLER; SGANZERLA, 2018): “Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”. A tecnologia para mim (pesquisadora) permitiu a continuidade dos estudos e a possibilidade de auxiliar nas atividades profissionais na escola. Às vezes me pego a pensar o que seria de mim sem os auxílios tecnológicos: notebook, celular, HD, os leitores de tela etc. Mesmo assim continuo achando que o melhor recurso ainda é o humano. Pois quando tudo falha é com as pessoas que devemos contar, e isso é fantástico.

A colaboradora (2020) afirma: “A tecnologia acaba sendo uma opção para nós pessoas com deficiência. A tecnologia é essencial. É uma das formas de se eliminar as barreiras que impedem as pessoas de estar onde quiserem”.

Segundo a colaboradora para que a gente consiga no mínimo se equiparar, ela relata um exemplo pessoal:

Eu uso um aplicativo para conversar com as pessoas de todo mundo e para praticar as línguas que eu já sei e para ajudar na língua francesa que eu estou aprendendo. A gente pensa que não mas tem muita gente na internet querendo aprender o português. Então acabamos fazendo uma troca, eles me ensinam a língua francesa, e eu ensino o português para eles. (COLABORADORA, 2020).

A educação especial traz uma grande área do conhecimento chamada tecnologia assistiva, que é a utilização de todo um “arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão social” (BERSCH, 2017; essa autora ressalta ainda que o termo tecnologia assistiva (TA) deve ser entendida como um “recurso do usuário” e não como “recurso do profissional”, ou seja, a tecnologia está a serviço do profissional, porém é na avaliação, no contato direto com a pessoa com algum tipo de deficiência que haverá o encaminhamento e a escolha do melhor recurso, tempo, intensidade e a necessidade de associação a outros recursos, sempre pensando no benefício que o atendimento trará ao desenvolvimento integral da pessoa.

Hoje eu entendo melhor a importância dos recursos de tecnologia e das ações afirmativas em prol das minorias, darei um exemplo: cotas no vestibular, no quadro de funcionários públicos. Vejo que é necessário pela questão do déficit que a gente tem na educação, na sociedade quanto à acessibilidade das pessoas com deficiências. Mas, por mim mesma eu não seria favor se tudo pudesse ser feito de forma inclusiva e de forma com igualdade de acesso.

A colaboradora afirma que hoje ela vê com mais maturidade a importância das políticas afirmativas propostas pelo maior plano de governo quanto à acessibilidade de todos os tempos “Plano Viver sem limites” (Brasil, 2011).

Dentro dessa realidade de desigualdade social que insiste em permear o sistema educacional brasileiro em detrimento das minorias, torna-se fundamental a efetivação de políticas públicas que minimize tanta disparidade entre as classes sociais.

A Lei nº 12.711/2012, é mais uma lei dentre aquele pacote de leis de políticas para ações afirmativas e garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

Nesse ponto, faço uma ressalva quando a colaboradora afirma que ainda hoje não há inclusão nas escolas brasileiras. Por isso digo, pode ser que em muitas escolas essa inclusão não aconteça, porém há muitas escolas espalhadas pelo Brasil que resistem e insistem em desenvolver um trabalho educacional inclusivo.

Muitos profissionais da área da educação especial seguem lutando e resistindo aos ataques constantes contra a educação inclusiva. Todas essas ações implantadas estiveram de acordo com a constituição (1988) e as notas técnicas de orientação e implantação dos serviços da educação especial. Porém alguns setores administrativos públicos acreditam que a inclusão está relacionada apenas com as questões arquitetônicas, e não se dão conta da formação e informação quanto a comportamentos e atitudes que fariam toda a diferença no contexto escolar.

Sendo assim, tomo como exemplo a experiência que vivenciei quando cheguei na universidade em 2018, no curso de direito, passados dois meses começaram a colocar rampas (inadequadas), piso tátil, porém a parte metodológica e pedagógica, segue assustando a todos, não sabem como agir.

Quanto ao uso e aplicabilidade e a mediação desses recursos, como já frisei em outro espaço de fala, o recurso por si mesmo, não traz o acesso ao conhecimento, é preciso que haja

momentos de troca onde o usuário possa expor sua opinião, pois só assim haverá um trabalho de parceria entre quem disponibiliza o recurso e quem usa o recurso. Por exemplo quando enfatizei que as rampas estão inadequadas. Não adianta o governo liberar as verbas e na ponta onde o serviço está sendo realizado, não ter uma fiscalização para ver se o serviço está dentro das normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Esse foi só um exemplo, porém se vê muitos recursos esquecidos no interior de depósitos. Recursos estes que poderiam fazer a diferença no processo de aprendizado do estudante com deficiência visual.

A colaboradora, num outro contexto, exemplifica essa questão da falta de conhecimento técnico quanto a acessibilidade:

É louco. Eu faço francês uma plataforma que se chama “...” é uma plataforma que dói. Não é acessível, é uma parada muito ruim. Eles fazem as propagandas tudo em banner e não tem layout PHP não fazem documento PDF. Ai Jesus, é de morrer, não tem nada, nada, nada. Falei que minha professora sobre a falta de acessibilidade do site. E ela mandou falar com o suporte técnico. Falei para ela que era importante o site ser acessível. Eu sou aluna né. E a moça do sistema como não entendia nada sobre acessibilidade, achou que eu queria que tirasse o banner de propaganda do curso. E exclamou: “como eu vou fazer a propaganda”. Como apresentar as coisas para os outros alunos. Expliquei que não era necessário tirar o banner, pois sei que o Banner traz uma estética, uma apresentação bonita. Mas eles podem colocar o banner, e podem colocar um link de acesso ou uma descrição em áudio sobre as escritas do banner. Daí quando você acessa a página, você ativa o leitor de tela e a página vai lendo mais fluido. E você pode ter acesso tanto no celular como no computador. Eu falei... falei... falei muito com ela. Eles me colocaram no grupo mano, sem dar nenhum tipo de acesso. Falam que me dão todos os suportes. Eles não mudaram nada porque isso requer dinheiro, né? Eles não vão gastar com isso. Não é de interesse dos empresários da plataforma. Entendo também que eles tentam ser parceiros, tentam me ajudar de outra forma, mas não mudaram o site. Então como a acessibilidade não chega, eu preciso dessa intervenção pessoa/pessoa, mesmo assim nem sempre dá certo. Eles não querem gastos, só pensam no lucro rápido. (COLABORADORA, 2020).

Esse exemplo deixa claro que a falta de formação nas questões de acessibilidade, acarreta atitudes de exclusão. Quando destaco sobre o capital cultural hegemônico, a produção capitalista a todo custo, são essas atitudes que impedem alguns profissionais de desenvolverem ambientes sociais e virtuais mais acessíveis. Os gestores escolares ou empresariais estão tão focados em situações padronizadas que fica difícil enxergar novos horizontes de ações mais inclusivos. A colaboradora afirma que “ainda temos muita exclusão; é no comportamento das pessoas, é no discurso das pessoas, é na falta de empatia, nos projetos de acessibilidade nas ruas, é na falta de sensibilidade”.

4.6. A incerteza quanto ao futuro profissional: Uma relação tênue entre eficiência e deficiência diante das barreiras sociais.

Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado.

Paulo Freire

Depois de tantas incertezas e inseguranças quanto ao que fazer, qual profissão seguir, inicia-se uma nova batalha: o vestibular, no que tange à acessibilidade. Como ter acesso às questões matemáticas, química, física e geografia na hora da prova? Disciplinas essas que demandam gráficos, desenhos, estruturas geométricas, mapas, porcentagens etc.

Eles diziam que não podiam facilitar nada para mim, porque senão estariam me passando cola. Porém, se eles não descrevessem para mim os desenhos gráficos, como que eu ia poder fazer o desenho mental na minha cabeça, para poder realizar atividade. Para eles, isso é uma cola. Eles disseram que só podia ler o que estava escrito. E não é só o fato de ler para você o que está ali na questão. Mas era preciso fazer algo a mais para que a pessoa cega compreendesse a solicitação da atividade, para entender o que está acontecendo na problemática. (COLABORADORA, 2020).

Tanto a colaboradora quanto eu passamos pelas mesmas situações ao tentar prestar vestibular, ou mesmo alguma prova para concurso público. Há muita dificuldade quanto ao entendimento sobre acessibilidade, pois muitos acreditam que oferecer um recurso humano, material ou tecnológico às pessoas com deficiência, as mesmas estão sendo beneficiadas, não havendo assim uma desigualdade entre os participantes. Sendo dessa forma, imprescindível que haja formações continuadas em todos os setores sociais, pois assim, as pessoas terão entendimento que significa o termo acessibilidade.

A colaboradora até desabafa:

Olha, eu não tenho muita paciência para essas coisas não. Experimenta ficar cega durante uma semana e depois a gente conversa. Eu não tenho mais paciência para explicar. Porque tem tanto acesso à informação por todos os lados; agora parece que as pessoas querem ser ignorantes então fica com a sua ignorância. A pessoa parece que não se permite a ter novas maneiras de fazer as coisas tem sempre que ficar no mesmismo, e permanecer na ignorância, mas não atrapalha a vida de ninguém não. (COLABORADORA, 2020).

A indignação da colaboradora é real, as pessoas deveriam se pôr no lugar, nem se for por um dia, para compreender o quão as pessoas com deficiência precisam se desdobrar para

permanecer nos espaços sociais. E o quanto um comportamento inclusivo faz toda diferença na continuidade dos sonhos e esperança de um futuro mais promissor.

Saliento também, que a deficiência visual é uma limitação sensorial que não acarreta regra, as limitações intelectuais, a não ser que o indivíduo tenha outras comorbidades ou deficiências associadas, “por isso insistimos que podemos estar onde nós quisermos dentro da academia”.

Tem um amigo meu que me disse sobre uma faculdade particular, que era só fazer uma mini prova e uma redação, e às vezes umas 30 questões de múltipla escolha. Eu já tinha feito um monte de curso, já tinha outras línguas estrangeiras; e eu queria fazer realmente uma faculdade para ocupar minha mente. Eu não queria ficar sem fazer nada. Segui o conselho desse meu amigo, então prestei e passei na faculdade de Pedagogia. (COLABORADORA, 2020).

Não era o que eu queria, minha mãe até me questionou: “você vai fazer pedagogia? Sei que não é uma área que você gostaria de trabalhar”. A mãe da colaboradora tinha toda razão, mas a colaboradora queria tentar, queria experimentar, porém no decorrer dos anos, tudo se confirmou: “à docência não era a profissão que eu queria e acabei abandonando o curso”.

Eu vou fazer. Entrei fiz os períodos e aí depois de 3 anos e meio, resolvi sair porque eu já não estava mais me sentindo feliz. Mas eu quis fazer, quis experimentar, quis entrar, tentei fazer para ter essa experiência. Porque eu sei que é importante para mim. Mas aí pensei: Não vou terminar, não estou feliz e saí. (COLABORADORA, 2020).

Concordo com a colaboradora, “o quanto uma deficiência pode nos limitar”, no sentido de estar num país neoliberal, que incentiva a competição, a produção capitalista desenfreada e a eficiência a todo custo. Sendo assim, a padronização limita a participação do diverso, do plural do visto como anormal, pois privilegia a capacidade de produção. E essa postura capitalista atropela como um trator as pessoas que apresentam algum tipo de limitação física, intelectual, sensorial e muitas outras doenças que acomete a saúde.

Eu converso com amiga que mora em Berlim. Cara, eu tenho certeza se eu não fosse cega eu já estava no mestrado e no doutorado faz tempo. Eu já estaria formada tendo uma profissão. Já estaria morando sozinha. Já estaria vivendo do meu trabalho. Porém, simplesmente porque as coisas não são acessíveis, porque a não interessa ninguém que sejam. Então infelizmente, a gente não tem uma vida paralela. Que a gente possa achar que é normal e

comparada a qualquer outra pessoa, porque infelizmente para minha realidade isso não foi normal. (COLABORADORA, 2020).

O sentimento que fica diante de tantas limitações sociais e educacionais é de frustração, pois é um esforço que muitas vezes não é reconhecido. Ou as pessoas assumem um comportamento indiferente, ou de pena da pessoa com deficiência. Tanto eu como a colaboradora queremos conquistar nosso espaço profissional pelo motivo de contribuirmos para a acessibilidade e a inclusão das pessoas que como nós, insistem e persistem em conquistar sua profissionalização.

A colaboradora descreve o quão ser uma pessoa com deficiência pode limitar uma vida, porque simplesmente a estrutura social não é acessível, e a gente sente que muitas vezes, não interessa a ninguém que seja.

Eu também passei por muitas situações de exclusão descritas pela colaboradora: “lembro que uma vez fui prestar um concurso e me colocaram sozinha numa sala sem janelas e com um relógio enorme fazendo aquele barulho de *tic-tac*, reclamei é lógico, pois com certeza havia outras salas mais adequadas”. Relato ainda que em várias situações como essa se repetiram e os profissionais muitas vezes não sabiam o que fazer e até que tudo se resolvesse, lá se iam 30 a 40 minutos de desvantagens e o sentimento de angústia.

Fico a pensar que agora depois de adulta consigo brigar mais pelos meus direitos. Mas, e as crianças que estão lá nas séries iniciais e que precisam que alguém brigue por elas, quem brigará por elas? Por isso se faz muito importante que as pessoas que ingressam para a área da educação recebam boa formação em serviço e gostem do que fazem, para poder ajudar as crianças que tanto precisam de auxílio e afeto, e de alguém que brigue por uma escola mais inclusiva. E que brigue também para assegurar as interlocuções com outros setores, tão necessários para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, descrevo uma situação que comprova a importância da formação e de se colocar pessoas desse nível de especialização no atendimento diferenciado em situações inclusivas de avaliação.

Um do último concurso do estado de São Paulo (2015) realizei o concurso na área da educação especial, e passei. Porém nessa edição haveria uma formação em São Paulo e depois uma nova avaliação comprovando os conhecimentos específicos da deficiência visual. Fui 03 vezes para São Paulo com meu marido e realizei a formação (foram 03 etapas de formação). Depois da formação, a prova para verificação de aprendizagem específica na área foi realizada na cidade de Fernandópolis, interior de São Paulo. Tive o auxílio de 02 professoras da AEE e foi a primeira vez que tudo transcorreu dentro de um verdadeiro processo inclusivo.

Leituras pontuais e clara, condução perfeita. Simplesmente gabaritei a prova. Só não assumi o concurso (AEE) porque faltava pouco tempo para minha aposentadoria no município ao qual sou vinculada.

A colaboradora enfatiza que além das barreiras sociais, as pessoas com deficiência também têm suas especificidades como ela mesmo relata:

Pois é, então é complicado textos grandes muito tempo de prova é cansativo eu não consigo ficar prestando atenção tempo todo. Aquela mulher lendo, aí já disperso, já estou pensando em outras coisas. É muito difícil para mim ficar mais de 45 minutos só ouvindo. Depois de um tempo, a mente já dá aquela dispersada, é muito complicado para mim. Naquela época ainda não tinha um recurso para fazer a prova no computador. Depois eu tentei fazer essa mesma universidade particular mais uma vez, e também não passei. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora desabafa: “parece que nesses ambientes de formação e de realização de provas, a pessoa com deficiência precisa sempre se desculpar por estar ali “atrapalhando”, para acessar os espaços sociais”. Sabe-se que não é fácil, mas que um pouquinho de bom senso e empatia, a convivência se mostrará frutífera, pois o aprendizado que essa convivência traz beneficia a todos.

E a colaboradora continua sua saga para entrar numa faculdade.

Depois do terceiro ano ensino médio eu passei para uma Universidade Estadual passei para letras e aí eu não quis fazer não quis entrar porque eu não via uma afinidade com letras e depois eu parei de tentar”. “Passado uns anos, tentei uma universidade particular “Relações Internacionais”, era a que mais se aproximava de alguma coisa que eu queria. Eu fui conhecer a Universidade. Eu conheci meninas de lá que são amigas minha até hoje. Eu queria muito entrar nessa Universidade, mas não passei. Fiquei muito chateada, me bloqueei e fui fazer outras coisas. Fui fazer outros cursos”. Lá nessa Universidade Particular o processo seletivo é através de vestibular. Dessa forma, fui lá para realização da prova. Eu tive ledor, mas essa parte de ledor é muito complicado porque por exemplo língua estrangeira, eles nem se asseguram se o leitor sabe mesmo se tem domínio se vai ter uma boa pronúncia, se tem uma boa especialização na língua que você escolheu. (COLABORADORA, 2020).

Sabe-se que há muitas ações previstas nas políticas afirmativas que só saem do papel se todos os atores educacionais se comprometerem com a verdadeira inclusão de todos os estudantes. O que se vê em muitos setores educacionais, é uma falta de compromisso com os recursos públicos de acessibilidade, como descreve a colaboradora no parágrafo a seguir, tem escolas e universidades que até receberam recursos do MEC, porém o uso e aplicabilidade dos mesmos não são utilizados e nem direcionados corretamente.

Quando estava na faculdade disseram para mim que nessa faculdade teria o que as pessoas chamam de núcleos de acessibilidade, mas vou falar para você nunca nem vi. Eu fiquei lá 3 anos e pouco. Nossa só faltava um ano para terminar é eu fiz tudo, só não fiz os estágios e o TCC. Eu não vi nenhum núcleo de acessibilidade. Uns falavam que essa sala era uma sala de depósito toda mofada. Disseram que lá tinha uma impressora Braille, máquina Braille e muitos outros recursos de acessibilidade. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora Liliana salienta a importância dos recursos humanos, e do auxílio dos colegas de sala, da mediação dos professores na busca de eliminar as barreiras que impedem a pessoa com deficiência visual de ter acesso ao currículo. Ela até enfatiza que os recursos por si só não promovem a inclusão: “a inclusão só se concretiza pela atitude de alguém”.

Mas sinceramente para mim, nada desses materiais, fez a diferença. A minha turma era muito legal, eles digitalizavam para mim. Minhas professoras também se eu pedisse alguma coisa elas mandavam. Na faculdade particular é outra coisa né? É outra proposta, era muito mais fácil de conseguir os textos digitalizados. Eu já tinha internet em casa, já tinha internet no celular. Então para estudar foi mais fácil, já tinha alcançado uma certa maturidade e autonomia para os estudos fazíamos grupos de estudo, estudávamos via WhatsApp, via Skype. (COLABORADORA, 2020).

A colaboradora também descreve a diferença das faculdades particulares quanto à agilidade de se digitalizar os textos referentes às disciplinas estudadas, não sei se essa agilidade está vinculada à questão de não se perder uma matrícula. O que se observa nos setores público é que os servidores sempre questionam antes de realizar a solicitação, acham um absurdo, questionam, e se a gestão escolar não estiver atenta aos ideários de uma escola inclusiva e democrática, esses servidores acabam por reforçar esse pensamento de “privilegio ou assistencialismo” e mais uma vez corroboram para a não efetivação dos direitos humanos, ou seja, direito à educação, acesso e qualidade do ensino para os estudantes que necessitam de tais recursos de acessibilidade. Além do que na maioria das universidades a aquisição de textos é por conta do estudante. No meu caso fica mais tranquilo quando o professor ou estagiários disponibilizam materiais em PDF (DIGITALIZADOS), pois prefiro ler usando meu leitor de tela.

Estando dentro do mestrado tive a oportunidade de adentrar em algumas faculdades particulares como palestrante, para esclarecer e ampliar a visão inclusiva de professores e acadêmicos quanto ao paradigma inclusivo. O que percebi são instituições com muitos questionamentos quanto aos direitos à uma educação inclusiva, mas que para não perder

estudantes (matrícula) tentam na medida do possível realizar uma boa mediação pedagógica e inclusiva.

As intervenções metodológicas dos professores, segundo a colaboradora fizeram toda a diferença na sua participação e no seu aprendizado, mas ela (colaboradora) acredita que na instituição o uso desses recursos estava associado à proximidade do professor e à quantidade de alunos. “Nós éramos muitas vezes no máximo 10 alunos”. E o paradigma inclusivo propõe a utilização de recursos humanos, didáticos, pedagógicos e atitudinais que maximizam o processo de aprendizagem e que permite ao estudante ter acesso ao currículo escolar; exige mudanças profundas nas práticas pedagógicas, proporcionando um ambiente enriquecedor e criativo. Porém ressalto também que o uso de recursos pelo uso não fará diferença alguma no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Por que falo isso? Porque em 25 anos de magistério compreendi que a mediação comunicacional do professor frente à realização de qualquer desafio se torna essencial, pois essa mediação que proporciona ao estudante momentos de reflexão, inquietação e de desafio, num trabalho de pensar junto com os demais estudantes, chegar a uma solução, ou a várias soluções.

É nesse cenário que se encaixa a importância da busca de “novas abordagens metodológicas” voltadas mais para o desenvolvimento do indivíduo e menos para a absorção de informações. Mesmo porque, na “sociedade do conhecimento”, a aquisição de informações pode ser realizada fora do ambiente escolar, em todos os lugares, ao passo que a elaboração, a organização, a sistematização e a construção do conhecimento podem ser beneficiadas pela ação da escola. Além disso, permitir à sociedade educacional usufruir dos benefícios das novas tecnologias, favorecendo cada vez mais os trabalhos de nossos educadores. (SCHLÜNZEN, 2000. p.21).

O processo de intervenção e mediação junto aos estudantes com deficiência visual precisam ganhar concretude, ou seja, ao apresentar os conteúdos — e em específico os conteúdos matemáticos torna-se fundamental disponibilizar situações de comunicação, troca de aprendizagem e recursos táteis que representem conceitos de forma concreta, para que os estudantes desenvolvam habilidade de raciocínio frente aos desafios propostos. Fernandes e Healy (2008) afirmam que as principais dificuldades não são necessariamente cognitivas, mas de ordem material e técnica, e que frequentemente, condicionam o ritmo de trabalho de um estudante com deficiência visual na hora de aprender.

Segundo as autoras Fernandes e Healy (2008) a deficiência visual (baixa visão e a cegueira) não são impeditivos para o aprendizado dos conceitos matemáticos. O que pode fazer a diferença mesmo para o aprendizado da matemática para estudantes com deficiência

visual é o uso e aplicabilidade de recursos juntamente com uma metodologia dialógica de forma efetiva, eficiente e adequadas às especificidades dos estudantes. O conviver nessas situações de aprendizagem é o que dará pistas de como melhor intervir, mediar e criar condições de troca de saberes.

É fundamental que as instituições de ensino efetivem o papel de um profissional (coordenador) que tenha especialidade na “educação especial”, pois geralmente esses profissionais são pessoas bem engajadas politicamente falando, e uma de suas características é ouvir os sujeitos que gritam por socorro em seus silêncios.

Sei que não é uma tarefa fácil propor aos professores que eles saiam de suas zonas de conforto — incorporando, por exemplo, a utilização de metodologias que desafiam o raciocínio, a utilização de mais recursos em sala e menos papel — pois são anos de tradicionalismo pedagógico que nos amarra a antigas formas de transmitir a informação. Hoje, nem, mais se fala em transmissão de informação, pois o correto é possibilitar a construção do conhecimento por meio de troca de saberes para beneficiar a aprendizagens. É preciso entender que vale muito mais momentos de construção dialética e manuseio de um recurso que maximize o aprendizado colaborativo, do que vários momentos de discurso monólogo do professor.

Mantoan (2003, 2015) destaca que a comunidade escolar precisa desenvolver formas mais solidárias e plurais de convivência.

Acrescento ainda, que é preciso que os professores sejam criativos e saibam usar os recursos metodológicos e digitais que auxiliam no processo de ensinar e de aprender. É preciso também alguns investimentos materiais e humanos nas escolas. Os professores deveriam ter apoio dos gestores quanto à formação. Por exemplo, na pós-graduação incentivar os professores a realizar cursos de especialização ou outras formações para que eles complementem o olhar frente a inclusão de todos. Na graduação deveria se dar mais ênfase às metodologias diversificadas nas áreas de química, física, biologia e principalmente na matemática que acaba sendo a base das outras disciplinas.

O maior obstáculo à incorporação da tecnologia e de uma nova matemática à educação tem sido uma crítica ingênua de certos matemáticos e educadores matemáticos. Particularmente grave é a resistência à incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação. Ainda há insistência em se ensinar uma matemática desinteressante, obsoleta, inútil. Propostas como a modelagem e a etnomatemática, que incorporam novas maneiras de ver a matemática, apoiando-se nos avanços mais recentes da tecnologia e de um novo pensar, e propondo uma reflexão crítica sobre as questões fundamentais da civilização atual, ainda encontram resistência. Há um

conservadorismo dominante os sistemas escolares. (D' AMBRÓSIO, 1993. p. 04).

Há um bombardeio de tentativas de se desenvolver um currículo comum a todos (parâmetros, referenciais, base comum, políticas educacionais), porém é preciso ter a consciência que o currículo deve ser o mesmo para todos os estudantes, porém, nem todos aprendem do mesmo jeito e nem no mesmo ritmo, sendo fundamental a utilização de estratégias metodológicas e recursos pedagógicos inovadores, funcionais e adequados que corroboram com o processo ensino e aprendizagem dos estudantes com DV.

Dentro desse contexto, a colaboradora desabafa:

Na verdade, infelizmente, eu não tenho boas coisas para falar em relação ao conjunto da obra da aprendizagem da Matemática. Eu lembro de uma boa parte que foi muito boa e me fez ter um pouco de conhecimento, um pouco de respeito, depois foi tentando estudar sozinha. Mas infelizmente a minha identidade matemática não é boa, ela não é reconhecida, ela não é sólida, infelizmente. Eu gostaria que fosse diferente, mas é o que deu para mim. É o que me deram, é o que eu consegui captar. Enfim, assumo a minha parte como responsável. Talvez, deveria ter me esforçado mais. Eu tenho certeza que a responsabilidade de não ter aprendido a matemática, não é totalmente minha. Do meu não aprendido, assumo minha parcela. Alguma lacuna deveria ter sido preenchida infelizmente na minha identidade matemática tem algumas lacunas. Lacunas essas que vão ficar lacunadas. (COLABORADORA, 2020).

Ao refletir sobre o papel da matemática na sua vida, a colaboradora deixou bem claro que reconhece a importância dessa área do conhecimento em todos os setores da vida, porém também reconhece que nas séries iniciais, onde se utilizavam bastante as brincadeiras, atividades lúdicas, músicas infantis e jogos pedagógicos concretos tudo era mais encantador e divertido de aprender. E com o avançar dos níveis de ensino, tudo foi ficando muito distante e inalcançável.

Segundo Oliveira (2010, p.36), de acordo com Dewey, “nove décimos daqueles que não gostam da Matemática, ou daqueles que não sentem aptidão para essa admirável Ciência, devem tal desgraça ao ensino errado que tiveram no princípio”, contidas no livro *The psychology of number*, dão origem ao construtivismo moderno na educação matemática.

Fernandes (2008) salienta que Vygotsky destaca a importância da mediação interacional entre sujeitos e o meio externo. Essa troca complexa de signos, linguagens e instrumentos é o que constitui as maneiras diferentes de resolver e compreender os desafios, principalmente no contexto escolar, sendo essa relação fundamental para o processo ensino e aprendizagem de conceitos e fortalecimento de aprendizagens (processo interno).

A colaboradora faz um desabafo quanto a importância da matemática na vida dela. Ela acredita que a matemática teve dupla personalidade na construção de sua identidade matemática.

Não sei eu fico pensando!!! Eu acho que ela teve dupla personalidade na minha vida: de um lado interessante, porque eu via que todas as coisas partiam da matemática. Por exemplo: participar de teatro, a composição de músicas e qualquer coisa que seja. Tudo estímulo (matematicamente falando) para você aprender a contar, se usava a música. Cantava também para falar dos números, calendário, contagens da semana, estações do ano. Quantos passos tinha até a minha casa ou de um lugar para o outro dentro da escola. Todas essas coisas interessantes teve uma parte protagonista boa, mas também teve a parte ruim, de não ter tido talvez bons professores, com bons métodos que pudessem passar para mim esse amor que eles tinham pela matemática. (COLABORADORA, 2020).

Dessa forma, a colaboradora faz um retrospecto e compreende a importância da matemática na vida dela, porém acredita que se os professores tivessem continuado a utilizar boas metodologias, um bom discurso matemático e recursos pedagógicos adequados, ela teria desenvolvido o encanto pela disciplina. Ela deixa claro que o interesse que ela tinha inicialmente pelos desafios matemáticos foi se perdendo pelo caminho e não conseguiu mais achar o ponto efetivo e afetivo no aprendizado da matemática.

Comecei a ver a matemática como bloqueio, como uma disciplina difícil. E que eu não conseguia aprender, acho que uma fase da vida a criança pega isso e leva isso para toda a vida. Eu sei que aprender os conceitos matemáticos são importantes. Sei como que funciona, sei como isso se encaixa em nossa vida 24 horas. Inclusive aqui, para a gente agendar essa aula, a gente teve que usar a matemática, sincronizar horários, marcar o dia o tempo. Também saber quanto tempo teríamos para fazer a entrevista. Quantas questões que ia dar tempo para responder. Então, eu entendo que tudo é muito matemática, por isso que eu falo que teve essa dupla personalidade na minha vida, teve a parte boa e teve a parte ruim, infelizmente. (COLABORADORA, 2020).

Eu também enfatizo a importância da matemática enquanto uma disciplina que transpassa vários setores de nossa vida, e na escola é a área do conhecimento que transita interdisciplinarmente por todas as demais disciplinas.

Como fui perdendo a visão ao longo da vida, a deficiência visual não chegou a comprometer o meu aprendizado no início. Eu tive dificuldades sim, e como a maioria dos estudantes, fui me afastando dessa disciplina no decorrer da vida acadêmica. E até mesmo por tudo que a gente vai ouvindo: a matemática era uma disciplina para homens e que se aprender o básico já estava bom demais para nós mulheres.

Estudei muito para conseguir ser uma estudante boa na disciplina. Lembro que uma vez a professora deu uma prova tão difícil no 1º colegial que apaguei tanto a prova que a mesma rasgou e a professora ficou uma fera. Na segunda prova procurei caprichar, estudar mais, usei compasso, transferidor e no dia da entrega das notas da prova, ela me chamou lá na frente e grudou as duas provas no quadro negro, mostrou a diferença entre as duas provas, e disse que nem parecia que tinha sido feito pela mesma pessoa, a segunda prova estava impecável. Lembro que fiquei com muita vergonha, mas também fiquei muito orgulhosa de mim. Dos 45 estudantes só eu e mais 5 não ficamos de recuperação e passamos direto para no 2º colegial.

Infelizmente eu e minha família mudamos para Três Lagoas/MS depois da aposentadoria do meu pai e tive de fazer o 2º e o 3º colegial lá, a qualidade metodológica caiu muito. A maioria dos professores das áreas exatas eram professores substitutos. Na sala havia só uns 7 estudantes no período da manhã, diziam que muitos jovens tinham que trabalhar e não podiam estudar no matutino.

E foi dessa forma que vi meu rendimento cair e a qualidade do ensino despencar (1988), toda essa situação de mudança de cidade, residência, escola, de professores, amigos de infância, de metodologia proporcionou um desgaste emocional que interferiu na minha aprendizagem; e percebo agora que novamente coloco toda a carga do não aprendizado da matemática somente em mim e no que passei na vida social. Será que sempre que não aprendemos o problema só está no estudante? E nas variáveis que permeia seu processo de aprendizagem?

Eu precisei fazer o curso técnico de contabilidade para acompanhar a minha irmã. E comecei a ter dificuldades, e sucessivamente desinteresse quanto ao preenchimento dos balancetes e fluxo de caixa, não é que eu não conseguia fazer, eu tinha que estudar muito para tirar uma nota mediana. No magistério também apresentei dificuldades com a disciplina de estatística, parecia não fazer sentido. E assim houve um afastamento e o sentimento de que realmente a matemática não era para mim. Sem falar que em vários momentos de formação ouvi falar que era importante aprender a matemática porque era muito importante essa disciplina para passar no vestibular, e que depois conforme a área profissional nem usaria todo aquele complexo de gráficos, fórmulas e equações aritmética e cálculos geométricos.

Infelizmente a política educacional desenvolvida em nosso país sempre passou a ideia para os sujeitos aprendentes que se ele não aprendeu a culpa é toda do sujeito. Há várias tentativas dentro da literatura quanto à formação do professor, mas há uma resistência ideológica e classista que culpabiliza o gênero, a raça, a condição social, a normalidade e

assim vai inculcando na sociedade que os sujeitos aprendentes precisam ter sexo, cor, dinheiro, saúde etc. E a colaboradora desabafa:

Eu poderia dizer que a minha deficiência, pode ter me levado a pensar que eu não ia conseguir. Feito com que eu me depreciasse muito em relação a matemática, porém se eu tivesse tido uma boa metodologia, eu teria mentalmente condições de me adaptar e teria conseguido achar algum jeito de chegar naquele resultado que todo mundo chegava. Uma forma padrão que todo mundo conseguia. A falta da metodologia me fez achar que tudo era muito mais difícil. E aí, por causa da deficiência, eu me comparava com os outros amigos que conseguiam aprender tranquilamente e acabava assim depreciando achando que matemática não era para mim e eu não enxergava um caminho não enxergava uma saída. (COLABORADORA, 2020).

Esse sentimento de fracasso frente ao aprendizado da matemática levou a colaboradora a pensar que poderia ser a deficiência a única responsável pelo seu não aprendizado, porém com o passar dos anos constatou que a ausência de um bom discurso matemático, a falta de continuidade no uso de metodologias, estratégias e recursos diversificados podem ter contribuído também para o seu não aprendizado.

Na faculdade já passei por situações de sentir vergonha por fazer o que é correto. Por exemplo: A professora de direito do trabalho perguntou que tinha lido os textos que ela tinha encaminhado. Todos ficaram quietos, então levantei a mão, pois eu tinha lido. Os demais estudantes no intervalo falaram para eu não fazer mais isso, pois a professora fez aquele sermão. A professora disse: “como assim, só a dona Maria Inêz que leu? Ela trabalha, tem deficiência visual, é dona de casa, tem filha, marido, viaja para estudar em nossa cidade e conseguiu ler e vocês não? ”. E agora toda vez que ela pergunta fico com vergonha de falar que li, mas durante a suas explicações, pontuo o que refleti do texto, e dessa forma ela percebe que li. A colaboradora também descreve sobre essa situação de constrangimento:

Eu já passei por esse tipo de sentimento de ficar com vergonha porque eu tinha que estar sempre 10 passos na frente. Eu ficava revoltada com os demais alunos em sua maioria não realizavam que o professor pedia. Às vezes eu perguntava alguma coisa, os professores, reclamavam o porquê eu estava perguntando. Isso, porque acreditavam que eu já tinha lido. Se o professor perguntava alguma questão, todo já apontavam para mim, falando: “Ah, com certeza ela já leu, ela sabe. Todo mundo sabia que eu me esforçava então todo mundo achava que eu saberia responder. Se tinha que apresentar um trabalho era tudo eu. (COLABORADORA, 2020).

As pessoas com deficiência geralmente se esforçam muito para superar as dificuldades, aprender e ajudar de alguma forma, e isso decorre das distorções ideológicas que são disseminadas quanto ao caráter incapacitante das pessoas com deficiência.

Ouvi um professor *Ph.D.* também cego, professor de uma grande universidade pública falar que um dia pegou um amigo de profissão falando com outro professor que não se deveria aceitar profissionais com deficiência nas universidades. Ele ficou arrasado, pois era um colega de trabalho que via seu esforço diário para cumprir as burocracias decorrentes da profissão. E mesmo assim, seu colega de trabalho, não conseguia ter empatia e reconhecer a competência profissional dele.

A colaboradora descreve seu empenho em desenvolver as atividades que eram propostas pelos professores:

A colaboradora reforça que “Na faculdade, tinha umas matérias superinteressantes, como: Filosofia da Educação, História da Educação. Eu me amarrava em estudar, então tudo que os professores pediam para ler ou Lia. Tinha texto sobre política, antropologia, ou seja, matérias bem complexas. Eu adorava, eu li e fazia associação com outras disciplinas, outros textos que eu já tinha lido. Eu adorava também textos sobre psicologia. Se a professora perguntava quem tinha lido 7 horas da manhã, eu estava lá, no pique, respondendo, refletindo o e trocando figurinhas com a professora. E os demais alunos, tudo dormindo. (COLABORADORA, 2020).

Toda essa troca de experiência com a colaboradora, me permite refletir e me encantar com o nível das leituras e o discernimento de uma jovem cega que ainda não conseguiu concluir uma universidade devido as barreiras referentes à acessibilidade.

Ela (colaboradora) ainda afirma:

Eu amo Michel Foucault, e eu fazia uma relação muito doida entre política, e políticas de controle. (Discurso relações de poder). Eu amava fazer as correlações com que o fazia com os outros textos que eu lia. A aula parecia que era só para mim. A professora falava que gostava de vir às 7 horas da manhã, e vinha animada. Porque sabia que iria dar aula para mim”. (2020).

A riqueza das falas da colaboradora permite que toda sua vivência seja destacada, pois por meio desses relatos pode-se observar a amplitude de se buscar a formação e o desenvolvimento pessoal. As narrativas e discurso aqui colhidos nos leva à constatação de que as oportunidades de acesso fazem toda diferença para o desenvolvimento integral de qualquer pessoa.

Segundo a colaboradora as experiências vivenciadas sempre servem como reforçadores de futuras e novas experiências e assim afirma: “Sigo buscando meu crescimento profissional, ainda não desisti quero fazer uma faculdade. Acredito que a cada dia as mediações inclusivas vão ser inovadas e minha oportunidade chegará”.

Eu acho se eu tivesse recebido todos os estímulos que eu recebi na minha infância na minha base, no ciclo 1, se tivesse sido mais aprofundado, mais dinamizado eu teria tido muito mais confiança para fazer qualquer prova de vestibular. Estaria mais segura para participar de qualquer prova que eu quisesse. Eu entraria em uma dessas faculdades públicas. Eu teria mais confiança para tentar fazer sim. Eu iria ter mais recurso não somente tecnológico, mas também muita habilidade cognitiva. Com certeza teria desenvolvido mais recursos neuronais de raciocínio cognitivo para poder desenvolver uma base para resolução de atividades matemáticas. (COLABORADORA, 2020).

E se eu tivesse, e se eles tivessem e se a escola tivesse.... Essas são algumas lacunas que ficaram, e ficarão se nada mudar, permanecerão. Se o professor não fizer diferente, se a escola não se organizar diferente, se a sociedade não acolher diferente. Tudo ficará como está e a inclusão nunca chegará. O diferente que queremos ver está nas ações e políticas educacionais numa reorganização interna, onde haja o respeito às diferenças e o compromisso com a aprendizagem de todos que adentrarem à escola.

E a mensagem final que a colaboradora deixa é:

A mensagem que deixo é obstinação e resiliência. Se as coisas são importantes para você tesa a sua escala de prioridades. Corra atrás, não desista...persista. Resista, insista. Hoje em dia, estudar está muito mais fácil. Então hoje eu não posso reclamar porque reclamar tanto a gente pode sim reclamar a gente não pode se conformar a gente tem que entender o panorama que a gente está o patamar que a gente vive. Qual a gente está galgando, mas a gente não precisa resignar para isso. Utilizar os recursos que a gente tem, porque hoje em dia está as coisas muito mais tanto e daqui alguns anos outras crianças de repente não precisarão passar por isso que eu passei. Eu acho que a formação acadêmica e continuada ainda é muito importante. Porque hoje em dia é tão difícil alguém querer ser professor, e ainda mais ser professor de matemática.

E dessa forma a pesquisadora e a colaboradora chegam a um até prevêê, até uma nova provocação de pesquisa, pois as discussões aqui explanadas não se esgotam e conclama a todos à luta, não uma luta armada, mas uma luta local, num contexto real, com pessoas de carne e osso... uma luta que pede resistência e resiliência, pois ainda as metas, que é a inclusão de todos os estudantes, ainda se vê distantes dos ideários propostos pela educação especial na perspectiva inclusiva. E mais uma vez pontuo a importância da intervenção docente, enquanto responsáveis direto no atendimento aos estudantes. As narrativas descritas nesta pesquisa não foram pontuadas com a intenção de denigrir ou menosprezar a docência, pelo contrário, são narrativas que nos convida à reflexão sobre a grande importância que tem um professor na vida de um estudante.

É preciso um engajamento maior de todos os atores, pois é possível sim fazer a diferença nos locais onde atuamos profissionalmente.

Penso até que não seja a produção de mais políticas públicas que garantirão o processo inclusivo escolar, mas sim o bom senso quando colocá-las em prática, pois nem sempre o melhor a fazer estará positivado no ordenamento jurídico e nem em orientações técnicas. Dessa forma, torna-se imprescindível travar uma luta para garantir e proteger a dignidade humana. A PNEPEI (BRASIL, 2008) e todas as suas determinações que dela deriva foram muito bem delineadas por diversos educadores e pesquisadores de todo Brasil, num lindo, crítico e consciente trabalho que respeita a dignidade da pessoa humana, independentemente de sua condição social e de ausência de saúde.

Em 2019, Nita Freire (esposa de Paulo Reglus Neves Freire) recebeu uma linda homenagem na Semana da Pedagogia, devido à continuidade e divulgação dos escritos inéditos de seu companheiro de vida, Paulo Freire (in memória). Ela, Ana Maria Araújo Freire, recebeu o título de “Honoris Causa” em reconhecimento à sua importância para a universidade (UFMS/MS) e para os cursos de Pedagogia. E ela declamou uma frase de Paulo Freire que resume a perspectiva dessa pesquisa:

É preciso ter esperança, mas ter esperança de o verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança de o verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir e não desistir! Esperançar é levar adiante, juntar-se com outras para fazer de outro modo. (NITA FREIRE, 2019).

E esse sentimento de ser ouvido, de se levantar e juntos construirmos uma educação inclusiva é o que nos faz ter esperança de uma escola aberta, plural e acessível para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade revela momentos de muita agitação política, social, cultural, pessoal, e nessa busca desenfreada por estar no mundo a qualquer preço, as pessoas estão se perdendo em seus afazeres, distanciando das relações interpessoais e dessa forma, contribuindo cada dia mais para o individualismo. Torna-se fundamental diminuir o ritmo para que também nós não entremos nessa paranoia da doutrina neoliberal, atual organização da economia capitalista brasileira.

E o que isso tem a ver com nossa pesquisa? TUDO...

Através da história no que tange a organização social, um dos principais objetivos do Estado era assegurar os direitos democráticos, a liberdade civil e cuidar da segurança territorial. Com isso, fica evidente que com essa nova propositura neoliberal onde o Estado se exime de suas obrigações com o povo, onde o Estado não deve mais intervir na economia (mínima intervenção), reduzindo direitos trabalhista dando mais poder à iniciativa privada, com um único objetivo de reduzir gasto público, privatizando cada vez mais nossas estatais e principalmente não dando importância ao meio ambiente e nem aos setores educacionais.

Posto isso, observa-se que os gestores administrativos em geral, principalmente dos setores públicos são levados a comungar dessa ideologia capitalista, e infelizmente a escola serve como uma grande ferramenta de manutenção e consolidação dessas ideias neoliberais.

E o que a escola tem a ver com isso? TUDO...

Essa visão capitalista é disseminada em nossa sociedade, e sucessivamente reverbera nas gestões escolares locais de forma linear. E a partir daí as escolas são usadas como aparelho ideológico do estado, a partir de seus referenciais que se materializa nos comportamentos docentes, na gestão escolar, nos currículos (conteúdo didático e no currículo oculto) desenvolvido em nossas escolas.

E o que tem a ver a educação inclusiva com isso? TUDO...

A educação inclusiva exige investimento econômico em vários âmbitos: formação de professores, recursos humanos e materiais, aberturas de salas multifuncionais, duplo compute da matrícula, contratação de professores especialistas etc., e isso não é interessante para o Estado. Para quê investir em estudantes com deficiência que não contribuirão com eficiência para a economia do país? E esse tipo de pensamento é característico dessa economia capitalista e é disseminado culturalmente através da mídia, dos livros didáticos, das gestões unilaterais e das práticas docentes tradicionais.

Pode-se citar como exemplo essa tentativa de impor a “dita atualização” com a Política Nacional da Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, Brasil (2020) que na verdade traz década de retrocesso quanto à inclusão dos estudantes com deficiência pautados na antiga propositura educação especial de 1994.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) é uma política educacional que complementa e suplementa a educação regular, e não substitui a escolaridade como quer essa nova propositura do decreto 10.502/20, pois essa tentativa é um ato de inconstitucionalidade, sendo um retrocesso, contrariando a constituição de 1988.

Pautados nessas ideias iniciais, á para entender por que a PNEEPEI (BRASIL, 2008) não está conseguindo sair do papel; pois há um discurso ideológico disseminado de “não aceite” da inclusão escolar desde o princípio. Porém muitos estudos científicos contradizem tal afirmação. Muitos estudiosos, como Maria Teresa Eglér Mantoan, percorreram esse enorme país “Brasil”, e vivenciaram muitos exemplos de escolas democráticas e inclusivas, é lógico, um esforço local, muitas vezes, ações docentes pontuais e muita resistência para não deixar morrer tantas lutas e embates.

Nas entrelinhas das seções busquei parafrasear o saudoso professor “Paulo Freire”, numa tentativa de manter suas ideias sempre vivas nas memórias dos professores e gestores, pois suas ideias incentivam ao diálogo e a uma constante análise da prática docente (militância). Nas leituras que realizei não identifiquei que Paulo Freire tratasse da inclusão de estudantes com deficiência e nem da Educação Matemática, porém ele falava em seus escritos, de uma inclusão maior, de uma inclusão social, a inclusão da minoria. E numa analogia dessas ideias vislumbra-se os estudantes com deficiência, como uma parcela dessa minoria excluída do contexto escolar e os que mais são afetados quanto ao ensino da matemática, por ser uma disciplina tão abstrata.

E o que tem a ver a Educação Matemática com isso? TUDO ...

Sendo assim, conclui-se que ao dar voz a estudantes com deficiência visual no que tange à construção da identidade matemática, é buscar identificar processos melhores de intervenção e mediação quanto ao discurso matemático. E mais uma vez se confirma a dificuldade dos professores em desenvolver uma metodologia mais acessível, não sei se por dificuldades de desenvolver um discurso matemático ou dificuldades em aplicar metodologias mais contextualizadas e significativas decorrente de uma formação acadêmica precária e fragmentada.

Tanto eu, como a colaboradora fomos nos afastando da matemática acredito que por falta de continuidade de processos metodológicos, mais substanciais e menos ritualizados e

universalizantes. Porém, ao adentrarmos cada uma em sua profissão, a colaboradora Liliana) na massoterapia e eu como docente no ensino fundamental I, nos deparamos novamente com a Matemática. A colaboradora dentro dos procedimentos terapêuticos e eu, ao ministrar as aulas de alfabetização matemática.

De muitas leituras que fiz quanto à Educação Matemática, dentro das disciplinas do programa “Ensino e Processos Formativos”, acredito que se torna fundamental desenvolver uma Matemática contextualizada e significativa; uma Matemática que permite aos estudantes refletir, argumentar e pôr em prática várias maneiras de se chegar à resolução de problemas, pois o que está posto são atividades descontextualizadas e livrescas. O importante é que mesmo que o estudante não alcance o aprendizado da Matemática pura, ele consiga desenvolver um raciocínio lógico matemático que o leve à autonomia intelectual.

Ao entrelaçar as duas histórias houve momentos de semelhança quanto a experiência vivenciada e momentos singulares característicos a cada história.

Ao relembrar algumas situações narradas, verifica-se que a necessidade de se construir uma educação Matemática em novas bases, repensando e respeitando as diferenças, e adequando ações mais pontuais e contemporâneas. Dessa forma, só deve permanecer em ambientes educacionais profissionais quem amam a arte de mediar saberes, caindo por terra toda tentativa de transmissão de informações, já que hoje em dia o conhecimento está posto em muitas mídias digitais. É preciso mais que dar aula, é preciso enxergar o outro em sua essência e não querer enquadrá-los em caixinhas padronizadas. Somos diversos e diversa deve ser o processo ensino e aprendizagem. É preciso se libertar de certas verdades, e buscar enxergar a realidade do chão da escola. E para isso, torna-se fundamental desenvolver uma propositura de projetos dentro da Educação Matemática Crítica, Etnomatemática e Modelagem. Mas isso, trabalharemos em outro momento e em novos estudos.

A magia da vida está no aprender juntos, no coletivo e as diversidades que perpassa essas relações nos faça aprender mais e respeitar o outro em sua inteireza. Sabe-se que a experiência é única, é singular, porém a internalização de conceitos, e aqui nessa pesquisa, os conceitos matemáticos é uma somatória coletiva de trocas subjetivas. A subjetividade é um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação. A experiência vivenciada é a constituição da própria vida. Talvez as experiências aqui pontuadas quanto ao aprendizado da matemática, não sirva para todos as pessoas, mas pode-se aprender muito com a experiência alheia. É preciso lembrar que os sujeitos da experiência não são folhas em branco, mas sim sujeitos que tem todo um percurso vivido, com traumas, dores, amores, esperanças, decepções, ou seja, são sujeitos afetados por acontecimentos diariamente: sendo

assim, destaco que o sujeito crítico é aquele que ao vivenciar, reflete, e o refletir, age e ao agir, transforma sua realidade social; e a matemática pode contribuir e muito para a construção desse sujeito crítico e transformador de realidades.

A escola precisa assumir que é um dos maiores espaços de interação e aprendizado, por esse motivo, é muito importante estar atento aos paradigmas que permeiam as relações de ensino e aprendizagem. A escola se abriu à diversidade e por isso precisa estar atenta às novas exigências de atuação em todo esse processo de formação e informação. E nesse sentido, anseia-se que todos os estudantes tenham acesso, qualidade e permaneçam tendo suas especificidades valorizadas, respeitadas e atendidas, convergindo para que princípios de constitucionalidade, equidade e igualdade de oportunidades façam parte de uma realidade social e educacional.

Os dados narrados por mim, e pela colaboradora evidenciam uma grande luta interna e social para se permanecer nos espaços educacionais, não bastando só a força individual de cada estudante com deficiência visual, pois como foi posto em muitos diálogos a inclusão depende da boa vontade e o bom senso de quem está na gestão do município, na gestão da secretaria de educação, das escolas, da coordenação, de sala de aula e assim sucessivamente como um grande jogo de xadrez, porém as peças que se movimentam são vidas, são futuros, representam uma realidade familiar, não podem ser geridas ao bel prazer de quem está no comando, é preciso interpretar a lei, é preciso fazer da realidade menor um espaço diferenciado de respeito às diferenças.

A gestão do ensino da Matemática se torna fundamental, pois a matemática está na vida de cada um de nós e, perpassa todos os demais conhecimentos de aprendizagem. É preciso desenvolver um discurso matemático mais substancial, mais pautado na concretude, mais próximo da realidade.

Destaco também que as informações colhidas na entrevista dão indicativos de que se torna urgente uma (re) organização e uma (re) significação da escola.

Quando o professor compreende sua realidade, enxerga sua clientela e adequa conteúdos e adapta recursos poderemos afirmar que esse professor compreende o real papel inclusivo entre o ato de aprender e ensinar. Nunca saberemos tudo, porém o desejo de sermos melhores e tornar o mundo de alguém melhor faz valer a pena estar nessa profissão, fazendo do processo educativo muito além do ato de transmitir conteúdo, mas sim fazer da escola uma ferramenta política de participação social e de transformação de vidas.

Precisamos enxergar no outro as marcas da história e compreender que todos nós, independentemente da disciplina, de sua condição física, sensorial ou de saúde, ajudamos a

construir diariamente a realidade que nos cerca e que, querendo ou não, atinge a todos. Que saibamos olhar as potencialidades que cada um tem, somos mais quando somos juntos, independente de nossas limitações.

O que se vê em nossas escolas é uma relação muito desigual, onde a cultura hegemônica que circula pelos corredores, é uma visão unilateral, classista e muito distante da realidade da maioria dos estudantes, por isso é tão importante trazer para as escolas uma matemática que diz sim a vida, que trabalhe, é lógico, conteúdos científicos, mas que também olhe para o contexto social dos estudantes, e que se retire momentos de reflexão, argumentação, comparação, criticidade, criatividade e responsabilidade social dentro de cada proposta de resolução dos desafios matemáticos.

Por isso acredito sim, que cada um em sua realidade menor consiga fazer a diferença na transformação maior das vidas que perpassam pelas escolas.

REFERÊNCIAS

- ABAR, C. A. A. P.; ALENCAR, S. V. A Gênese Instrumental na Interação com o GeoGebra: uma proposta para a formação continuada de professores de Matemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 27, n. 46, p. 349–365, ago., 2013.
- ABRAMOWICZ, A. *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Editora Papyrus, 1997.
- AHMED, I.; CHAO, T. Assistive learning technologies for students with visual impairments: A critical rehumanizing review. *Investigations in Mathematics Learning*, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 173-185, 2018. ISSN 1947-7503. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19477503.2018.1463005>. Acesso: 03 jul. 2018.
- ALMEIDA, M. da G. de S. *A importância da literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014. p.204.
- ALVES, R. *Por entre as frestas da janela*. [S. l.: s. n.], 2020.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS - APAE (Ilha Solteira). *Última atualização*. Ilha Solteira, 2021. Disponível: <http://www.apaeilhasolteira.org.br/>. Acesso: 18 jul. 2021
- BARBOSA, A. M. E. C. *A importância da tecnologia assistiva no processo de inclusão escolar: resultados do censo escolar de 2006 são animadores e mostram expansão da educação inclusiva no país*. [S. l.: s. n.], 2007.
- BARBOSA, Luciane Maria Molina. *Trajetórias de estudantes cegos e as práticas escolares inclusivas*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) Universidade de Taubaté, São Paulo, 2019.
- BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: [s. n.], 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf Acesso em: 24 jul. 2019.
- BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 22, n. 69, pp.475-497. 2017.
- BICUDO, M. A. V. Pesquisa em Educação Matemática. *Proposições*, Campinas, v. 4, p. 18–23, mar.1993
- BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. *Informática e Educação Matemática*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. (Trad. Fernando Tomaz). Coleção (coord.) por Francisco Bethencourt e Diogo Ramada Curto. DIFEL Editora Ltda (Portugal) -Difusão Editorial. Ltda (Editora Bertkani) BRASIL S.A. Rio de Janeiro. 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Coleção Ciências Sociais da Educação. (org.) Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares* / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998. 62p.

BRASIL. *Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000a*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação à Distância. *Deficiência visual*. Marta Gil (Org.). Brasília (DF), 2000b. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso: 01/04/21.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer n° 17, de 03 de julho de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 ago. 2001a, Seção 1, p. 46.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. BRUNO, Marilda Moraes Garcia, MOTA, Maria Glória Batista da. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 1. Fascículos V (Série Atualidades Pedagógicas). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001b. 196 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual*. Brasília, 2001c. v. 1.

BRASIL. *Decreto n° 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. MEC. SEE. (2006a). *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006b v.1.; il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Brasília, 2006c.

BRASIL. *Decreto legislativo n° 186, de 09 de julho de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007a.

BRASIL. *Decreto n° 6.286, de 05 de dezembro de 2007b*.

BRASIL. *Decreto n° 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007c.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n° 6.253*, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Publicado no DOU em 14 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2007d.

BRASIL. MEC. SEE. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: revista da educação especial*. Brasília, DF, v. 4, n.1, jan./jun., 2008.

BRASIL. *Documento orientador de Implantação das Salas de Recursos Multifuncional*. Ministério da Educação (Secretaria de Educação Especial). 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília, 2010.

BRASIL. *Decreto n° 7.611*, de 17 de novembro de 2011a. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n° 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011b.

BRASIL. *Lei n° 12.796*, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.

BRASIL. *Lei n° 13.019*, de 31 de julho de 2014a. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil (altera as Leis n°s 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999). (Redação dada pela Lei n° 13.204, de 2015).

BRASIL. MEC. SECADI. DPEE. *Nota técnica n° 4*, de 23 de janeiro de 2014b. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

BRASIL. Ministério da Educação/SECADI/DPEE. Nota técnica 04/2014c: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

BRASIL. IBGE. *Pesquisa Nacional de Saúde: 2013: ciclos de vida: Brasil e grandes regiões*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015a.

BRASIL. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015b. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso: 18 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. *Revista "Instituto Benjamin Constant"*. Rio de Janeiro/RJ. Ano 22. Edição Especial. 2016.

COLPES, K M. *Impressora de gráficos em alto-relevo para cegos: um facilitador no ensino da física e da matemática*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica. Porto Alegre, 2014. Disponível: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/97231/000920150.pdf;jsessionid=56EF4FE6866466AF2083CD139F34A4E6?sequence=1>. Acesso: 23 mar. 2021.

COUTINHO, D. R. (2013). O direito nas políticas públicas. In *A política pública como campo multidisciplinar* (p. 282 : il). São Paulo: Editora UNESP.

DAINEZ, Débora; SMOLKAI, A. L. B. *O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência*. 2014. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TDTBqYSsZbmcbwB3GBpnd9B/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 08/07/21

D' AMBRÓSIO, U. *EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: Uma visão do estado da arte*. 1996.

D'AMBROSIO, U. *Educação matemática, tecnologia e sociedade* - Conferência no VII EPREM, Foz do Iguaçu, 2013.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. D. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009. ISSN 1806-6445.

FERNANDES, S. H. A. A; HEALY, L. Educação Matemática e Inclusão: Abrindo janelas teóricas para a aprendizagem de alunos cegos. Universidade Estácio de Sá: *Revista educação e cultura contemporânea*, [s. l.], v. 5, n. 10, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P; SHOR, I. *MEDO E OUSADIA: O Cotidiano do Professor*. (Trad.) Adriana Lopez. Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Coleção educação e Comunicação, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. v. 18.

GALLO, S. *Deleuze e a Educação. Parte um: deleuze e a filosofia*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

GALLO, S. Donizete de Oliveira. *Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2020.

GALLO, S. Em torno de uma Educação Menor. In *Educação e Realidade*, [s. l.], v. 27, n. 2, PP.169-178. jul./dez. 2002.

GARNICA, A. V. M. *Manual de História Oral em Educação Matemática: outros usos, outros abusos*. Guarapuava: SBHMat, v. 16, 2007.

GARNICA, A. V. M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, [s. l.], p. 29-42, 2010. ISSN 2175-1196.

GARNICA, A. V. M; GOMES, Maria Laura Magalhães. Educação Matemática e Diversidade(s). (Cap.) *História oral: diversidade, pluralidade e narrativa em educação matemática* (pp.15-39). Editora Fi. Porto Alegre/RS. 2020. p.295.

GELLER, M.; SGANZERLA, M. A. R. CONTÁTIL. *Uma tecnologia assistiva ao ensino de fundamentos matemáticos*. DOI: 10.22456/1679-1916.86035. Article in RENOTE, 2018.

GOFFMAN, E. *Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. s/d. Trad. de Mathias Lambert. Data da digitalização: 2004. Data da publicação original: 1891. 4. ed. 1963. p.126.

GUSMÃO, D. S.; SOUZA, S. J. e. *História, memória e narrativa: a revelação do "quem" nas histórias orais dos habitantes do Córrego dos Januários*. Associação Brasileira de Psicologia Social Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). Sergipe, PE. 2010. Disponível: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/NKhBgvmtf5fjSX5qwKhRF6J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 05 jul. 2021.

JANNUZZI, G. e JANNUZZI, N. Incidência de deficientes no Brasil segundo censo demográfico de 1991; resultados empíricos e implicações para política. *XI encontro nacional de estudos populacionais de ABEP*, 1998.

LANUTI, J. E. de O. E. *O ENSINO DE MATEMÁTICA – SENTIDOS DE UMA EXPERIÊNCIA*. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO. 2019. Disponível: file:///D:/Documents/Downloads/Lanuti_JoseEduardoOliveiraEvangelista_D.pdf. Acesso: 13 jul. 2021.

LARROSA, J. B.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 19, p. 20-28, Apr. 2002.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Experiencia y alteridade en educación*. Trad. Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. Editora Homo sapiens Ediciones/Argentina, 2009. Disponível: <https://educacaoambientalufjf.files.wordpress.com/2014/08/experic3aancia-e-alteridade-em-educac3a7c3a3o-jorge-larrosa.pdf>. Acesso: 09 out. 2019.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. *O direito de ser, sendo diferente, na escola: por uma escola das diferenças*. Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE UFC / SEESP/UAB/MEC. 2015.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J.; SIMÃO, L.M. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. *In: MANZINI, E. J. (org.) Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência.* Marília: Unesp, 2001.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (org.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.* Londrina:eduel, 2006. p.11-25.

MANZINI, E J. *ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: ANÁLISE DE OBJETIVOS E DE ROTEIROS.* Departamento de Educação Especial, Programa de Pós Graduação em Educação, Unesp, Marília Apoio: CNPq. 2004 Disponível:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf. Acesso: 06 jul. 2021.

MARCONE, R. *Deficiencialismo: a invenção da deficiência pela normalidade.* 2015. 172 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2015.

MARCONE, R. *Educação Matemática Inclusiva no Ensino Superior – aprendendo a partilhar experiências.* 2010. 127 f. Dissertação de Mestrado. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2010.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. de. *História oral como fonte: problemas e método.* Dossiê: v. 2, n. 1, 2011. p. 95–108. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/239>. Acesso: 27 jun. 2021.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral.* 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MELLO, A. G. de. *Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.* Florianópolis, 2012.

MIGUEL, A.; GARNICA, A.V.M.; AGLIORI, S. B.C.; D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre a sua disciplinarização. Universidade Estadual de Campinas, Universidade do Noroeste do Estado de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003. Disponível:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qHNhYPrDsJNSbGwhWHKPywt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 19 mar. 2019

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JR., V.; GALLO, P. R.; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, A. O. A. *Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.* 2014.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In: nóVOA, antônio; Finger, Mathias. (org.). O método (auto) biográfico e a formação.* Lisboa: MS/DRHS/cFaP, 1988, p. 107-130.

NÓVOA. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e educação*, Porto alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed. 1992, p. 11-30.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2007.
- OLIVEIRA, M. M. de. *Florestan Fernandes*. Coleção Educadores. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. 164 p.: il. – (Coleção Educadores) ISBN 978-85-7019-525-8.
- PASCHOARELLI, L. C.; MEDOLA, F. O. (Org.). *Tecnologia Assistiva: estudos teóricos*. 1.ed. – Bauru: Canal 6 Editora, 2018. p. 401.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4 ed., revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.
- PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. 302 p.
- QUEIRÓS, M. I. P. de. *Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”*. in: SIMSON, Olga de Moraes Von. (Org.). *Experimentos com história de vida*. São Paulo: Vértice/ Revista dos Tribunais, 1988, p. 14- 43.
- QUEIROZ, A. V. *Deficiência e justiça: um estudo de caso sobre a visão monocular*. 2011. Dissertação de mestrado (Mestra em Ciências da Saúde). Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, 2011.
- REGO, C. T. *VYGOTSKY: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994/1995.
- SALVINO, L. G. M. *Tecnologia assistiva no ensino de Matemática para um aluno cego do Ensino Fundamental: Desafios e possibilidades*. 2017. 157 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.
- SANTOS, M C. F. dos. A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2011, Campinas. *Anais [...]*. Campinas, 2011.
- SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N.; REZENDE, A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. *Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão*. Curitiba: Appris, 2020.
- SCHLÜNZEN, E. T. M. *Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas*. Doutorado em Educação: Currículo PUC/São Paulo, 2000.
- SHAKESPEARE, T. *Disability rights and wrongs revisited*. New York, NY: Routledge, 2014.

SILVA, E. V. da. *As faces e as máscaras do racismo: as vozes dos professores de Ilha Solteira, SP*. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Pró-reitora de pesquisa e pós-graduação - STRICTO SENSU em Educação - Unidade universitária de Paranaíba/MS. 2016

SILVA, V. P.; BARROS, D. D. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 21, n. 1, p. 68-73, 2010.

SOUZA, E. C de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Universidades do Estado da Bahia. *Revista em Educação em Questão*. 2006. Disponível: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>. Acesso: 19 jun. 21.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. [S. l.: s. n.], 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área nas necessidades educativas especiais*. [S. l.: s. n.], 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87. (Coleção Obras Completas, 5).

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE A: Primeiro roteiro da entrevista semiestruturada

1 Você pode nós falar o seu nome completo?

R:

2 Qual sua data de nascimento?

R:

3 Com qual gênero você se identifica?

R:

4 De acordo com o IBGE temos 5 classificações quanto a cor e raça: Amarela, Branca, Indígena, Parda e Preta. Com qual dessas características você se identifica?

R:

5 Você tem algum tipo de deficiência. Se sim qual?

R:

6 Você sabe o nome da sua doença? Você teve acesso à assistência médica? Você pesquisa na internet sobre sua doença?

R:

7 O que ocasionou sua deficiência. Foram questões genética, congênita ou adquirida:

R:

8 Quais foram as primeiras providências após a constatação do problema visual:

R:

9 Você frequentou o ensino infantil: Em qual escola ou instituição:

R:

10 Você fez o ensino fundamental I e II em qual escola ou instituição:

R:

11 Você fez o ensino médio numa escola regular ou numa instituição de ensino:

R:

12 Você teve acesso ao ensino superior?

R:

13 Se sim, foi uma faculdade/universidade pública ou privada:

R:

14 Como foi o seu ingresso no ensino superior:

R:

15 Você recebeu algum tipo de atendimento especializado durante sua formação acadêmica:

R:

16 Você se formou em que área?

R:

17 Você está trabalhando na sua área de formação? Conte-nos um pouco sobre sua profissionalização:

R:

18 Você é a favor da política de cotas para deficiente nas universidades públicas?

R:

19 A implementação do novo olhar frente a educação especial trazido pela Constituição Federal de 88 e pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva provocou mudanças quanto às adequações do currículo escolar (uso de estratégias diversificadas), abrindo espaços para reflexões e ações sobre as questões inclusivas. Você já teve acesso a essas informações?

R:

20 Você conhece a lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)?

R:

21 Você já trabalhou, no contexto universitário, projetos nas seguintes temáticas: preconceito, racismo, gênero, discriminação, diferenças ou cultura inclusiva? Temas relacionados à diversidade humana?

R:

22 Para você no Brasil existe exclusão?

R:

23 Você já passou por discriminação ou já presenciou alguém sendo discriminado, por causa da deficiência?

R:

24 De acordo com a tabela abaixo, identifique em qual classe social você se enquadra:

A	Acima de 20 SM	R\$ 18.740,01 ou mais
B	De 10 a 20 SM	R\$ 9.370,01 a R\$ 18.740,00
C	De 4 a 10 SM	R\$ 3.748,01 a R\$ 9.370,00
D	De 2 a 4 SM	R\$ 1.874,01 a R\$ 3.748,00
E	Até 2 SM	Até R\$ 1.874,00

*A tabela será descrita para a entrevistada para que ela compreenda a classificação social por salário mínimo, IBGE/2018. Disponível: <https://thiagorodrigo.com.br/artigo/faixas-salarias-classe-social-abep-ibge/>. Acessado: 26/05/2020

25 Você acha importante participar dessa pesquisa?

R:

APÊNDICE B: Segundo roteiro da entrevista semiestruturada

1 Você se lembra das primeiras noções de raciocínio lógico matemático no ensino infantil?

R:

2 Como era as mediações professor/estudante na construção dos conceitos matemáticos?

- a) No ensino infantil:
- b) No ensino fundamental I:
- c) No ensino fundamental II:
- d) No ensino médio:

3 Como foi o vestibular frente a acessibilidade nas questões de matemática?

R:

4 Você tinha acesso às estratégias pedagógicas ou recursos que auxiliavam na sua aprendizagem:

R:

5 Como você definiria as metodologias pedagógicas utilizadas no seu processo ensino e aprendizagem:

R:

6 Você trocava experiências com seus colegas de sala (atividades em grupo, colaborativas)?

R:

7 Você utiliza a matemática no seu dia a dia? Qual a importância da matemática para você?

R:

8 Você acha que se tivesse sido diferente o seu processo ensino/aprendizagem da matemática, você teria galgado outros patamares de realização pessoal, acadêmico e profissional?

R:

APÊNDICE C: Terceiro roteiro da entrevista semiestruturada

1 Defina sua identidade matemática. E que mensagens você deixaria para os deficientes visuais, cegos e professores quanto a aprendizagem da matemática

Obrigado por sua participação/contribuição.

Maria Inêz Vasconcelos da Silva
Pesquisador - (UNESP/Ilha Solteira)
Profa. Dra. Ana Lúcia Braz Dias
Orientadora - (UNESP/Ilha Solteira)
Obrigada por sua participação na pesquisa.