

A FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA CEGA NO AGRESTE ALAGOANO: PASSOS COLABORATIVOS DA INCLUSÃO

EDUCATIONAL BACKGROUND OF A BLIND TEACHER IN AGRESTE OF ALAGOAS-BR: COLLABORATIVE STEPS OF INCLUSION

Ângela de Almeida Lima¹

Ivania Pereira Costa²

Rafael A. Belo³

RESUMO

O presente artigo apresenta aspectos formativos do desafio de tornar-se professora de uma mulher cega no agreste alagoano. Tem como objetivo problematizar seu percurso formativo a partir da perspectiva da inclusão. Tomou-se como metodologia a história de vida e a pesquisa (auto) biográfica (Delory-Momberger, 2008; Josso, 2004; Belo, 2008). Discute-se a relação entre o individual, o coletivo e sua contextualização sócio-histórica. O resultado da análise das narrativas revela a importância de ações colaborativas que possam afirmar a inclusão e o processo de criação e recriação de si.

Palavras-chave: Cegueira, Inclusão, Ação Colaborativa.

ABSTRACT

This article presents formative aspects of the challenge of becoming a blind woman's teacher in Alagoas-Brazil. Its objective is to problematize its formative path from the perspective of inclusion. Life history and (auto)biographical research were used as methodology (Delory-Momberger, 2008; Josso, 2004; Belo, 2008). The relationship between the individual, the collective and its socio-historical contextualization is discussed. The result of the analysis of the narratives reveals the importance of collaborative actions that can affirm inclusion and the process of creating and recreating oneself.

Keywords: Blindness, Inclusion, Collaborative Action.

1 Pedagoga formada pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. e-mail: angelalimapedagogia@hotmail.com

2 Pedagoga formada pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Professora da Rede Municipal de Arapiraca, Centro de Educação Infantil Professora Berenice Miranda Neto. e-mail: ivaniacosta90@hotmail.com

3 Doutorando e Mestre em Educação. Professor da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Curso de Pedagogia. e-mail: rafaelbelo_paz@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partimos do princípio que a inclusão social é um processo de efetivação de direitos, participação social, histórica e cultural, criação de potencialidades do desenvolvimento de si em âmbito coletivo, garantia de acessibilidade e superação de todo tipo de barreira, sobretudo aquela que chamamos de atitudinal. Em suma, trata-se do efetivo respeito à dignidade humana e suas potencialidades.

A inclusão é uma concepção que historicamente tem se tornado cada vez mais abrangente. Ou seja, tal qual a democracia na visão de Chauí (2009, p.57), a inclusão social não cessa de “alterar-se pela própria *práxis*”. Referindo-se a todo ser humano, que no âmbito das sociedades que se pretendem democráticas, chama-se de cidadãos, ou seja, pessoas com direitos, deveres, e responsabilidade de participação social.

A sociedade democrática institui direitos pela abertura do campo social à criação de direitos reais, à ampliação de direitos existentes, e à criação de novos direitos. Eis por que podemos afirmar que a democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. (Chauí, 2009, p.57)

Ao mesmo tempo que adota-se uma concepção que não se restringe à pessoa com deficiência, sabe-se que quem tem deficiência possui um desafio muito maior para efetivar sua participação social, necessitando de leis que busquem garantir sua acessibilidade.

Os direitos que visam garantir a inclusão, no entanto, se dão em processos históricos comumente contraditórios, com conflitos, avanços e retrocessos, conforme expõe Coll, Marchesi e Palacios (1995) e Alves e Filho (2020).

A contradição entre a inclusão e a sociedade em que vivemos se dá pelo fato de ainda não vivermos numa sociedade e numa política verdadeiramente democráticas. Segundo Chauí (2009, p.59) “vivemos numa sociedade oligárquica, hierárquica, violenta e autoritária”. Por isso a efetivação da inclusão se dá numa luta cotidiana individual e coletiva.

Garantir o processo de inclusão é reagir contra os valores hegemônicos da sociedade dominante e rejeitar o pluralismo, que se sustenta pela mera aceitação do outro, sem conflito e sem confronto. Entendemos ser impossível essa aceitação já que o processo de inclusão desestabiliza a diferença tolerada e questiona os valores sociais marginalizantes. (Alves & Filho, 2020, p.211).

A fim de contextualizar essa dinâmica histórica, trazemos aqui uma pesquisa que relata o processo de efetivação do direito à educação de uma mulher cega na transição do século XX para o XXI, até o momento de sua formação universitária no agreste do Estado de Alagoas, passando pelo seu estágio curricular, pela tutoria informal que recebeu durante o curso, e a orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Tem-se como objetivo problematizar seu percurso formativo a partir da perspectiva da educação inclusiva. Para tal, tomou-se como metodologia a história de vida e a pesquisa (auto) biográfica (Delory-Momberger, 2008; Josso, 2004; Belo, 2008). Discute-se a relação entre o individual, o coletivo e sua contextualização sócio-histórica.

A análise das narrativas, sua contextualização histórica e teórica, e a escrita do texto em si, foi realizada por três pesquisadores: a professora cega; sua tutora durante a faculdade; e o professor orientador de seu TCC. Por conta dessa configuração de autoria, o texto alterna-se em momentos em

que se utiliza a terceira pessoa e outros onde nos pareceu mais adequado usar a primeira pessoa.

No próximo item do artigo trazemos a narrativa da trajetória estudantil da professora foco de nosso estudo. Utilizamos a primeira pessoa e fazemos articulações com o contexto histórico de desenvolvimento da Educação Inclusiva. No item seguinte tratamos do processo informal de tutoria, institucionalmente invisibilizado mas com grande implicação e impacto sobre a acessibilidade daquela que se tornou uma grande amiga. Com o objetivo de organizar a narrativa em torno da tutoria por pares, utilizamos em certos momentos os termos “estudante cega” e “estudante vidente”. Dando sequência, abordamos o processo de orientação e valorização da autoria como elemento inclusivo. Por fim, trazemos uma síntese da compreensão das narrativas e nossas considerações finais.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A MINHA TRAJETÓRIA ESTUDANTIL

Iniciei minha vida estudantil já depois de adulta, em Arapiraca-AL. Pois na cidade de Paulo Jacinto (município do agreste de Alagoas), onde fui criada, não existia nenhuma escola que me possibilitasse estar dentro de uma sala de aula nem com outros cegos nem com videntes.

Fazendo uma breve relação com a história da educação, Amaral, Barbosa, Jesus, Penna e Talmas (2014) esclarecem que:

A Lei nº 4.024 de 1961 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) garantia o direito à educação em escolas regulares para as crianças portadoras de alguma deficiência ou superdotadas. Entretanto, na década de 70, houve um retrocesso na caminhada da política inclusiva com a lei nº 5.692/71 que defendia o tratamento especializado para os alunos com necessidades especiais, reforçando, assim, a segregação desses alunos em salas especiais. (Amaral, Barbosa, Jesus, Penna & Talmas, 2014, p.3).

Através da contextualização dada pelos autores, é possível perceber quanto tempo eu perdi, ainda que na lei meu direito de estudar estivesse assegurado antes mesmo do meu nascimento.

Desde a infância sentia muita vontade de estudar, de conhecer as letras, ser alfabetizada, mas não sabia como e nem quando poderia realizar esse sonho, pois sou cega desde meu nascimento. Os anos passaram e saí da infância, da adolescência e entrei na juventude sem conseguir realizar aquele sonho tão esperado de adentrar em um mundo letrado, até que a partir de um programa de rádio, denominado *Love songs*, no qual sempre ligava e conversava com o locutor, chamado Carlos Wanderley, cheguei ao caminho da realização desse sonho. Neste programa de rádio encontrei motivação para me tornar uma pessoa alfabetizada e seguir meus estudos.

Entre uma ligação e outra, o locutor me pediu para mandar mensagens ao programa, foi só nesse momento que ele soube que eu era cega, pois expliquei a ele que não era alfabetizada por esse motivo não tinha como escrever mensagens através de cartas. Ele não se incomodou em saber que eu era cega, mas ficou indignado de saber que, em Paulo Jacinto, ninguém se incomodava com isso, não se preocupavam em me ensinar. Foi aí que ele me disse que em Arapiraca (maior cidade do agreste alagoano) tinha uma escola com alunos cegos e ele iria se informar como eu poderia entrar lá, pediu apenas para eu continuar ligando para a rádio e ele diria fora do ar qual procedimento eu deveria tomar.

Lembro-me que fiquei só na expectativa, com o coração acelerado de imaginar que poderia

aprender, que poderia estudar. Quando liguei novamente para a rádio ele já me informou como chegaria até lá, como a professora se chamava e como me receberia, dando os pontos de referência para chegar, isso tudo já aconteceu aos 30 anos de idade, mas meu sonho de ir estudar ainda era tão real quanto na infância.

Marcamos o dia, o ano foi 2001, fui até a rádio e conheci o radialista pessoalmente, ele me levou até a casa da cultura, onde se encontra um grande acervo em braille, em livros, áudios, CDs. Depois levou-me até à Escola Hugo Lima, onde passei o dia, conheci a professora, a direção e ficou tudo certo para iniciar no outro ano letivo.

Em 2002 fiz minha matrícula e após a professora ensinar certinho o ponto de ônibus em que deveria parar, iniciei minha vida de estudante, com o coração acelerado, tanto por alegria quanto por medo da longa jornada. E assim me desloquei de Paulo Jacinto até Arapiraca (um tempo médio de 2 horas na estrada, tendo em vista que são 83 km de distância de uma cidade para a outra), sem nenhum acompanhante no ônibus, esperando apenas que o motorista lembrasse de informar quando chegasse no meu destino. Lembro que a viagem foi longa, e eu já estava com medo do motorista ter passado direto, ele nada me informava e isso me deixava mais aflita. Quando não aguentava mais de ansiedade, perguntei a ele onde estávamos e ele informou que ainda não tinham chegado onde pedi, mas assim que chegasse ele avisaria.

Quando o ônibus parou, a professora já estava me esperando na porta e explicou: se deu certo a primeira experiência, então era sinal que todas as vezes daria certo. A professora me levou até a escola, onde tinha em minha sala alunos apenas cegos como eu, aprendendo a ler e a escrever em braille, que é para os cegos o início da alfabetização. Isso acontecia nesse tempo, pois hoje em dia a criança já entra na sala regular e aprende a ler e escrever em braille.

O ano em que entrei na escola foi 2003, pois quando me matriculei em 2002 o ano letivo já estava finalizando e eu precisei esperar o próximo ano letivo iniciar. Passei então três anos em uma sala separada, pois a lei nº 5.692/71, defendia que a pessoa com necessidades especiais deveria ter um atendimento separado, a chamada segregação, e foi nesse sistema que me alfabetizei, em sala separada.

Obviamente, entre os anos 1971 e 2003, data que entrei na escola, muito foi discutido sobre a educação da pessoa com deficiência, porém como as cidades do interior geralmente são mais atrasadas em relação a efetivação das leis, quando ingressei no mundo estudantil, em Arapiraca, a única escola que aceitava a pessoa com deficiência visual era essa e mesmo assim apenas em sala separada, com educação especializada e exclusiva.

Embora muito pouco tenha sido feito até a minha entrada na escola, a história da educação inclusiva possui vários capítulos, ricos em lutas e conquistas. Para falar um pouco sobre essa trajetória, Fumes, Barros, Lima, Silva, Mercado e Oliveira (2010) apresentam os momentos marcantes da história que possibilitaram à pessoa com deficiência garantir direitos mais igualitários.

Fumes et al. (2010) explica os caminhos percorridos e avanços alcançados em cada década da seguinte forma:

- Década de 50 – Percebia-se uma educação especial mais voltada para o caráter assistencialista, no qual a segregação acontecia em todas as escolas;
- Década de 60 – O Estado passou a ter um olhar mais amplo para a educação especial, organizando-se mais no que se refere a estrutura para atender a esse público;
- Década de 70 – Muitos movimentos surgiram nessa década mundo a fora e junto a eles

vários direitos foram garantidos por lei, dentre eles a PL n.94/142 que garantia escolarização menos restrita e gratuita para todas as crianças norte-americanas com deficiência;

- Década de 80 – Cada vez mais forte a ideia de que a educação deve ser garantida de forma igualitária a todos os indivíduos, através da expansão do movimento integracionista;
- Década de 90 – foi consolidada a ideia de uma escola unificada, para todos, através das decisões tomadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Em 1999 – Decreto nº 3.298 (1999) regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Em 2003 é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (Brasil, 2005), com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a lei nº 10.753, que institui a Política Nacional do Livro, o que assegura aos cidadãos brasileiros o direito de acesso ao livro e a leitura, tendo em vista a importância dessa ferramenta para um aprendizado mais qualitativo de todos os educandos. Em seu capítulo I, artigo 1º e parágrafo XII, está escrito que faz-se necessário “assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura.” Embora a lei tenha sido uma importante ferramenta para assegurar o meu acesso à leitura, continuei tendo muito pouco, ou quase nenhum material didático adaptado que me auxiliasse no aprendizado.

Embora os avanços possam ser observados década após década, aqui no interior muito pouco, ou quase nada, parecia ser feito. Somente no ano de 2006 foi que pude ir para o ensino regular, já na minha cidade, depois dos três anos em sala separada, em que aprendi a ler e escrever, e a partir de então, as escolas eram obrigadas a me aceitar, me incluindo no ensino fundamental II na modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos) na cidade de Paulo Jacinto. Livros e material de apoio eu não tive acesso, mas os meus professores faziam um resumo do assunto para mim e ditavam o que fosse necessário escrever.

Lembro-me que passava as madrugadas estudando quando ia fazer provas, enchia a cama de papel. Como a letra em braille é maior, eram várias folhas com os assuntos para fazer provas orais e os trabalhos eu sempre fazia em dupla ou equipe, mas sempre tive uma participação bem ativa. Uma das grandes dificuldades enfrentadas no meu período escolar foi a falta de recursos auxiliares para o meu desenvolvimento e aprendizagem. Por ser cega, eu não tinha acesso aos mesmos livros e apostilas que os meus colegas possuíam, pois de nada adiantaria ter, se com eles eu não conseguiria aprender nada. Como afirma Mollossin, Aguiar, Moretti (2016, p.217) “para o estudante cego, as adaptações às possíveis dificuldades e restrições que encontrará ao longo da vida, principalmente durante o período escolar, podem ser facilitadas por materiais didáticos que funcionem como mediadores da aprendizagem”.

Tendo em vista que esses materiais foram-me muitas vezes negados, é possível afirmar que em vários momentos foi bastante difícil aprender, pois nem sempre conseguia assimilar o que meus colegas tinham visto com aquilo que eu somente poderia escutar.

Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007), que reafirma a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial. Para a implementação

do PDE é publicado o Decreto nº 6.094 (2007), que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Adentrei no ensino médio em 2009 e foi nele que pude perceber que era possível chegar ainda mais longe, num lugar em que jamais imaginei chegar, até a universidade. As dificuldades existiram durante todo o período, mas elas foram superadas aos poucos. A matemática me tirou o sono muitas vezes, mas no final consegui passar depois de muito trabalho, entretanto nos 2º e 3º anos do médio foi mais simples, apenas os gráficos eu não conseguia fazer, mas os trabalhos em dupla e em grupo eram sempre muito ricos em aprendizado e por isso consegui aprender.

Então assim, em minha cidade cursei o ensino fundamental II e o ensino médio, mas sempre tendo aqueles professores que perguntavam como iriam trabalhar comigo. Em 2011 o Decreto nº 7.611 (2011) dispõe sobre o atendimento educacional especializado a ser realizado na rede de ensino em todo o território nacional. E no ano seguinte, 2012, após ter concluído todo o ensino médio, sem ter repetido nenhum ano letivo, pude fazer a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) para tentar entrar na universidade.

Minha prova do ENEM, como todas as outras que fiz na vida, foi basicamente de forma oral. Tive acesso a uma sala na qual fiquei apenas com a pessoa que lia a prova para mim, o chamado leitor.

Segundo Junqueira et al (2017) :

Em relação ao acesso de pessoas cegas ao Enem, as principais medidas adotadas pelo Inep são: a adaptação dos itens da prova convencional que contêm recursos visuais; a transcrição da prova para a grafia Braille e a oferta de leitores/ transcritores, que devem atuar em dupla, em sala com apenas um participante. (Junqueira et al, 2017, p.464).

Atualmente existe a prova do ENEM em braille e quem está fazendo pode escolher entre fazer com os demais na sala normal, com a prova toda em braille, ou ficar numa sala separada com o leitor. Pelo menos agora não existe tanto a separação como quando eu fiz, a pessoa cega tem o direito de escolher se quer ou não fazer a prova em uma sala sozinha. Lembro-me quando o leitor perguntou como eu queria que ele fizesse e eu informei a ele para apenas ler a prova e as alternativas e que eu responderia da forma que soubesse e ele marcaria as alternativas que eu solicitasse. E assim ele fez. Foi assim que fiz a prova do ENEM e passei para o curso de Pedagogia em uma universidade federal.

A minha emoção foi muito grande! Até os 30 anos eu nem sabia se conseguiria realizar o sonho de me alfabetizar e agora eu estava ali, prestes a me tornar uma universitária, foi um momento muito mágico em minha vida, sabia que ainda encontraria dificuldades pelo caminho, mas ali já era um lugar muito mais longe do que a princípio eu pensei em conseguir chegar.

Iniciei os estudos na universidade federal de Alagoas em 21 de janeiro de 2013, no campus Arapiraca, possível devido ao processo de interiorização das universidades federais ocorrido no governo do PT, na gestão do Presidente Lula. Fiquei muito ansiosa para entrar na universidade, foi uma luta, por causa da cegueira. Luta essa que não foi só para mim, pois desde a primeira noite de aula, os professores já se perguntavam como iriam trabalhar comigo.

Lembro que neste primeiro dia foi perguntado em sala o motivo de cada aluno estar ali e foram surgindo várias curiosidades, em especial para mim que não sabia como seria recebida ali. Os

professores perguntavam como iriam trabalhar comigo e eu respondia que não saberia explicar a eles o modo deles agirem, pois eles precisariam estudar a forma de me ensinar. Assim, tive dificuldades com alguns professores, mas íamos nos ajudando para poder dar certo meu processo de aprendizagem.

Lembro da apresentação do primeiro trabalho, do quanto foi emocionante estar ali, pois para mim aquilo tudo era um sonho quase impossível no começo, mas naquele momento percebi como era grandioso estar ali, dentro daquela turma, naquela universidade. Chorei tanto que mal consegui falar.

Claro que houveram muitas dificuldades. Eu me incluí em algumas atividades, em outras não foi possível. Uma inclusão 100% parece que não existe nunca mesmo, mas deu para aproveitar bem o tempo que passei na universidade. Acredito que houve 70% de inclusão, de amizade, de profissionalismo. Alguns professores e colegas de sala foram mais solícitos, ajudaram mais, outros nem tanto.

Para a estrutura da universidade receber cegos como eu, faltam muitos avanços. Por exemplo, nunca consegui me locomover sozinha pois não havia nenhuma referência. Nunca foi colocado um piso tátil (o piso foi colocado apenas em 2019), a rampa de acessibilidade tem muitas falhas, tem muitos desvios, não tem referências e a minha dificuldade de estar na universidade é toda essa: a questão da locomoção, pois se não tiver alguém desde a entrada para me acompanhar, não consigo chegar a lugar nenhum. Concluí meu curso em 2019, e no período de minha formação não houve mudanças significativas para a inclusão de estudantes cegos. Lembrando que durante este período, precisamente em 2015, foi instituído a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 (2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A locomoção até a à universidade também foi um dificultador, pois quando não tinha alguém para me acompanhar, o ônibus não parava no ponto eu precisava voltar para casa sem ir à aula. Posso afirmar com tudo o que já vivi que a inclusão para a educação não é só do professor, tem que partir do aluno, do motorista, de todos ao redor.

No que se refere ao material didático seria ideal ter uma impressora braille. Existem computadores com sintetizador de voz, mas ter a impressora seria muito bom. Eu não tive transcritor enquanto estive na universidade.

Sobre a metodologia acredito que só os recursos precisam melhorar e mais pessoas têm que querer abraçar essa causa, pois só assim obteremos resultados. Tive uma professora, seu nome é Lívia Guedes, que foi um marco no curso, pois sua disciplina estudou muito minha causa. Essa professora, que estudava barreiras atitudinais, foi quem abraçou a minha causa na universidade desde o princípio.

Sobre as barreiras atitudinais, posso dizer que convivi com elas, a atitude de algumas pessoas me fizeram perceber que essas barreiras existem. Por exemplo, quando em uma disciplina fui tirada de dentro de uma equipe sem saber e ao final precisei apresentar o trabalho de forma individual, enquanto os demais apresentaram em grupo. Apresentei em outra semana, sem graça, pois estava apresentando sozinha, mesmo assim apresentei. Depois disso o professor falou com a turma toda, pedindo que não fizessem mais isso, que ninguém me excluísse porque eu era uma pessoa capaz de apresentar os trabalhos como qualquer outra. Essa foi uma barreira atitudinal, mas foi superada.

A minha experiência como professora foi muito importante para a minha graduação, embora tenha sido por apenas um ano, pude capacitar outros professores para trabalhar com crianças cegas. Eu ensinava aos professores o alfabeto em braille, os ensinava a trabalhar com crianças cegas.

Foi no estágio de Educação Infantil que tive meu primeiro contato como professora com as crianças pequenas. Nesse momento percebi que essa interação com os pequenos aconteceu de forma muito natural. Foi através da pureza das crianças, da aceitação delas em me ter como professora cega,

que me fez perceber o quão maravilhoso seria realizar o meu trabalho com aqueles pequenos quando eu enfim tivesse meu diploma em mãos. Ser cega não atrapalhou em nada o meu trabalho, pois fui muito bem recebida pelas crianças e pude interagir com elas de forma inteira. A falta da visão não me fez perder o contato com elas, nem de longe me senti diferente ali ao lado daquele grupinho que está só começando a conhecer a vida. A minha inclusão naquele espaço do “brincar livre” foi inteira.

Mas ao mesmo tempo em que eu falo que fui aceita e incluída pelas crianças na creche, eu preciso afirmar que existiram barreiras arquitetônicas que dificultam a inclusão, não somente minha, como professora cega, mas também das crianças que apresentam alguma deficiência, pois a creche não estava preparada o suficiente para me receber como professora cega e nem estava preparada para receber crianças com mesma condição de vida que a minha. Ou seja, quem construiu aquele espaço não pensou que um aluno com deficiência poderia ocupar aquele ambiente por ser um direito seu, ou menos ainda que um professor com deficiência pudesse trabalhar ali.

Nesse contexto se faz necessário afirmar que para que a inclusão ocorra em um ambiente, no que se refere a uma professora cega ou não, o que as crianças desejam, mais do que um professor que as enxergue fisicamente, é um professor que possa enxergar as suas potencialidades, que consiga observar os seus desejos, a forma como elas gostam de aprender.

UMA TUTORIA INFORMAL E IMPLICATIVA: O NASCIMENTO DE UMA AMIZADE

Durante sua formação universitária, sua turma sempre contou com monitores. Mas no primeiro período o monitor era exclusivo para apoiar seu processo de aprendizagem e nos demais períodos o monitor era da turma.

Convém destacar, contudo, que o papel de um “monitor” de disciplinas é diferente de um papel de um “tutor”, o qual nunca houve formalmente. Embora possa haver semelhanças, compreendemos que enquanto o monitor age de acordo com as necessidades de aprendizados geradas em cada disciplina, o tutor de um estudante com deficiência age na necessidade de acessibilidade e inclusão, que por sua vez é mais abrangente.

O que de fato aconteceu foi o surgimento natural de uma tutoria por pares, totalmente informal, e absolutamente implicativa.

A estudante vidente refere-se a tutoria por pares em questão como um processo que “trouxemos bons frutos”. E acrescenta: “Eu pensei que poderia ajudar, mas não imaginava que estava sendo ajudada”(Costa, 2021, p.1).

Infelizmente o surgimento espontâneo de um ator tão importante de inclusão, embora notado por professores, nunca foi valorizado pela instituição. A estudante vidente relata que percebia medo e insegurança nos docentes: “Logo deu para perceber o quanto Ângela estava pronta para a Universidade. E o quanto a universidade não estava pronta para receber Ângela” (Costa, 2021, p.1). Percepção compartilhada por ambas, presente também na fala da estudante cega: “Eu Angela, cega, estava preparada para a universidade. Mas a universidade não estava preparada para mim”(Lima, 2021, p.1).

Mesmo com o surgimento desta tutoria por pares, a instituição não aproveitou para realizar uma formação mais específica, ou mesmo auxiliar no planejamento da ação de tutoria. O único momento em que houve um planejamento do papel da tutoria por pares, foi durante a orientação do TCC, mesmo assim de modo informal, e por disponibilidade de ambas as estudantes e iniciativa do professor.

Podemos conceber, de modo geral, que a tutoria por pares é um sistema de aprendizagem mútua de alunos, e que no caso de uma educação inclusiva envolve estratégias de acessibilidade e aceitação inclusiva e implicativa do outro. Fernandes e Costa (2015) destaca que:

[...] é possível pensar em estratégias de aprendizagem utilizando a tutoria de pares para favorecer o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência de modo geral e, no caso da deficiência visual, é interessante verificar em quais condições essa parceria pode beneficiar a ambos (tutor e tutorado). (Fernandes & Costa, 2015, p. 41).

Apesar da invisibilidade institucional a tutoria informal ocorrida teve grande impacto sobre a acessibilidade do aprendizado. As atividades que eram desenvolvidas envolviam desde a condução do ponto de ônibus até a sala de aula, a gravação dos assuntos das aulas, digitalização dos textos para se ter acesso por computador, e na fase final digitação e formatação do TCC.

A tutoria teve em seu desenvolvimento um caráter tão implicativo, que nasceu uma duradoura amizade, onde tornaram-se comadres. A aluna cega escolheu sua colega como madrinha de sua filha, que nasceu durante sua formação universitária. O aspecto implicativo da relação pode ser destacado desde sua gênese quando a estudante vidente fala que tudo começou com carinho e admiração. E quando a estudante cega afirma: “Foi vivência e convivência” (Lima, 2021, p.1).

A AUTORIA COMO INCLUSÃO

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma produção ansiada pela maioria dos estudantes. É considerada a última etapa para a conclusão de um ciclo. Trata-se de um texto de pesquisa onde o estudante procura demonstrar parte do seu aprendizado e merecimento pela conclusão do seu curso.

A produção do TCC, não raramente, se mostra desafiadora para o formando. Mas para o estudante com deficiência que não tiver ao seu dispor as tecnologias assistivas adequadas tal desafio se torna ainda maior. Destaca-se que a existência da tecnologia não serve para deixar a realização da tarefa mais “fácil”, e sim para deixar a tarefa acessível, possível de ser realizada com a maior autonomia possível.

Sabe-se que a academia valoriza muito o texto escrito, o que reforça a necessidade de se garantir acesso de leitura e produção textual para todo o estudante, independente de sua deficiência. Neste caso, para uma pessoa cega, a tecnologia mais elementar seria uma impressora braille. Recurso que não foi disponibilizado pela instituição.

O orientador do TCC em questão teve então a tarefa de orientar a primeira aluna cega daquele

curso de Pedagogia, sem a tecnologia de acessibilidade necessária e sem ter a disponibilização institucional de um tutor ou monitor. Foi também a primeira vez que aquele professor teve uma aluna cega, tendo em vista que ao longo do curso não teve oportunidade de ser seu professor.

Orientador e orientanda se conheceram no dia em que lhe foi feito o convite para a orientação. Sobre como recebeu a proposta de orientar uma aluna cega o orientador disse:

Primeiro tem uma cobrança interna minha que fala assim: por eu ser professor eu tenho obrigação de ser um conhecedor e lidar com a questão da inclusão e com diversas deficiências. Mas eu não sou um grande conhecedor, não. Tem um outro lado que fala assim: tu não tens obrigação de ser um grande conhecedor, a gente tem falhas na nossa formação, e na nossa sociedade, mas você tem a obrigação ética de ter abertura para o outro. Você tem uma obrigação ética de, nesse diálogo com o outro, construir a inclusão. (Belo, 2021, p.1)

E complementa:

“Tem um lado do coração que fala que embora tu não saibas tudo, a abertura para aprender, a abertura para acolher, a abertura para realizar é que é o mais importante” (Belo, 2021, p.1).

Aceito o desafio, precisava-se cuidar para que a orientação fosse inclusiva. E isso também significou entender que: “O trabalho de orientação é meu, mas o trabalho de fazer o trabalho não é meu” (Belo, 2021, p.1). Ou seja, uma orientação na perspectiva de uma educação inclusiva, significa buscar condições para que a autoria seja garantida.

Precisaríamos do apoio de uma pessoa vidente para o trabalho de organização e digitação do texto. Sua comadre e tutora desde o início aceitou a tarefa. Conversamos sobre a importância de se respeitar a autoria do texto e planejamos as atividades da tutoria na medida em que a orientação também ia acontecendo.

A escolha da metodologia foi fundamental no processo de garantia da autoria. A pesquisa (auto) biográfica (Delory-Momberger, 2008; Josso, 2004; Belo, 2008) se mostrou uma importante ferramenta de garantia da afirmação de produção de textos acadêmicos. Sobre a experiência com este modelo metodológico, a orientanda diz que: “O modelo é que faz a diferença” (Lima, 2021, p.1).

Diante da condução da orientação, fundada no diálogo, respeito e implicação de todos, podemos dizer que tratou-se de uma “prática de aprendizagem integradora, inclusiva e inovadora”, conforme concepção elaborada por Alves (2016).

O trabalho teve o seguinte título: “O brincar livre e a inclusão: a perspectiva de uma professora cega com alunos videntes”. A banca avaliadora lhe deu nota máxima.

Acerca da sua autoria e relação com sua tutora na produção da TCC, a orientanda diz o seguinte: “Eu me senti totalmente incluída. Ela escreveu (digitou e fez a transcrição dos áudios) todo o TCC. Mas

tudo vivenciado por mim. [...] Teve total vivência minha e total autoria” (Lima, 2021, p.1).

COMPREENSÃO DAS NARRATIVAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas trabalhadas aqui apresentaram elementos compreensivos sobre a formação educacional de uma professora cega, a partir de três vozes: a da própria professora; de sua tutora; e de seu professor orientador no trabalho de conclusão de curso.

Chama atenção, neste fragmento de história de vida, que a inclusão se efetiva de modo colaborativo. Não pela simples existência de leis. Mas, principalmente, pela busca dos atores sociais em tecer a inclusão. Observa-se em sua narrativa que mesmo com a existência de legislação inclusiva, sua inclusão educacional não aconteceu facilmente. Evidenciou-se uma contradição entre o legal (legislação) e o real (a prática cotidiana). Isso pode ser notado tanto na narrativa acerca da educação básica como da formação universitária.

O empenho, força e atitude da pessoa com deficiência, em particular da professora cega em questão, em lutar pela inclusão é fundamental, e possibilita o processo formativo de criação e recriação de si. Conforme ressalta sua tutora: “Apesar de todos os contratemplos ninguém mais que Ângela fez dar certo sua passagem pela Universidade”(Costa, 2021, p.1).

Ao mesmo tempo, o empenho da pessoa com deficiência se une à participação de outros atores sociais dispostos a construir um cenário verdadeiramente inclusivo. Por isso dizemos que a inclusão se efetiva de forma colaborativa.

O primeiro ator social que se destaca em sua narrativa é o locutor Carlos Wanderley, que colaborou com o incentivo, informação e articulação para que aquela mulher adulta fosse alfabetizada. Já na vida universitária destacou-se, entre outros professores, a implicação da professora Lívia Guedes, considerada como “um marco no curso”. Mas sobretudo destaca-se a colaboração efetiva de sua tutora e hoje madrinha de sua filha, que mesmo sem reconhecimento institucional exerceu o papel fundamental em sua inclusão.

Convém destacar que nem toda intenção de inclusão é verdadeiramente inclusiva. Muitas delas se dão como uma inclusão perversa (Sawaia, 2001), uma exclusão-inclusão. Por outro lado, e a depender da atitude que se adota, experiências de exclusão podem se tornar experiências formadoras (Josso, 2004), evitando com que elas se repitam.

É o caso relatado da experiência com a professora de matemática no ensino médio, quando foi destacado que as barreiras atitudinais fizeram parte de seu processo de escolarização. A forma como lidou com a situação descrita a seguir gerou aprendizagem e a deixou mais forte:

No que se refere às barreiras atitudinais, posso afirmar que elas fizeram parte do meu processo de escolarização. Em especial, uma professora de matemática que eu tive no primeiro ano do ensino médio, fez com que eu me sentisse bem mais forte do que geralmente eu costumava sentir. Ela passou o ano inteiro me excluindo das atividades avaliativas e das provas, por mais que eu cobrasse dela que era importante fazer parte da turma, ela fazia questão de me deixar sem fazer nada, como se eu não tivesse valor para a turma. Em um dia específico, ela marcou uma prova e eu fui fazer, mas ela

ao me ver lá, perguntou o que eu estava fazendo na sala, chamou o porteiro e pediu que ele me acompanhasse até a minha casa. Fiquei desconsolada, como eu poderia aprender algo se a professora me excluía da turma? Era impossível aprender algo sem ter a participação efetiva na sala de aula.

Eu não pude aceitar esse tipo de postura de uma pessoa que estava ali para me incluir na sala e não me excluir. Depois que me acalmei, voltei à escola para falar com a direção, expliquei que não queria estar ali só por estar, sem fazer nada, não era apenas a nota que me importava, mas de fato o aprendizado que eu poderia receber se tivesse tratamento igual aos demais. (Lima, 2019, p.15-16)

Toca-se neste relato mais uma vez a dimensão da autoria. Demonstrando que ao pensar a inclusão no âmbito da educação deve-se priorizar a possibilitação da efetivação da autoria. A experiência de produção do seu TCC mostrou uma abordagem que privilegiou a autoria dentro do âmbito de uma educação inclusiva.

A dimensão relacional da inclusão também ficou evidenciada, assim como a necessidade da superação de estigmas. Como pode-se perceber em sua reflexão sobre o estágio na educação infantil:

A relação com a criança é bem mais fácil do que a relação com os adultos. A criança por si só já consegue manter uma relação de inclusão, entendendo e respeitando o modo como a vida é, mesmo que eu não esteja enxergando. O adulto já tem uma visão mais de exclusão, já tem internalizado que a pessoa com deficiência não está apta a realizar as mesmas atividades que ele, por já ser internalizado nele a limitação, pois para ele sem determinado sentido não se pode realizar determinadas ações. (Lima, 2019, p.27).

Em seu trabalho de conclusão de curso Lima (2019) também enfatizou a dimensão colaborativa da inclusão:

Através desse trabalho, que possui características de um relato de experiência, foi possível perceber o quanto a minha inclusão como professora cega no universo da educação foi significativo especialmente para mim, mas também para tantas pessoas que estiveram comigo durante essa trajetória. (Lima, 2019, p. 27).

Por fim, registramos que o presente estudo revelou a importância de ações colaborativas que possam afirmar a inclusão e o processo de criação e recriação de si. Aspecto que foi demonstrado através da compreensão de narrativas acerca da formação de uma professora cega no agreste de Alagoas.

REFERÊNCIAS

- Alves, M. F. (2016) *Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação*. Rio de Janeiro: Wak.
- Alves, M.D.F. & Filho, A. D. P. (2020). Complexidade e inclusão: caminhos, história e tessituras. *Educação & Linguagem*, 23 (1), 197-224. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/10753/7373>.
- Amaral, M.B. ; Barbosa, R. P.; Jesus, S. C.; Penna, G. A. & Talmas, E. V. (2014). Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olha para as escolas em Juiz de Fora. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, n.16, jan/jul. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>.
- Belo, R. A. (2008). As Dimensões Individual e Coletiva da Experiência Formadora e sua Relação com a Concepção de Subjetividade. In *III Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica*. Natal, Rio Grande do Norte, Brasil: III CIPA. (Auto) Biografia: formação, territórios e saberes.
- Belo, R. A. (2021). Transcrição da narrativa do orientador sobre o processo de inclusão de Ângela. Arapiraca: arquivo pessoal.
- Brasil. (2005). *Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Documento orientador. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>
- Brasil. (2007). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>
- Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. (1999). Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.
- Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. (2007). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm
- Chauí, M. (2009). *Cultura e Democracia*. Salvador, BA: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia.
- Coll, C.; Marchesi, Á. & Palacios, J. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Costa, I. P. (2021). Narrativa da Tutora sobre o processo de formação de uma professora cega. Arapiraca: arquivo pessoal.
- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo- projeto*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Fernandes, W. L & Costa, C. S.L. (2015). Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21 (1), 39-56. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004>.
- Fumes, N. L.; Barros, L. N.; Lima, S. L.; Silva, S.J.; Mercado, L.P. & Oliveira, S.A. (2010) *A inclusão do aluno com deficiência mental na educação fundamental*. Maceió: EDUFAL.
- Josso, M.C. (2004). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez.
- Junqueira, R. D.; Martins, D. A. & Lacerda, C. B. F. (2017) Política de acessibilidade e exame nacional do Ensino Médio (ENEM). *Educ. Soc*, 38 (139). Campinas. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ShM8LYCsRWTkvj5w6HkfbDm/?lang=pt>.
- Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, p. 6377. Presidência da República. Disponível em : https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?co_dteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009
- Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003. (2003). Institui a Política Nacional do Livro. Presidência da República. Brasília, Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.753.htm
- Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Lima, A. A. (2019) . *O brincar livre e a inclusão: a perspectiva de uma professora cega com alunos videntes*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia. Arapiraca: Universidade Federal de Alagoas.
- Lima, A. A. (2021). Narrativa da professora cega sobre seu processo de formação. Arapiraca: arquivo pessoal.
- Mollossi, L. F. S. B.; Aguiar, R. & Moretti, M. T. (2016). *Materiais didáticos para a inclusão de educandos cegos no ensino de matemática*. Joinville-SC: II Colbeduca.
- Sawaia, B. (2001). Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In B. Sawaia (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (pp. 7-13). Petrópolis: Vozes.