

SENTIDOS ATRIBUÍDOS À PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA POR UMA PEDAGOGA CEGA

SENSES ATTRIBUTED TO TEACHER PRACTICE IN TIMES OF INCLUSIVE EDUCATION BY A BLIND PEDAGOGUE

Daniela Leal¹

RESUMO: Com a chegada das políticas de inclusão no ano de 1994, representadas principalmente pela Declaração de Salamanca, as discussões sobre a educação das pessoas com algum tipo de deficiência nos espaços regulares de ensino geraram inúmeras polêmicas, permitiram grandes embates e levaram à extensas reflexões, tanto por parte de órgãos governamentais quanto por parte de pais e/ou grupos de professores que atendiam a este público-alvo. Pensando nessas relações conflituosas que se estabeleceram, principalmente na constituição do ser professor em tempos de inclusão, objetiva-se neste artigo apresentar os sentidos atribuídos à prática docente por uma pedagoga cega e suas impressões sobre o que é ser professor e o que é fazer inclusão. Pela natureza do tema a ser pesquisado, optou-se pela abordagem qualitativa, por ser uma modalidade de pesquisa que leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Assim como, optou-se pela história de vida por ser um dos métodos mais eficazes para se conhecer a realidade do sujeito que vivencia ou vivenciou a situação que se quer pesquisar. Ao revelar os sentidos atribuídos à prática docente, Dália afirma que não entende por que tanta polêmica sobre o assunto, se mesmo sem formação ou recurso adequado ela vivenciou, através de alguns professores, esse processo, e hoje, com tantos recursos, tecnologia e formação, os professores apenas segregam uma vez mais, ao aceitar tão somente a presença da criança e não fazer nada por ela.

Palavras-chave: Cegueira. Educação Inclusiva. Prática Docente. Sentidos Atribuídos.

ABSTRACT: With the advent of inclusion policies in 1994, mainly represented by the Salamanca Declaration, discussions about the education of people with disabilities in the regular teaching spaces generated many controversies, led to great clashes and led to extensive reflections, both by government agencies as by parents and/or teacher's groups that met this target audience. Thinking about these conflicting relationships that have been established, especially in the constitution of being a teacher in times of inclusion, this article aims to present the meanings attributed to the teaching practice adopted by a blind pedagogue and their impressions about what it is to be a teacher and what to do inclusion. By the nature of the subject to be researched, the qualitative approach was chosen because it is a research modality that takes into account all the components of a situation in their interactions and reciprocal influences. As well as, life story was chosen because it is one of the most effective methods to know the reality of the subject who experiences or experienced the situation that one wants to research. In revealing the meanings attributed to teaching practice, Dália affirms that she does not understand why so much controversy on the subject, even if without training or adequate resource she experienced, through some teachers, this process, and today, with so

¹Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda.
E-mail: daniela.leal@mouralacerda.edu.br.

many resources, technology and training, teachers only segregate once more to accept as only the presence of the child and not do anything for her.

Key-words: Blindness. Inclusive Education. Teaching Practice. Sense Attributed.

Com a chegada das políticas de inclusão no ano de 1994, representadas principalmente pela Declaração de Salamanca, as discussões sobre a educação das pessoas com algum tipo de deficiência nos espaços regulares de ensino geraram inúmeras polêmicas, permitiram grandes embates e levaram à extensas reflexões, tanto por parte de órgãos governamentais quanto por parte de pais e/ou grupos de professores que atendiam a este público-alvo.

Banhados principalmente por uma antiga discussão da metade da década de 1970, na qual parecia-se generalizar “em ritmo acelerado e perturbador a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes *de fato*” (PIERUCCI, 2013, p. 7, grifo do autor), consolidou-se que ao não querer mais ser igual, a diferença também passava a ser de direito. Ou, como descrito pelos americanos na expressão *The right to be different*: o direito de ser diferente, sendo diferente passou a ser incorporado aos discursos vigentes e principalmente aos movimentos que defendiam a educação para todos.

Ou, ainda, como descrito por Pierucci (2013), neste momento de transição parecia-se não querer mais ou querer menos a igualdade. Nesse período motivava muito mais o direito de ser pessoal e coletivamente diferente uns dos outros, do que ser igual. Afinal, as diferenças, segundo o autor, deviam ser vistas como componentes inevitáveis da sociedade humana, sejam essas de cada grupo social ou mesmo de cada indivíduo, em sua particularidade.

Entretanto, ao adotar tal lema faz-se necessário, antes de mais nada, voltar a olhar bem tanto para a construção da legislação que busca assegurar uma educação para todos quanto o movimento pela diferenciação que a ratifica. Isto porque, para falar de inclusão nos espaços escolares não basta apenas saber ou citar os artigos que compõem as políticas ditas de inclusão. Tampouco olhar o movimento de resgate das diferenças como um tópico vazio, que juntamente com o conceito de diversidade, acabam, como descrito por Ferre (2001, p. 197), “definindo e plasmando a identidade da Educação atual”.

Ao analisar o momento histórico vivido deve-se, portanto, tomar cuidado para que o movimento de diferenciação não seja visto como um mero processo de estratificação. Isto porque, se as diferenças são componentes inevitáveis da sociedade humana,

consequentemente sempre ocorrerá um processo dúplice, de diferenciação e avaliação. E, nesse sentido, como descrito por Pierucci (2013, p. 105, grifo do autor):

A diferença socialmente partilhada recebe sempre-já um sinal positivo (a nossa diferença, viva a diferença!) ou negativo (a diferença dos outros, do Outro). [...] As características compartilhadas recebem ênfases diferenciais de valor [*Wertakzent*] e, consequentemente, significados distintos a partir de práticas sociais que, ou bem chamam a atenção para “os diferentes”, dirigindo o foco para a diferença “deles”, ou bem a ignora, no caráter, no desempenho, no sucesso ou no fracasso, em suma, no destino de cada indivíduo pertencente àquela categoria cuja diferença no entanto é reconhecida como um dado.

Ou, ainda, como descrito por Carone (1998, p 172, grifo do autor),

Os vários universos e as várias coletividades dentro da mesma sociedade têm alcançado o espaço público, formalizando as suas demandas específicas, alterado as mentalidades por meio de discursos ilustrativos, impondo um patamar novo para a discussão dos *direitos à diferença*. Depois de séculos de lutas contra a discriminação [...], as sociedades democráticas estão sendo perpassadas por questões novas de grupos minoritários que reclamam para si mesmos uma nova forma de discriminação, dita *positiva*. [...] Não lutam [...] pela desigualdade, mas sim pelos contornos das diferenças.

Um exemplo desta fala, pode ser observada na colocação de Solomon (2015, p. 42) ao afirmar que, “o movimento pelos direitos [das pessoas com deficiência, por exemplo,] procura, no nível mais básico, encontrar um lugar para a diferença, em vez de apagá-la”. Entretanto, apesar de cada vez mais preservarem sua identidade, com base em suas diferenças, não se pode esquecer que estes necessitam “definir-se em oposição à maioria. Quanto mais a maioria os aceita, mais rigorosamente eles precisam fazer isso, porque sua identidade separada desmorona se eles permitirem tal integração no mundo da maioria” (SOLOMON, 2015, pp. 42-43).

Tal afirmação de Solomon leva a repensar a relação que se estabelece entre os princípios de igualdade e diferença estabelecidos entres esses grupos. Ou, como descrito na máxima estabelecida por Boaventura de Souza Santos (1997, p. 122), “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Nesse sentido, pode-se afirmar que, “nem todas as igualdes são idênticas e nem todas as diferenças são iguais, portanto, a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (LEAL, 2016, no prelo).

Dentro desse contexto, as políticas públicas, já mencionadas, ao tentarem discutir suas dificuldades e ambiguidades frente às pessoas com deficiência, principalmente ao se preocuparem, em sua maior parte, com as vantagens e desvantagens em reunir em classes

comuns alunos com deficiência e sem deficiência, “uma vez mais [evidencia] à relação igualdade-diferença/anormalidade-normalidade e, conseqüentemente, [esquece] as peculiaridades que se estabelecem em cada grupo exatamente por causa de sua diversidade” (LEAL, 2016, no prelo).

Coadunando, assim, com o questionamento de Ferre (2001) ao perguntar sobre de que diferenças se está falando, principalmente quando se pensa à educação das pessoas com algum tipo de deficiência. Em suas palavras, primeiro, ao tentar responder a este questionamento, não se pode esquecer que, “o que salta aos olhos quando olhamos o mundo de hoje é, precisamente, a realidade de que nosso mundo é um mundo no qual a presença de seres diferentes aos demais, diferentes a esses demais caracterizados pelo espelhismo da normalidade, é vivida como uma grande perturbação” (FERRE, 2001, p. 197).

Segundo, é necessário observar se a questão das diferenças, da diversidade não está se tornando um tópico vazio encobridor de uma realidade não aceita. Ou seja, um tópico imposto “em toda explicitação de projetos educativos a que hoje possamos nos referir” (FERRE, 2001, p. 197), mas que, no entanto, não ocorre de fato. A autora toma como base para esta afirmação, sua própria experiência na Educação Especial:

Isto é, aquela parte da Educação que considerou os sujeitos como objeto de seu discurso teórico e prático: alunado deficiente, especial, diferente do alunado majoritário, eficiente, normal, homogêneo. Uma parte da Educação que, resistindo hoje a morrer como disciplina específica, contrariamente àquilo que predica como prática necessária para seu objeto, acabou definindo esse alunado como alunado igual, mas com necessidades educativas especiais. (FERRE, 2001, p. 197)

Terceiro, “falar dos meninos e meninas, das mulheres e dos homens, aos quais a Educação Especial se refere, resulta difícil” (FERRE, 2001, p. 199), pois ao lado dos sentimentos que as pessoas desenvolvem há os sentimentos daqueles que,

[...] precavidos em seu saber científico e técnico sobre as deficiências humanas, empenham-se em defini-los, classificá-los e atribuir-lhes identidades construídas a partir desse saber, para profetizar sobre como construí-los adequadamente nos processos de normalização previstos para cada qual, mas para um “cada qual” delimitado em e por sua deficiência, que se constitui assim como definidora de sua “identidade”.

Não se quer com isso dizer que, tais sentimentos e tais conhecimentos não sejam válidos. Pelo contrário, muitas vezes a própria autora se fez valer desses sentimentos e desses discursos para tentar compreender a sua prática. A questão é analisar a validade de tais sentimentos e discursos e reestabelecer questionamentos fundamentais à educação das pessoas com alguma deficiência.

Por fim, a quarta possibilidade de resposta, encontra-se em rever as faculdades que formam os professores e os profissionais da “Pedagogia da Diversidade”. Apesar de nascida entre as décadas de 1960-1970, a partir das reivindicações dos “chamados grupos marginais, minoritários ou majoritários – [...] entre eles se [encontravam mulheres], jovens, deficientes, enfermos crônicos, anciãos, homossexuais, doentes mentais, negros, índios, imigrantes...” (FERRE, 2001, p. 206), infelizmente essa pedagogia atualmente acaba por oferecer leituras que produzem muito mais à ilusão de normalidade e a polarização da perturbação da culpa, do que uma educação voltada de fato à diversidade. Nas palavras de Ferre (2001, p. 198):

[...] na Universidade estamos invadidos de saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e capturam o outro, traçando entre ele e nós uma rígida fronteira que não permite compreendê-lo, conhecê-lo nem adivinhá-lo; visto que na Universidade, a presença do outro sobre o que se fala, do outro para quem se estuda e do qual alguma coisa – que pode se confundir com o todo – se conhece, porém do qual nada se sabe [...].

Para compreender um tanto quanto melhor a fala de Ferre, a própria autora justifica-se descrevendo que, dentro dos cursos de formação observa-se que nas disciplinas ministradas e nos materiais utilizados (livros, artigos, etc.), as abordagens adotadas sobre a diversidade geralmente mantêm enfoques tecnicistas biomédicos, enfoques psicologizantes comportamentalistas, enfoques que negam os antecedentes do sujeito envolvido com o processo, dispensando “a transdisciplinariedade que um olhar completo a partir da pedagogia da diversidade pudesse propor” (FERRE, 2011, p. 203).

Diante dessa realidade, Lago e Santos (2011, p. 947) afirmam que se faz necessário,

[...] libertar-se das classificações que geram exclusão e abrir-se para um universo de possibilidades e inovações. [Isto porque,] Sabe-se que somente a legislação não é suficiente para garantir uma prática inclusiva [...], que, historicamente, desenvolvem uma rotina que se pode chamar excludente. Atualmente espera-se que o professor capacite-se para ensinar na lógica da inclusão, sob a perspectiva de um ensino que possa atingir a [todos...], independente de suas condições sociais ou intelectuais.

Entretanto, ao escutar os professores que estão diariamente exercendo sua docência, esses apontam que ensinar sob essa “lógica da inclusão” ainda se faz muito difícil. Não somente pelo fato de sua formação inicial ser dúbia e não ofertar os conhecimentos necessários para trabalhar com esse público-alvo da educação, pois sabe-se que muitas instituições de ensino superior “não se estruturam no sentido de oferecer disciplinas e/ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto que outras fazem de maneira precária, através da oferta de disciplinas eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada [...]” (MARTINS, 2012, p. 30). Mas, principalmente, pelas relações educativas que são estabelecidas e marcadamente diferenciadas nos processos

educativos, para além da atenção e do atendimento às especificidades de cada aluno, principalmente os com algum tipo de deficiência.

Por serem as relações educativas constituídas na medida que são desenvolvidas às mediações entre professor-aluno, o educador precisa saber que para além de potencializar a autonomia, a criatividade, a comunicação dos estudantes e tonar-se produtor de seu próprio saber, faz-se necessário que ele compreenda que além da preparação para trabalhar com os estudantes com deficiência a partir de uma formação inicial e/ou profissional, ele necessita observar que,

[...] tais processos de formação adquirem sentido, na medida em que se articulam com os saberes que os educadores desenvolvem, tendo em vista as duas histórias de vida individual, as suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educativos e os lugares de formação.

Nessa perspectiva, a inclusão [...] [requer] muito além de mudanças pontuais, mas transformações paradigmáticas e culturais no sistema organizacional, assim como o desenvolvimento de concepções, estruturas relacionais e referências culturais capazes de agenciarem a complexidade e o conflito inerentes à interação entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses, culturas. (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012, p. 12)

Posto isso, e discutidos até aqui alguns dos principais conceitos (igualdade, diferença e diversidade) que servem de aporte às discussões para diversos temas sociais, mas principalmente para a educação inclusiva a partir da segunda metade do século XX, assim como a criação de políticas de inclusão, representadas principalmente pela Declaração de Salamanca, dedicar-se-á a partir de agora a apresentação e discussão dos sentidos atribuídos à prática docente por uma pedagoga cega e suas impressões sobre o que é ser professor e o que é fazer inclusão, mediante às relações conflituosas que se estabelecem, principalmente na constituição do ser professor em tempos de inclusão.

Uma passagem pela vida no tempo histórico: a escolha do sujeito

Ao pensar as relações conflituosas que se estabelecem, principalmente na constituição do sujeito em tempos de inclusão, como já vem se observando ao longo deste artigo, a primeira etapa, para que se possa conhecer os sentidos atribuídos à prática docente por Dália, uma pedagoga cega, será a apresentação, ou melhor, a descrição de quem é Dália e de como ela se tornou sujeito desta pesquisa, principalmente, ao contar a sua história de vida, revelando suas vivências e os sentidos atribuídos à prática docente. Afinal, para Dália é, muitas vezes, incompreensível ter que vivenciar nos dias de hoje tanta polêmica sobre o processo ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência, pois, segundo ela, mesmo sem formação ou recurso adequado ela vivenciou, através de alguns professores, esse processo, e

hoje, com tantos recursos, tecnologia e formação, os professores apenas segregam uma vez mais, ao aceitar tão somente a presença da criança e não fazer nada por ela.

Segundo Albertini (2004), a escolha do sujeito é guiada, primeiramente, pelos objetivos da pesquisa e, predominantemente, pela posição do entrevistado na pesquisa e do significado de sua experiência pessoal com relação ao assunto pesquisado. Em suas palavras, ao escolher o sujeito que será entrevistado, convém selecionar “entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (ALBERTINI, 2004, p. 32). O sujeito “ideal”, portanto, é aquele que está disposto a revelar suas experiências a respeito do tema estudado. É aquele que está disposto a oferecer mais do que o simples relato de acontecimentos. Ele transcende o âmbito da experiência individual e expressa uma cultura.

Sendo assim, a descrição sobre a escolha do sujeito não poderia iniciar a não ser como uma história sobre sentidos e significados construídos ao longo desta pesquisa. Assim, essa história tem início durante as aulas ministradas pela autora deste artigo, durante um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia, em um município da Grande São Paulo, e o interesse de Dália em aprender e ter a chance de poder fazê-lo, buscando aprimoramento para trabalhar com seus alunos que, por sua vez, encontram-se na mesma condição que ela: cegos² e muitos com dificuldades no processo de escolarização.

A cada aula, portanto, durante inúmeras discussões e conflitos que envolviam a formação das pessoas com algum tipo de deficiência e/ou dificuldade no processo de escolarização, Dália contribuía para às discussões

[...] relatando um pouco de sua história, de suas experiências e vivências em ser uma aluna muitas vezes vista como preguiçosa, em função de não fazer suas atividades escolares por não enxergar o que a professora passava na lousa, assim como as adaptações que fazia e os recursos que utilizava para que pudesse dar continuidade aos seus estudos [...]. (LEAL, 2008, p. 63)

Diante do relato de tantas experiências, bem como de uma visita realizada à instituição em que Dália trabalhava na época, a escolha foi finalmente concretizada. Pois, acreditava-se que não se poderia perder a história de vida de uma pessoa que, apesar de vivenciar todas as experiências de um aluno com deficiência (exclusão, segregação, integração e inclusão), sempre buscou concretizar seus sonhos: formar-se, trabalhar, ter uma profissão e lutar pelos

²No caso de Dália, ela nasceu com baixa visão devido a retinose pigmentar, uma doença ocular degenerativa, que a levou à cegueira na idade adulta.

direitos daqueles que se encontram com algum tipo de deficiência e/ou dificuldade no processo de escolarização.

Quando convidada a fazer parte da pesquisa, Dália encontrava-se com 42 anos e há seis anos somente é que havia se tornado totalmente cega. E, ao ser questionada sobre a possibilidade de contar sobre sua história de vida, ela aceitou o desafio dizendo: *Eu estou aqui para contar história! Então, vou contar.*

A conversa sobre a história de vida de Dália deu-se em dois momentos: o primeiro ocorreu em um sábado à tarde, na própria casa de Dália e sua fala durou cerca de 6 horas e, o segundo, deu-se cerca de um mês depois, em um total de 4 horas de conversa, para esclarecer algumas lacunas encontradas na transcrição da primeira conversa.

Diante da transcrição de ambos os momentos, da escuta e leitura exaustiva dos dados que se apresentavam no discurso sobre a própria história de vida de Dália, realizou-se uma tabela com três colunas: na primeira, a transcrição da fala de Dália, na segunda às impressões que surgiram ao longo das duas conversas e, na terceira, as primeiras tentativas de análise e enquadramento teórico.

Na primeira tentativa de análise, delimitou-se cinco agrupamentos, os quais foram identificados por cores, para uma melhor visualização: família (vermelho); escola, formação e trabalho (amarelo); a doença (rosa); ela por ela mesma (verde) e suas professoras e o processo de inclusão (laranja). Lembrando que todos os grupos eram permeados por sentimentos de perda, luta, depressão e de busca pessoal para perseguir objetivos e estabelecer metas.

Após essa primeira tentativa de identificação das falas em agrupamentos, algumas informações foram reorganizadas e diluídas nos agrupamentos, para melhor exemplificar e explicar as falas, opiniões e pensamentos de Dália. E, ao intercalar melhor o discurso de Dália com as interpretações realizadas, por intermédio de uma narrativa coerente e sequencial dos fatos, formaram-se os agrupamentos: a vida de Dália: uma história de exclusões e inclusões; do nascimento à família de origem: a luta para viver e sobreviver; o caminhar da deficiência visual: da descoberta à cegueira total; do ensino fundamental à especialização: a trajetória de uma vida escolar e profissional cercada pela deficiência; professores que atuam na diversidade sem saber, mas que realmente fazem inclusão; dos relacionamentos à família constituída: fragmentos de uma vida e Dália: ela por ela mesma.

Aqui, neste artigo, será apresentada as falas de Dália que refletem sua forma de ver, pensar e sentir como está se dando a atuação docente em tempos de inclusão; falas estas que

permeiam todo o seu discurso, mas, principalmente, que se revelam quando Dália rememora a história de professoras e professores que fizeram parte de sua vida e que de fato souberam fazer inclusão, ou seja, exercer a docência sem nenhum tipo de diferenciação, mesmo quando nada se sabia de inclusão.

A docência pelos olhos de quem não vê

Para começar a falar sobre si e sobre os sentidos atribuídos à docência, Dália, antes de mais nada, fez questão de lembrar que a forma de pensar do presente, só foi possível porque ela conseguiu superar um dos maiores sentimentos que enfrentou ao longo de seus 42 anos de vida: o sentimento de diferenciação. Ou seja, um sentimento que a fazia lembrar constantemente que ela era diferente das demais pessoas. Um sentimento que, apesar de estar na fase adulta e com uma vida plenamente constituída, ao ser lembrado, faz com que a voz embargue e dá indícios de que é, ainda, muito vivo em sua memória: *Eu era diferente! [...] sempre tinha aquela sensação de: “Ai Meu Deus! Eu sou diferente!”*.

Ao descrever sobre os sentimentos experienciados com uma antiga professora da terceira série (hoje quarto ano do Ensino Fundamental), Dália revela como e quando passou a se sentir de fato diferente: *Ela era muita seca! [...] Tinha um olhar penetrante que dizia: “O que que esta menina está fazendo aqui? O que ela veio fazer aqui”? Acho que o olhar dela era um olhar diferente e, por isso, comecei a me sentir diferente.*

Nesse sentido, pode-se dizer que Dália vivenciou, durante sua trajetória escolar, situações que a levaram a ter marcas negativas e de exclusão, como por exemplo, a atitude da primeira professora da 1ª série que, em vez de investigar se a fala de Dália – *Eu não fiz porque não enxergo* – fazia-se verdadeira, preferia colocá-la na condição de preguiçosa ou mentirosa: *a professora falava que eu não fazia porque não queria, porque era preguiçosa e que estava mentindo*. E, com relação aos seus professores, Dália também conseguira identificar quem fez a diferença e contribuiu para que ela desse continuidade aos seus estudos, bem como serviu de exemplo para a construção de sentidos sobre a docência, que ela foi tecendo desde sua época de estudante até os dias de hoje.

Entretanto, apesar de vivenciar vários desses momentos de diferenciação, Dália nunca se abateu. Sempre encontrava soluções para conseguir driblar as situações, ou como diria Vygotski (1997), com base em Alfred Adler, Dália sempre encontrava formas de compensar os sentimentos de inferioridade que surgiam diante de si, principalmente pautados sobre a base de uma degradação da posição social em função da deficiência.

Um desses exemplos é a professora Isabel que foi, segundo as próprias palavras de Dália, resgatá-la da primeira professora. Pois, ao contrário da outra professora que se demonstrava desinteressada pelas dificuldades que Dália possuía em função da baixa visão, a professora Isabel, além de colocá-la na escola em que lecionava, mais especificamente em sua sala de aula, buscou meios para fazer o encaminhamento de Dália ao oftalmologista, assim como buscou recursos para que o seu aprendizado ocorresse efetivamente: *A professora Isabel lecionava no Colégio Júlio Bueno e dava aula também para o 1º ano. Quando ficou sabendo do que aconteceu, foi atrás da minha mãe. Ela foi até lá, conversou com a minha mãe, arrumou uma vaga para mim na sala dela [...].*

Tal disponibilidade da professora Isabel, para com a adaptação a essa nova realidade em sua prática educativa, revela as múltiplas determinações vivenciadas por essa professora e que a levaram a ver as relações interpessoais de uma forma diferenciada e inclusiva; demonstrando para ela, provavelmente, que cada indivíduo é único e suas relações com o outro são uma troca constante e não segmentos estanques para obtenção de um produto final, como se pode observar no relato a seguir.

A professora Isabel colocou-me na sala de aula dela e deixava todas as primeiras carteiras disponíveis para eu ir alternando de local. Conforme ela ia escrevendo eu ia perdendo o campo de visão. [...] Eu tinha que ficar de frente para a escrita! Se ali eu já não conseguia ver, então, tinha que ir mudando, mudando... passando em todas as primeiras carteiras que a professora deixava disponível, até conseguir enxergar.

Verificando-se, assim, que pouco mais de trinta anos antes da publicação do *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*, pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2001, p. 70), a professora Isabel já tinha a percepção de que para “possibilitar a participação e o sucesso do aluno com baixa visão na escola são necessárias adaptações que facilitem o desempenho escolar”, bem como um posicionamento diante da sala de aula.: *Tinha aqueles alunos que diziam: “Ah! Por que só para ela?”. E a professora dizia: “Não é só para ela. É que ela precisa. Se você quiser sentar aí e ela não for usar, você pode sentar, mas quando ela precisar você vai ter que ceder o lugar para ela”.*

Nota-se, por essa fala que, quando o professor aceita a diversidade, ele consegue lidar com a inclusão competentemente e passar para seus alunos a situação com naturalidade, sem conflitos e, principalmente, através do diálogo e não da imposição; oferecendo a confiança e a liberdade necessárias para que ocorresse o efetivo aprendizado de Dália.

Diante desta prática, pode-se dizer, portanto, que os vínculos estabelecidos entre a professora Isabel e Dália foram essenciais para que a segunda progredisse em seus estudos, mas também para que passasse a acreditar que era capaz de conseguir atingir seus objetivos, bem como afirmar e reafirmar que tudo o que dizia sobre sua dificuldade de enxergar era verdadeiro. Afinal, se não fosse pelo interesse e preocupação da professora Isabel, Dália somente descobriria sobre a sua deficiência e etiologia bem mais tarde ou, talvez, só quando a perdesse a visão de vez, o que aconteceria precocemente pela falta de tratamento para retardar a causa da deficiência.

Diante de tantas atenções e expectativas para com seu desenvolvimento, Dália afirma que o fato da professora Isabel se preocupar tanto com as pessoas, a levou a ter sentimentos especiais por ela. Ao contrário da primeira professora, que não depositava nenhuma confiança, a professora Isabel valorizava todo o seu potencial, bem como suas habilidades e competências. Nas próprias palavras de Dália:

Eu tive uma sensação muito boa: Opa! Alguém acredita em mim! Foi uma sensação muito gostosa! E foi, a partir daí que me dediquei muito aos estudos. Porque era como se eu tivesse que compensar! E eu iria compensar o que ela estava fazendo por mim! Para ela sentir o valor que eu... Dar um retorno para ela, para mostrar que não estava fazendo isso em vão.

Percebe-se, portanto, que a preocupação além de nortear todo o trabalho educacional que Isabel propunha a seus alunos, também estava presente nas atitudes de Dália, pois ela acreditava que por ter tanto apoio de sua professora, deveria compensá-la sendo uma boa aluna e superando todas as expectativas que haviam sido depositadas nela, bem como, futuramente, fez a escolha pela docência, optando por ser igual ou ao menos parecida com o tipo de professora que foi Isabel em sua vida: àquela que acolhe e faz de tudo para os alunos que necessitam.

Cabe destacar que, apesar de não se falar ainda em inclusão, esta se fez presente em toda a prática educativa da professora Isabel, através de ações realmente efetivas para o bom andamento e desenvolvimento de todos os alunos, por intermédio das múltiplas interações, assim como da convivência efetiva com as diversas diferenças que compunham esse espaço.

Com a chegada à 3ª série, novos desafios e novos conflitos surgiram entre Dália e a nova professora, a que lhe ensinou o que era o sentimento de diferenciação. Mas, apesar do olhar penetrante e até mesmo discriminador, ao longo de um ano, Dália afirma que: *sempre tive pessoas do meu lado que me ajudaram* e, nesse sentido, com a reprovação na 3ª série e

com a oportunidade de um novo recomeço, surgiu em sua vida mais uma professora que iria marcar a vida escolar de Dália, com atitudes positivas e significativas para seu aprendizado.

A nova professora, tinha um semblante diferente; me olhava diferente! Ela fez inclusão, mesmo sem saber nada de inclusão; [pois,] não se era falado de inclusão [naquela época]. Ela... marcou médico para mim, me levou ao médico para [se] aprofundar, para saber direito o que era que eu tinha. [...] Ela sempre foi assim... atenciosa e dedicada. Com ela, sempre tive notas muito boas e não repeti o ano.

O trabalho da nova professora procurou, a todo tempo, pautar nas necessidades de Dália, transmitindo-lhe confiança para que conseguisse sanar suas dúvidas passadas e falar sobre suas dificuldades, para obter um aprendizado eficiente, sem nenhum tipo de discriminação por parte dela ou de seus colegas de sala. Pode-se dizer que, além de buscar na medicina, por intermédio de vários médicos, os recursos necessários para Dália, a nova professora da 3ª série estava sempre disposta a disponibilizar o conhecimento da melhor forma possível.

O fato de saber qual era a minha necessidade, o que eu estava com dificuldade e aonde ela poderia me ajudar... Se ela, por exemplo, lesse o texto e eu fosse escrevendo me ajudava, ela lia. Ao invés de copiar quando ela passava na lousa, ela lia e eu ia escrevendo. As dúvidas que tinha, chegava, perguntava e ela me esclarecia; as provas eram feitas oralmente.

Diante do exposto até o momento, pode-se dizer que, tanto a professora Isabel quanto a segunda professora da 3ª série iam na direção da inclusão; pois, como afirmam Magalhães et al (2005, não paginado):

[...] saber escutar, refletir, apreender a lentidão, dialogar com o outro, para enxergar [em Dália] a diversidade dos saberes, tendo consciência de que somos seres inacabados enquanto estivermos convivendo e experimentado com o outro o prazer da busca do conhecimento.

Nesse sentido, ao contrário da ênfase comumente vista e dada ao defeito, ao déficit cognitivo, ambas as professoras, consideravam a deficiência como um processo natural, inerente à criança e que é por intermédio dessa mesma criança, de suas características positivas e de seus pontos fortes que se delinearão as estratégias pedagógicas necessárias para o aprendizado da mesma.

Posteriormente às experiências, ora gratificantes ora negativas, com as professoras do antigo primário surgem os desafios do ginásio: várias disciplinas, professores com estilos diferenciados, formas diversas de se trabalhar com os alunos, entre tantas outras diversidades e novidades na nova etapa do processo ensino-aprendizagem. Mas, no meio de tantas

mudanças, tantas diferenças, um dos professores ganha destaque na vida acadêmica de Dália: o professor João Paulo, de matemática da 5ª, 6ª e 8ª série que, segundo Dália, desde o primeiro encontro, se mostrou preocupado com o seu aprendizado, querendo saber de onde ela veio, como que era a sua rotina diária, como poderia ajudá-la durante às suas aulas: *Qual é o seu histórico de vida? Eu tenho que saber.*

Pode-se dizer que a partir do momento que esse professor de matemática recebeu Dália, em cada ato, em cada explicação, ele buscou conhecê-la para que o verdadeiro aprendizado ocorresse, ao contrário do que ela coloca sobre outros professores que pouco se importavam com sua condição, com sua deficiência. Revelando que, se “a educação inclusiva supõe práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas na noção de que ao educador cabe desenvolver seu trabalho a partir das condições efetivamente existentes em sua clientela” (LIRA, 2007, p. 98), o que o professor João Paulo fez foi ancorar-se “na tese de que a pluralidade dos alunos deve ser respeitada, e, assim, o aluno com deficiência tem direito e necessidade de participar e de ser considerado membro ativo no interior da comunidade escolar” (LIRA, 2007, p. 98).

Diante de tudo o que vivenciou e experienciou, Dália relata os sentimentos atribuídos às atitudes, aos questionamentos e às dificuldades abordadas pelos professores, hoje em dia, sobre o trabalho com as crianças com deficiência; estabelecendo um paralelo com alguns de seus professores, que nunca ouviram, na época, falar sobre o assunto e, mesmo assim, souberam como fazer a diferença em sua aprendizagem e, acima de tudo, nas salas de aula pelas quais passaram.

Dália expõe, primeiramente, sua indignação à forma pela qual ouve os professores se referirem a sua própria profissão:

O professor esquece da sua profissão! A profissão é desvalorizada por todas as outras, mas ele não deveria nunca desclassificar a sua profissão. [...] Se não existisse um professor ninguém estaria formado. Não existe nenhuma profissão sem professor! Precisa mudar! [...] O professor é tudo [...] na vida de uma pessoa.

Ainda a este respeito, Dália significa a docência por intermédio da diferenciação ser professor ou ser educador: *professor é de tal a tal hora e de segunda à sexta. O educador é 24 horas! Ele vai aceitar tudo como um desafio e vai abraçar o mesmo, como eu fui abraçada. O professor deve ser desprovido de pré-julgamentos, aliás, ele deve ser desprovido de qualquer julgamento.*

Trocando em miúdos, pode-se dizer que Dália, ao expressar sua opinião sobre o que é um educador e um professor, deixou explícito, na verdade, duas grandes vertentes teóricas: a educação conservadora e a educação progressistas. Ou, como descritas por Ferreira, Pina e Carmo (2005, não paginado):

direcionando o olhar para dentro da escola, encontramos, de um lado, professores conservadores [...], cuja discriminação é ato corriqueiro, muitas vezes imperceptível por ser considerado comum; de outro lado, encontramos professores progressistas, considerando-se realmente educadores comprometidos na medida em que lutam contra qualquer forma de discriminação, na medida que se colocam em favor da esperança que os animam, e, apesar de tudo, na medida em que se colocam frente ao embate ideológico como lutadores obstinados, que cansam, mas não desistem.

Outro ponto de questionamento levantando por Dália, refere-se à concepção que se tem sobre a profissão docente e a necessidade ou não de uma especialização para se trabalhar com as pessoas com algum tipo de deficiência nos espaços escolares. Isto porque, segundo Barby (2005, p. 55),

o professor do ensino regular, apesar de necessitar de alguma assessoria em determinados momentos, não tem que se tornar um professor especializado ou levar jeito para isso, nem ter habilidades especiais. Ele simplesmente precisa estar comprometido com a aprendizagem de todos os seus alunos e ter iniciativa para buscar os recursos necessários.

Já, nas próprias palavras de Dália:

Qual é a diferença? É da profissão? Não! É da pessoa! É aquela pessoa que vê aquilo como um desafio e fala que quer ir até o fim, independente de ele ter especialização ou não! Com certeza, chego à conclusão que o problema não é na categoria dos professores. Ao dizer isso, está se generalizando. São áreas isoladas da classe. São pessoas limitadas que, talvez, na minha opinião, deveriam estar em outra profissão.

Além de sua concepção sobre o que é ser um professor e/ou educador, Dália reflete sobre o processo de inclusão nas escolas, nos dias atuais, revelando que não entende por que tanta polêmica sobre o assunto, se mesmo sem formação ou recurso adequado ela vivenciou, através de alguns professores, esse processo, e hoje, com tantos recursos, tecnologia e formação, os professores apenas segregam uma vez mais, ao aceitar tão somente a presença da criança. Em suas palavras:

Hoje se ouve falar que a criança não está estudando porque o professor não tem especialização. [...] Então, como ele vai aprender ou como o professor vai ensiná-lo?. [...] Entre 1970-1980, [...] não se falava em inclusão! E, nem por isso deixei de ir estudar. Nunca me senti uma exceção! Posso até ter sido por alguns professores, mas pouquíssimos. Nunca me senti fora do contexto, sempre tive meu

gueto – o que não é exclusivo da minha pessoa. Então, não entendo porque tanta briga pela inclusão, atualmente.

Dália ainda complementa:

[...] nos anos de 1970 e 1980 não se falava em inclusão, mas eu participei dela! Mesmo sem ter o Braille, eles não me recusaram, não me mandaram embora, não falaram aqui não tem vaga para você! Por que naquela época, [...] não se falava em inclusão e eu não fui rejeitada? Por quê? Qual o motivo?

O questionamento de Dália está intrinsecamente ligado à discussão que deu início a este artigo – movimento sobre a diversidade –, bem como ao que Voltolini (2007, não paginado) coloca como uma das armadilhas na revolução ou reforma da educação inclusiva:

a armadilha da pergunta ‘o que falta à escola para ser inclusiva’ está, sem dúvida, no vício da idealização que ela introduz, no fato de que daí por diante [se está] condenado a pensar a instituição em termos ideais esquecendo, o que ela é em termos sociais. [E, mais, há, ainda,] o risco de que a escola em sua reforma fique tão aprisionada em seu modelo ideal que o outro a quem ela se dirige desapareça.

Se assim pode-se dizer, Dália complementa a afirmação de Voltolini ao dizer que,

Agora, o que acontece é que a maioria dos professores não aceita a inclusão. Uma outra parte de professores acha que a família é responsável, que ele não tem que assumir a responsabilidade, [...]; ele delimita determinadas funções e não consegue perceber que ele, como professor, tem que se estender um pouquinho mais e ter uma visão diferenciada daquele aluno.

Remetendo, assim, sua afirmação ao que se compreende, portanto, por inclusão: ora para alguns professores como um ato de ensino efetivo de todos, ora para outros, infelizmente, como apenas um marco legal a qual se deve seguir, mas que de fato não se concretiza.

Nas palavras de Magalhães et al (2005, não paginado), faz-se necessário diante dessa discussão, compreender, portanto, o conceito de inclusão em seu sentido amplo, ou seja,

[...] significa reestruturar a nossa práxis, reavaliar as interações do nosso cotidiano escolar e adequá-las à realidade social e cultural de nossos alunos. A escola inclusiva deve ser aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda a todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como fator impulsionador dessa nova forma de organizar as aprendizagens.

E, nesse sentido, caso todas as questões apontadas por Magalhães et al não ocorram, o questionamento anterior de Dália será sempre inevitável, bem como a fala de Voltolini sobre a revolução ou reforma da educação inclusiva. Entretanto, mesmo diante de tantos questionamentos sobre o processo de inclusão nas escolas e sobre a prática docente, pautadas

nas experiências vivenciadas durante o período escolar e profissional, Dália coloca que existiram muitos olhares que a moveram e a motivaram a continuar trilhando o seu caminho e chegar aonde chegou.

Eu fico ouvindo você ler a minha entrevista e penso: O que me moveu a insistir, mesmo com esse sentimento de... ser diferente? E chego à conclusão sobre os outros olhares: os de aprovação, de admiração, de interrogação, que no fundo diziam: Vamos lá! Vem cá! Dá a sua mão! O que nós vamos fazer?

Afinal, esses professores que marcaram significativamente a vida de Dália, além de conseguirem notar que educar é empenhar-se em fazer o outro aprender, desenvolver-se, evoluir, ensinar Dália que quando se aprende juntos, resolvem-se às dúvidas, superam-se as incertezas e satisfazem-se as curiosidades. Contribuindo, assim, para a docente que se transformou Dália ao longo de sua vida. Ou, como ela própria bem descreve, ao comparar sua prática pedagógica com as dos professores que fizeram a diferença em sua vida:

Sou diferente dos outros por que vivo à deficiência? E os professores que me acompanharam durante esse tempo todo? Eles não tinham a deficiência, e aí? É por que convivo e já trabalhei com todas elas que eu gosto? Não! É porque eu tive ótimos exemplos [...]. Tive professores preconceituosos? Tive! Mas eu nem lembro o nome deles direito! Porque os que me fizeram realmente ser quem sou, que me ajudaram muito e influenciaram muito a minha vida, foram aqueles que fizeram a diferença. E que aqui eu revelei com prazer.

Considerações Finais

Durante os relatos sobre a história de vida de Dália, ao buscar identificar através de sua narrativa seus processos, suas experiências, suas aprendizagens, seus conhecimentos e, principalmente, seu saber-fazer por intermédio das tensões dialéticas e de sua subjetividade, conseguiu-se apreender os sentidos atribuídos à prática docente e suas impressões sobre o que é ser professor e o que é fazer inclusão.

Se a história de vida “*permite uma interrogação das representações do saber fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural*” (JOSSO, 2004, p. 39), Dália revelou-se como um constante processo de metamorfose e mesmice, mediante o “*embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente*” (JOSSO, 2004, p. 41). Questionamento este que pode ser observado quando Dália traz para o presente as marcas deixadas pelo processo educacional,

ora excludente ora inclusivo, bem como por intermédio de seus questionamentos sobre como se dá a educação das pessoas com deficiência nos dias de hoje.

Pensando em todo o relato feito ao longo deste artigo, pode-se afirmar que vários momentos e/ou recordações rememoradas por Dália, vieram à tona repletos de significados e sentidos, ilustrando sua história, seus momentos e suas atividades, bem como para descrever suas transformações, sua subjetividade e, acima de tudo, para conduzi-la a uma nova reflexão sobre a prática docente vivenciada por intermédio de vários de seus professores.

Apesar do sentimento de diferenciação e de alguns momentos que marcaram negativamente sua trajetória educacional, pode-se concluir que Dália demonstra que uma educação inclusiva é possível e, principalmente, que além de conseguir atingir todos os seus objetivos de escolarização (chegar a Pós-graduação *Lato Sensu*), Dália aprendeu a distanciar-se de sua própria condição e analisá-la, tornando-se defensora de uma educação inclusiva, ressignificando a prática docente e trabalhando para sua concretização por meio de sua atuação profissional: a docência para crianças cegas com dificuldades em seu processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

ALBERTINI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BARBY, A. A. O. M. **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: o pensar dos futuros professores**. 2005. 144fls. Dissertação (Mestrado em Educação: Cognição e Aprendizagem Escolar) – Universidade Federal do Estado do Paraná, Curitiba, 2005.

BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual**. Brasil: MEC/SEE, 2001.

CARONE, I. Igualde versus diferença: um tema do século. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas e práticas**. 8.ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 171-182.

FERRE, N. P. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel – Políticas e poéticas da diferença**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-232.

FERREIRA, A. M.; PINA, L. D.; CARMO, T. R. A relação educador-educando na perspectiva freireana. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005. **Anais Eletrônicos...** Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, 2005. Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20RELA%C3%87%C3%83O%20EDUCADOR-EDUCANDO%20NA%20PERSPECTIVA%20FREIREANA.pdf. Acessado em: 13 dez. 2016.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAGO, M.; SANTOS, M. P. Inclusão em Educação: desafios da formação docente. In: **Anais do III Seminários de Educação Brasileira**. Plano Nacional de Educação: Questões Desafiadoras e Embates Emblemáticos. Campinas, SP: CEDES, 2011. p. 944-958.

LEAL, D. Educação inclusiva pós-Jomtien e Salamanca: rumos, avanços e desafios. In: LEAL, D. (org.). **História, memória e práticas em educação inclusiva**. Curitiba: Intersaberes, no prelo.

_____. **A constituição da identidade de uma aluna com deficiência visual**: um estudo sobre o processo de inclusão escolar. 2008. 151fls. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIRA, B. C. **O professor sociointeracionista e @ inclusão escolar**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MAGALHÃES, A. G. [et al]. A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005. **Anais Eletrônicos...** Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, 2005. Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20PARA%20A%20DIVERSIDADE%20NA%20PERSPECTIV A%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf. Acessado em: 13 dez. 2016.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação e professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (orgs.) **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. Apresentação. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (orgs.) **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 9-13.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da Diferença**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997.

SOLOMON, A. **Longe da Árvore** – pais, filhos e a busca da identidade. 3.reimp. Trad. D.M. Garschagen, L.A. de Araújo e P.M. Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VOLTOLINI, R. **Educação Inclusiva**: revolução ou reforma. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/24_voltolini.pdf. Acessado em: 13 dez. 2016.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Escogidas. Tomo V. Espanha: Visor, 1997.