



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

**JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESCOLAR,
SONHOS E PROJETOS FUTUROS**

CLEONARA DOS SANTOS PEREIRA

BRASÍLIA/2018



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE

CLEONARA DOS SANTOS PEREIRA

**JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESCOLAR,
SONHOS E PROJETOS FUTUROS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação como exigência final para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sinara Pollom Zardo

BRASÍLIA/2018

PP436j Pereira, Cleonara dos Santos
 Jovens com deficiência visual: trajetórias de vida e
 escolar, sonhos e projetos futuros / Cleonara dos Santos
 Pereira; orientador Sinara Pollom Zardo. -- Brasília, 2018.
 107 p.

 Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
 Brasília, 2018.

 1. Juventude. 2. deficiência visual. 3. ensino médio. 4.
 inclusão. I. Zardo, Sinara Pollom, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

CLEONARA DOS SANTOS PEREIRA

JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESCOLAR, SONHOS E PROJETOS FUTUROS

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do grau de Pedagoga. Apresentação ocorrida em ___/___/2018.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Prof^ª. Dra. Sinara Pollom Zardo (Orientadora)

Prof^ª. Dra. Wivian Jany Weller (Examinadora)

Prof^ª. Dra. Denise Gisele de Britto Damasco (Examinadora)

BRASÍLIA/2018

Dedico este trabalho à minha família, a todos os amigos, professores, sujeitos participantes deste estudo e as demais pessoas que estiveram ao meu lado me dando apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e aos meus pais pela vida e por ter a oportunidade de continuar no caminho da realização dos meus sonhos. Sou grata pela oportunidade de estudar na UnB e por ter encontrado forças para lutar sempre, mesmo diante das adversidades. Sou grata a minha família de origem (pais e irmãos), que mesmo vivendo distante sempre me apoiou e confiou na minha capacidade; em especial a minha mãe, que para mim é um exemplo de pessoa guerreira e que me apoiou nos momentos difíceis que vivi.

Agradeço a minha família “construída”, ao meu marido que sempre esteve ao meu lado, pronto para me ajudar e com o qual sempre que precisei de ajuda pude contar, e a minha filha que me faz encontrar motivos para vencer os desafios. Tenho muita gratidão também às pessoas queridas que encontrei no decorrer de toda a caminhada na UnB, de forma especial aos amigos e amigas que estiveram ao meu lado durante minha gravidez, quando quase desisti de continuar os estudos. O carinho de vocês nos tempos próximos ao nascimento de minha filha também fez a diferença.

Agradeço a todos os professores da UnB, da Faculdade de Educação, com os quais eu tive o prazer de conviver e continuo sempre a aprender muito. Aos professores que acreditaram em mim e aos que me propiciaram participar de iniciação científica fica aqui meu agradecimento. Em especial à minha orientadora, professora Sinara, obrigada pelo incentivo e ajuda que sempre pude contar. Enfim, agradeço a todos que de alguma forma colaboraram para a realização dessa caminhada.

Que nossa coragem seja mais rápida
que o medo de tentar.

RESUMO

Trata-se de um estudo que contempla a temática juventude com deficiência visual e ensino médio e está vinculado ao grupo de pesquisa Gerações e Juventude da Faculdade de Educação/UnB (GERAJU). O presente estudo foi realizado com jovens com deficiência visual estudantes do ensino médio de duas escolas públicas do Distrito Federal, aos quais foi dada oportunidade de fala. A pesquisa se justifica pela necessidade de saber como os jovens com deficiência visual se percebem enquanto sujeitos e como tem se dado a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Como objetivo geral tem-se: compreender a trajetória de estudantes com deficiência visual no ensino médio, os sentidos e vivências da juventude e os projetos de futuro. Como procedimentos metodológicos foram realizadas entrevistas narrativas com oito jovens estudantes do ensino médio do DF com deficiência visual. Os entrevistados são alunos das duas escolas com maior número de estudantes com deficiência visual matriculados, conforme dados de matrícula da SEEDF. Para análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2009). A partir da análise de como esse jovem vê a si mesmo enquanto pessoa com deficiência, como vive sua juventude, como se dá seu processo de escolarização e socialização é possível traçarmos considerações acerca de como tem se dado a inclusão escolar e social dos jovens com deficiência visual no Distrito Federal. Foram usadas três categorias de análise, a fim de compreender melhor os aspectos anteriormente assinalados, as quais são: Das trajetórias dos jovens com deficiência visual; Da inclusão e dos desafios no ensino médio para os estudantes com deficiência visual; Ser jovem com deficiência visual: perspectivas, sonhos e projetos futuros. Com relação aos resultados merece destaque, entre outros, a importância da sala de recursos para a vida escolar desses estudantes e a necessidade de um trabalho articulado entre o professor da sala de aula comum e o da sala de recursos. A importância que a escola exerce na socialização dos mesmos é inegável. Entre os sonhos e projetos futuros desses jovens destacam-se cursar ensino superior, ser reconhecido pela música, conseguir ser independente e ter uma vida digna.

Palavras-chave: Juventude, deficiência visual, ensino médio, inclusão.

ABSTRACT

This is a study situated in the theme of youth with visual disability and high school, and is linked to the research group Generations and Youth of the Faculty of Education / UnB (GERAJU). This study was conducted involving young with visual disability, students of high school from two public schools in the Federal District, to these young people was given speech opportunity. The research is justified by need to know how young people with visual disability perceive themselves as subjects and social inclusion of the person with disability. As overall objective we have to: understand the trajectory of students with visual disability in high school, the senses and youth experiences and future projects. As methodological procedures narrative interviews were conducted with eight high school students young of DF with visual disability. The interviewees are students from both schools with the largest number of visual disability students enrolled, according to SEEDF enrollment data. Analysis of the data was attained by contents analysis of Bardin (2009). From how this young sees himself as person with disability and how lives his youth, how is your schooling and socialization process, it is possible to draft some considerations about have been the school and social inclusion of visual disability young in the District Federal. Was defined three categories of analysis, in order to understand better the aspects above-mentioned, for instance: From the trajectories of young people with visual disability; From inclusion and challenges in high school to students with visual disability; Being young with visual disability: perspectives, dreams and future projects. In relation to results deserves attention, among others, the importance of the resource room for the school life of these students and the need for articulated work between the common classroom teacher and and that of the resource room. The importance that the school exerts in the socialization them is undeniable. Among the dreams and future projects of these young people it is important to study higher education, be recognized by music, could be independent and live a decent life.

Keywords: Youth, visual disability, high school, inclusion.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEEDV	- Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais
C.F.	- Constituição Federal de 1998
DIEE	- Diretoria de Educação Especial
DF	- Distrito Federal
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
MP	- Medida provisória
PAS	- Programa de Avaliação Seriada
PDE	- Plano Distrital de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
RA	- Região Administrativa
SEEDF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

PARTE I – MEMORIAL	15
PARTE II – MONOGRAFIA	
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	24
1- CAPÍTULO I: O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	26
1.1- DO DIREITO À EDUCAÇÃO E AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS NORMATIVAS BRASILEIRAS.....	26
1.2- O ENSINO MÉDIO COMO ETAPA DE FORMAÇÃO.....	33
2- CAPÍTULO II: A INCLUSÃO DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO	37
2.1 - JUVENTUDE OU JUVENTUDES? OS SENTIDOS DE SER JOVEM COM DEFICIÊNCIA.....	39
2.2 - CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO.....	43
3- CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
4- CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	51
4.1 - DAS TRAJETÓRIAS DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	54
4.1.1 – Trajetória de vida.....	55
4.1.2 – Trajetória escolar.....	59
4.2. DA INCLUSÃO E DOS DESAFIOS NO ENSINO MÉDIO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	63
4.2.1 - Inclusão e desafios no ambiente escolar.....	63
4.2.2 - Apoio especializado: atendimento educacional especializado e recursos de acessibilidade.....	71
4.2.3 - Organização do trabalho pedagógico: adequação curricular e processos avaliativos.....	75
4.3. SER JOVEM COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PERSPECTIVAS, SONHOS E PROJETOS FUTUROS.....	79

4.3.1 - Percepções de ser jovem com deficiência visual.....	79
4.3.2 - Vida fora do ambiente escolar, na perspectiva dos jovens com deficiência visual – O que fazem, o que gostam?.....	83
4.3.3 - Sonhos e projetos futuros dos jovens.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES.....	101
Apêndice A- Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	101
Apêndice B- Modelo do Questionário de perfil do entrevistado.....	103
Apêndice C- Modelo do Roteiro de entrevista.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações sobre data e tempo de duração das entrevistas.....	49
Quadro 2: Informações sobre cada jovem entrevistado.....	51

PARTE I

MEMORIAL

A você, que dedica seu tempo para ler o presente escrito, inicio agradecendo. Sou grata por me dar seu tempo e espero que a parceria leitor-escritor aconteça. Desejo que seja uma leitura agradável, que lhe permita conhecer um pouco de mim, do que penso e sou. Acredito que na vida, o que defendemos e acreditamos no presente é fruto de nossas vivências, por isso faço o convite para que me conheça, assim, suponho ser mais fácil entender o que acredito, e pelo que luto.

Vejo que posterguei a escrita deste, falar de si mesmo é mais difícil do que eu supunha. Escrever do vivido é reviver, exige entrega, com todas as nuances e implicações que isso envolve. Pois bem, sou Cleonara, Cléo para muitos. Sou do Rio Grande do Sul, de um distrito chamado Boa Vista, que fica em São Francisco de Assis, uma cidadezinha do interior. Boa Vista é um lugar que se não for procurado com afinco não é encontrado, nem no mapa, nem *in loco*, porém, tem seus encantos, e o pôr do sol mais lindo que conheço. Sou do interior, e lá vivi até meus 15 anos, com direito à luz de candeeiro e água de poço, carregada de balde. Dos 15 aos 18 anos vivi em Santiago (RS), e dos 18 anos em diante estou por aqui, em Brasília, e isso já faz tempo, pois não posso lhe esconder que já entrei na “casa” dos 30.

Sou a mais velha dos três filhos de um casal de agricultores, Álvaro e Cleusa, que vivem de longa data um casamento que ainda se mantém. São pessoas simples, que não concluíram nem mesmo o ensino fundamental, mas tem princípios e virtudes muito valiosos, que com muita naturalidade conseguiram ofertar aos filhos. Podem não ter frequentado muito o ambiente do saber formal, mas têm saberes como poucos, e o acesso ao saber formal que tiveram foi por eles muito bem aproveitado. Meu pai é um curioso nato, leitor dedicado, homem do campo, que juntou a coragem, necessária para enfrentar a dureza da vida, a um coração de criança, que ainda hoje me surpreende com suas falas.

Meu gosto pela leitura, antes do que das professoras e professores que tive, que por sinal são de muita importância e estima para mim, vem dele, assim como várias outras características minhas. E eu demorei quase três décadas para perceber isso, assim como para compreendê-lo, aceitá-lo como é, e perdoá-lo. Felizmente nos perdoamos pelos atritos que tivemos, duas personalidades fortes as nossas, e como minha mãe dizia: “Dois bicudos não se

beijam”. Sempre aprendeu coisas novas, nos livros, no rádio, na vida, e desafiou os filhos com elas, questionou e ganhou de nós na maioria das vezes.

Minha mãe é muito especial, se o amor tiver forma, para mim é ela. Agricultora, costureira, cozinheira, uma mulher de muitas facetas, que não conheceu a preguiça. Melhor costureira eu desconheço, perfeccionista, obstinada por tirar o defeito que só ela vê. Aprendeu o ofício aos catorze anos, com sua mãe e irmã. Suas mãos fizeram muito por nosso sustento e seu amor nos amparou nas dificuldades.

Seus clientes ficaram órfãos há pouco tempo, quando se aposentou. Também pudera, mais de quarenta anos governando uma máquina a pedal, já não era sem tempo um descanso para essa grande mulher. Atualmente só costura “para casa”, como ela diz. Por sorte sou “de casa” e ainda posso ter esse luxo, já que não tenho a habilidade que ela tem, embora também aprecie as artes manuais, como costurar e cozinhar. Fez da humilde casa um lar, viveu seus invernos com coragem e resignação, não titubeou, comida e amor aos seus filhos nunca deixou faltar. Nem fé e esperança.

Não gosta muito de ler, segundo ela, mas ainda assim foi a própria que me ensinou a ler, no sentido literal da palavra. Minha mãe me alfabetizou em casa e foi um processo lindo que me marcou positivamente. Assim, quando fui para a escola, já lia bem, e escrevia com tranquilidade, o que considero ter sido um presente, que eu espero poder também oferecer a minha filha. Não frequentei pré-escola, à época não era usual, ao menos lá no interior.

Tive uma infância e adolescência com poucos amigos, aliás, até hoje desconfio que seja assim, dizem que sou muito “séria”, e isso parece não ser muito apreciado. Também sou o tipo de amiga que a pessoa pode contar, não foram raras as vezes que ajudei aos outros, nas mais diversas situações. A vida também me deu irmãos de presente. Quando já estava com mais de seis anos nasceu minha irmã, que ajudei a cuidar e me lembro tão bem! Com ela ensaiei meu “lado de mãe” e pratiquei meu amor pelo ensinar. Mais tarde nasceu meu irmão, seis anos depois, então eu já com doze anos ajudei pouco a minha mãe, pois queria passear e outras coisas viver. São incríveis os dois, Lucenara e Alessandro, se foram para as engenharias, são durões na vida, pragmáticos, eu não, sou nostálgica, “manteiga derretida”.

Tive uma infância que considero muito boa, com pouco do que o dinheiro pode comprar, mas muito do que se precisa para bem viver. Fui criança que sabia o segredo para comandar o vento. Por favor, não se assuste, nem abandone a leitura agora, descobri há alguns

anos que isso tem explicação científica, chamam de aerocinese. Desconfio que tenha perdido esse saber, deixei espaço para a dúvida, quem sabe me tornei incrédula, ou me falta o ambiente propício de outrora.

Falando mais de minha trajetória escolar, fui para a escola aos sete anos, escola rural, com tudo o que essa situação contém. Muitas madrugadas de invernos gelados me viram despertar, e sair com a claridade da lua, a fim da parada em que passava o transporte escolar alcançar. Passei por quatro escolas rurais, até completar o ensino fundamental. Para a escola fui a pé, a cavalo (nas poucas vezes que meu pai se dispôs a me levar), e de transporte escolar público, que me marcou negativamente pelos abusos que precisei passar. Fui a “ajudante” das professoras inúmeras vezes, o que para mim sempre foi um prazer.

Uma coisa sempre esteve presente na minha vida escolar, a falta de recursos econômicos e a implicação que isso é capaz de causar. Escola para mim sempre foi local sagrado, e ainda é, e para permanecer nela me dispus a pagar o preço que a sociedade resolveu me cobrar. Nossa sociedade tem suas regras de normalidade, injustas e perversas, camuflada nelas está uma pouco falada, que é a exclusão da criança pobre. Eu vivi essa exclusão, conheci o desprezo que a falta de vestimentas adequadas traz, percebi que o não participar do mundo social por falta de dinheiro exclui e machuca muito, em um mundo onde a aparência chega primeiro, e para alguns lamentavelmente importa mais que o caráter e outras virtudes.

Minha mãe sempre enfatizou a importância do estudo, pois atribuía as mazelas da sua vida à falta dele, então foi presença forte para que continuássemos a estudar. Porém, o ambiente escolar não era território onde meus pais queriam se aproximar, das minhas reuniões da escola resolveram não participar e deixaram bem claro que minha vontade de continuar na escola é que deveria fazer a diferença. E precisou fazer. Desde criança fui a responsável pelas minhas notas e escolhas, sempre fui boa aluna, mas carreguei a vergonha incompreendida de ter uma família ausente da escola. Ser criança não é fácil, quando é preciso assumir mais do que podemos suportar. Fui criança tímida, muito quieta no ambiente escolar, criança amiga das bibliotecas, que buscou conforto nos livros para as dores da alma.

Cresci em ambiente escasso de recursos financeiros, e desde os dez anos decidi que sairia de casa assim que pudesse, a fim de minha família ajudar. Então, quando completei o ensino fundamental, percebi que havia chegado a hora. Do contrário, as chances de cursar o ensino médio seriam poucas, e eu estava ciente disso. Não pensei duas vezes quando minha tia me aceitou na sua casa, em Santiago, me deu “casa e comida de graça”, o resto eu correria

atrás. Com quinze anos recém-completados deixei a casa dos meus pais, fui cursar o ensino médio e também trabalhar. Trabalhei por quase dois anos como babá, e também brevemente em um hospital, bem cedo senti o peso que é trabalhar e estudar.

Conheci como é sofrida a vida de adolescente pobre, em meio a estranhos mimados, que na vida uma palha nunca precisaram movimentar. Sofri *bullying* no ensino médio, foi triste, mas eu tinha objetivos. Com o pouco que ganhava ajudava minha família, meus irmãos, e também comprava o que era urgente para mim. Esse primeiro trabalho me ajudou, por um lado, mas por outro nem tanto. Foi lá que ouvi uma das coisas mais duras de se ouvir, quando questionada porque não ficou tão bom algo que fui mandada fazer, e perguntada se não havia aprendido fazer trabalhos domésticos, disse que minha mãe esperava outro futuro para mim, ao que ouvi como resposta: “Ah, é? E pensou que faria o que na vida?” As pessoas podem ser bem cruéis, quando se trata de uma adolescente pobre e com poucas pessoas dispostas a apoiá-la.

Meu tio, esposo da tia que me acolheu, aceitou-me em sua casa, mas colocou a condição que eu me sujeitasse a forma machista com que ele percebia o mundo, em uma casa em que meninos tinham direitos e meninas obrigações. Ainda assim terminei o ensino médio, então fui de volta para a casa de meus pais, já que naquela época as chances de estudante pobre cursar ensino superior eram escassas, e eu não dispunha de apoio por lado algum.

A minha adolescência/juventude foi um período um tanto conturbado e que considero difícil, pois precisei assumir responsabilidades para as quais eu não me sentia pronta. Contei com menos apoio do que eu precisava na etapa do ensino médio, que já é por si só uma etapa bem intensa, pois exige que tomemos decisões importantes.

Desempregada, precisando de um “destino na vida”, com dezoito anos fui perguntada, por um primo meu, que já morava aqui no DF há algum tempo e estava em férias no RS, se teria coragem de vir para Brasília, ao que respondi que sim, com uma certeza escassa. Uma semana depois estava eu em Brasília, depois de longa viagem iniciada mais de dois dias atrás. Aqui não conhecia pessoas além desse primo, e a família dele, que por sinal não tínhamos uma relação próxima. Minha função era cuidar da criança, e da casa, e dos afazeres que mais precisasse. Morava no emprego, e digo a você, só quem morou sabe.

Quando me convidou para vir para Brasília, expressei minha vontade de voltar a estudar. No início tudo são promessas e flores, o difícil é cumpri-las. Fiquei por um ano e

meio trabalhando e morando no emprego. Minha vontade de voltar a estudar estava ali, nunca saiu, e cheguei a cursar uns poucos meses em uma instituição particular, que não pude dar continuidade, pois se acabou o dinheiro e as “ilusões”.

UnB diziam não ser para mim, e eu inocente acreditava, tão calejada já estava da vida, quase desacreditei no poder da educação nesse período. Em 2004, eu e Amaro (meu companheiro de vida até hoje, que Brasília me deu) fomos morar juntos. Juntamos nossa coragem, e trabalhamos por longos anos, em funções desvalorizadas pela sociedade e sem fazer distinção se era domingo ou segunda.

Foi um período em que perdi meus sonhos, a vontade que tinha desde criança de “ser professora” fugiu para longe de mim. A realidade se sobrepunha ao sonho, minha mãe perdeu suas crenças na mudança de vida pela educação, e eu me resignei a aceitar meu fracasso enquanto pessoa, a qual o único direito era trabalhar e aceitar o que a sociedade queria me fazer crer, que existem pessoas e pessoas, e eu era do tipo que nasceu pobre e sem direito a sonhar, muito menos continuar estudando. Morava longe dos locais onde trabalhava, dormia nos ônibus, e corria nas noites com medo de assaltos no escuro de Brasília.

E foi indo, até que em 2008, já morando em uma Região Administrativa mais próxima do “plano”, fiz o ENEM, e consegui conquistar uma boa nota. Eu havia ficado sabendo do ProUni, e em uma viagem de férias ao sul encontrei uma amiga, que reativou em mim a esperança de mudança. Estudei em casa, com ajuda da internet. Computador foi a melhor compra que o Amaro fez para mim. Ampliou o meu mundo e me livrou da dependência e da má vontade dos outros.

Prestei o vestibular da UnB-UaB no mesmo ano e passei para o curso de Letras. Também conquistei no ProUni uma bolsa integral para Gastronomia. Precisei optar por um deles, ouvi várias opiniões, e mesmo amando licenciatura cedi às críticas dos outros com relação a licenciatura e fui cursar Gastronomia. Era um curso mais rápido, e pensava eu mais viável para mim, que precisava conciliar trabalho e estudo. Não que eu tenha arrependimento dessa escolha, foi um aprendizado importante, concluí o curso, e recebi a láurea de melhor aluna.

Trabalhei por períodos na área, estudei para concursos, enfim, mas meu sonho de sala de aula nunca deixou de existir. Sempre teve algo em mim dizendo que educadora era o que eu precisava ser. Desde criança, meus professores foram meus exemplos, e sempre que

perguntada sobre que profissão queria seguir respondia prontamente: quero ser professora! Penso que demorei a conhecer a UnB e entender que nela também é meu lugar. Vejo que até alguns anos essa ideia de universidade para “todos” não estava posta. Ao menos não para mim.

Em 2013, fiz novamente o ENEM, e pelo SISU fui aprovada para Pedagogia, em 1º/2014. Projeto audacioso, um curso diurno, para uma pessoa sem muito apoio de outras pessoas, como eu. Ainda assim continuei firme, conciliando a correria e o sonho. Considero a UnB um divisor de águas na minha vida, como pessoa, estudante e profissional. Reencontrei-me com aquela criança sonhadora de outrora, pude reanimar os meus sonhos, minha autoestima, e quero lutar sempre para que outros não desistam de si mesmos e dos seus sonhos.

Atualmente também já sou mãe, o universo confiou a mim e ao Amaro a Giovana, que nasceu em 2015. Veio de surpresa, me confrontou com meus medos, me desafiou a ser mais forte, me mostrou que consigo ir além e me faz a cada dia querer ser uma pessoa melhor. Propicia-me conhecer também os desafios de ser mãe universitária, que só pode contar com o marido para dividir a importante tarefa de ajudar na preparação de um ser humano bom para o mundo.

Na UnB passei por projetos, de várias temáticas: EJA, educação a distância, classes sociais, graduação a distância etc. e considero isso bom. Eu quis esse perpassar de temas, precisou ser assim. A temática da deficiência visual me escolheu, e eu senti que poderia fazer a diferença seguindo essa linha. Não sei precisar ao certo quando começou, mas trarei algo do que me marcou.

Em 2014 uma colega levou um amigo com deficiência visual para conversar com a turma, na aula de Educando com Necessidades Específicas, e eu vi nele muita coragem e alegria, e não havia nele o “coitadismo” que erroneamente muitas pessoas pensam quando se trata de uma pessoa com deficiência. Eu também tinha essa ideia equivocada, de um sentimento que beirava pena quando pensava em pessoas com deficiência. Felizmente, pude entender que não era pena, e sim ignorância mesmo o que eu sentia. Se fosse para sentir pena, deveria sentir de mim, que estava tão cega e não via que os empecilhos para uma pessoa com deficiência é uma sociedade com barreiras que impõe.

Também ao cursar a disciplina PNEE pude conhecer mais sobre o assunto, assim como em outras disciplinas que trouxeram *flashes* sobre deficiência e inclusão. Em 2017 iniciei o ProIC na área. Nas férias de julho de 2017, recebi o convite para fazer um curso de Braille, que foi realizado na FE, em parceria com o IBC. A ministrante, uma pessoa cega, mas que enxerga da vida bem mais do que eu poderia supor, tocou meu coração, e eu pude reconhecer o quanto são belas e capazes as pessoas que têm alguma deficiência, nunca havia visto tanta pureza de alma, coragem e competência juntas. Também pude conhecer, na minha jornada na UnB, mais pessoas com deficiência visual, e outras deficiências, e vejo nelas uma gratidão pela vida que me encanta, e uma vontade de viver que não é comum encontrarmos em todas as pessoas.

Meu interesse pela temática juventude surgiu a partir de uma disciplina optativa que cursei na FE. Embora a professora tenha conduzido a disciplina com foco na socioproteção e socioeducação, foi uma disciplina que permitiu à turma revisitar a própria adolescência, e repensar as percepções e conceitos que muitas vezes são postos sobre os jovens. Pude então perceber que não podemos falar em adolescência, ou em juventude, como únicas, no sentido de que aconteceria e seria vivenciada da mesma forma por todos; cada pessoa vive a adolescência de uma forma, então mais adequado seria falarmos em adolescências e em juventudes. Foi uma disciplina que fez a diferença para mim, e me entusiasmou a buscar saber mais. Sou grata por poder no presente juntar essas duas temáticas que me ganharam, tendo a oportunidade de estudar os sentidos e vivências da juventude para a pessoa com deficiência visual.

Ainda no sexto semestre da graduação prestei o concurso da SEEDF, para professor efetivo e fui aprovada, nomeada em fevereiro de 2018, quando precisei pedir remanejamento por ainda não ter concluído o curso, mas a certeza que eu tenho é de que sala de aula é o meu lugar. Uma das coisas que me motiva a querer ser educadora é porque quero sempre ver nas pessoas mais do que a aparência delas e as limitações que a sociedade impõe as mesmas. Quero poder ver os alunos que a mim forem confiados além dos rótulos que por ventura trazem. Neles quero plantar a certeza de que são bem mais do que rótulos, e não devem aceitar a frase pronta “você deve ser alguém na vida”, eles já são, todos nós somos desde que nascemos. Que não sofram também pelo formato criado, de pessoa “perfeita”, que a sociedade insiste em nos fazer aceitar.

Somos todos gente, gente não cabe em formato, cada um é único. O conceito de normalidade é opressor, e só pode estar a serviço de alguns. Que não aceitem outra opção que não seja viver plenamente a vida, e não aceitem, nem tragam para si a culpabilização posta por outros. Que sejam mais fortes e mais sábios que eu, não aceitem o que a sociedade quer lhes fazer aceitar. Que encontrem brechas, que conheçam seus direitos e briguem por eles. Não pisem nos outros, mas também não aceitem a arrogância vazia, dos que no fundo são pobres de espírito, e se escondem atrás do “*status* barato” que conseguem com dinheiro comprar.

Compreendo a importância que tem o professor conhecer sobre as diferentes deficiências, assim como saber Libras, Braille, saber usar bem os recursos de acessibilidade e a diferença que isso pode fazer na efetivação da inclusão escolar. Sei que é um longo caminho, mas pretendo sempre aperfeiçoar meus conhecimentos, a fim de poder contribuir nesse processo tão importante que é a luta para que pessoas com deficiência tenham seu direito à educação respeitado e efetivado, assim como a possibilidade de uma vivência plena na sociedade. Acredito que contribuir para uma sociedade sem barreiras é tarefa de e para todos, e os educadores podem muito ajudar nessa construção.

PARTE II

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo se insere na temática juventude com deficiência visual e ensino médio e apresenta como os jovens com deficiência visual (cegueira e baixa visão), estudantes do ensino médio de duas escolas públicas do Distrito Federal, se percebem enquanto sujeitos, buscando averiguar a inclusão escolar e social dos mesmos. A esses jovens foi dada oportunidade de fala, para que compartilhassem suas trajetórias de vida e escolar, seus sonhos e projetos futuros. A relevância do tema se justifica pela necessidade de a pessoa com deficiência ser vista na sociedade e de que os estudantes do ensino médio com deficiência visual se reconheçam enquanto sujeitos jovens que são. A partir da visibilidade e oportunidade desses jovens exporem suas percepções e vivências é possível perceber quais são os possíveis pontos a serem reconsiderados para que a inclusão seja favorecida.

A juventude por si só possui características próprias e se dá de forma diferenciada conforme os grupos e também conforme a individualidade de cada ser humano. Para Dayrell (2003, p. 42 e 43) “(...) enfatizar a noção de juventudes é enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. (...) A possibilidade de o ser humano se constituir como tal depende muito da qualidade das trocas sociais.” Ao mesmo tempo em que é um período marcado pelo sonhar e conquistar, tempo de sonhos e projetos, é também um tempo de busca por aceitação e confirmação. A interação social, importante em qualquer fase da vida, na juventude é fundamental. Segundo Weller (2014, p. 139) “A escola enquanto instância de socialização secundária desempenha, juntamente com a família, um importante papel na elaboração de projetos.”

O ensino médio, como etapa de ensino, contribui para que o estudante precise tomar várias decisões que influenciarão seu futuro. Para Weller (2014, p. 149), “O Ensino Médio é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida (...)”. Para Zardo (2012, p. 101) “(...) a condição da juventude com deficiência precisa ser estudada considerando suas necessidades específicas e a promoção de condições para participação nos diferentes espaços sociais, sobretudo, na escola.”

Como objetivo geral tem-se: compreender a trajetória de estudantes com deficiência visual no ensino médio, os sentidos e vivências da juventude e os projetos de futuro. Os

objetivos específicos são: i) conhecer a trajetória escolar do jovem com deficiência visual no ensino médio; ii) apreender os sentidos e vivências da juventude para os estudantes cegos e com baixa visão; iii) identificar os projetos de futuro dos jovens com deficiência visual.

Como procedimentos metodológicos foram realizadas entrevistas narrativas com oito jovens com deficiência visual estudantes do ensino médio do DF. O critério para escolha das escolas foi o maior número de matrículas de estudantes com deficiência visual no ensino médio, conforme dados disponibilizados pela Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DIEE/SEEDF). Para análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2009).

Na primeira parte do trabalho é apresentado o memorial, em que a autora conta sua trajetória e interesse pelo tema. Na parte II têm-se o capítulo I, intitulado: O direito à educação para as pessoas com deficiência, que tem dois desdobramentos que são: “Do direito à educação e ao atendimento educacional especializado nas normativas brasileiras” e “O ensino médio como etapa de formação”.

O capítulo II é intitulado: A inclusão de jovens com deficiência no ensino médio e se subdivide em “Juventude ou juventudes? os sentidos de ser jovem com deficiência” e “Considerações acerca dos jovens com deficiência visual no ensino médio”.

O capítulo III contém os procedimentos metodológicos. No capítulo IV está contemplada a análise e discussão dos dados, que se organiza em torno das três categorias de análise intituladas: “Das trajetórias de vida e escolar dos jovens com deficiência visual”, “Da inclusão e dos desafios no ensino médio para os estudantes com deficiência visual” e “Ser jovem com deficiência visual: perspectivas, sonhos e projetos futuros”. Na sequência, após o capítulo IV são apresentadas as considerações finais e a parte III, que contempla as perspectivas futuras, referências e apêndices.

1- CAPÍTULO I - O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Este capítulo pretende apresentar as normativas brasileiras recentes que asseguram o direito à educação e ao atendimento educacional especializado para os alunos da educação especial. No contexto da legislação vigente, são público da educação especial aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (cf. Lei nº 12.796, de 2013, que alterou a LDB/96). Nesse capítulo, a ênfase será dada às pessoas com deficiência, especificamente aquelas que possuem deficiência visual (cegueira e baixa visão).

Com relação à educação convém pontuar que a educação inclusiva destaca-se a cada dia no debate dentro da sociedade brasileira, assim como o papel da escola na superação da lógica da exclusão. Dessa forma, surge um olhar para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. A seguir é apresentado como as normativas brasileiras se situam no sentido do direito à educação para as pessoas com deficiência.

1.1. DO DIREITO À EDUCAÇÃO E AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS NORMATIVAS BRASILEIRAS

Na Constituição Federal de 1998 (C.F. 88) temos que a educação é um direito de todos, sendo assegurada como um direito social. Já o Título III da C.F. 88, que trata da organização do estado, traz que é competência de todos os entes federativos proporcionar meios de acesso à cultura e à educação. O artigo 205 da C.F. 88, Capítulo III, que trata da Educação, Cultura e do Desporto, na seção I, assegura a educação como direito de todos, e destaca, entre outros aspectos, a importância dela para o exercício da cidadania. Educação é um direito social fundamental para a garantia de outros direitos, como dito anteriormente. Dessa forma, o artigo 205 desta Constituição garante o direito à educação para todos e determina os responsáveis por tal feito.

O art. 206 da C.F. 88 estabelece os princípios com base nos quais o ensino deve ser ministrado, e entre eles traz a igualdade de condições para o acesso e permanência, o que é

imprescindível para as pessoas com deficiência, seja no sentido de equidade de condições de acesso quanto na oferta de condições de permanência adequadas.

O artigo 208 da C. F. 88 pontua a garantia de atendimento educacional especializado aos estudantes que tiverem alguma deficiência, e afirma que o mesmo deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Assim sendo, as pessoas com deficiência têm direito ao atendimento educacional especializado (AEE), pela Constituição. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) ratifica o direito posto na C.F. :

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

No artigo 59 da LDB 9.394/96, a atualização de 2013 traz que os sistemas de ensino devem oferecer currículos que atendam às necessidades específicas dos educandos e que contribuam para a efetiva integração na vida em sociedade. Dessa forma, o compromisso dos sistemas de ensino é também de contribuir para que os estudantes, e especialmente os que têm alguma deficiência, consigam viver a inclusão e a integração, seja em sala ou na sociedade.

O AEE é importante para a concretização do direito à educação, desde que funcione como apoio e complemento ao ensino na escola comum, sem substituir a escolarização. Outra questão é com relação à obrigatoriedade: o AEE não é obrigatório para o aluno, a obrigatoriedade refere-se à oferta pela unidade escolar, que, mediante avaliação pedagógica orientará a oferta dos recursos e serviços de acessibilidade.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o atendimento educacional especializado não é substitutivo à escolarização, deve acontecer de forma complementar ou suplementar:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16)

Segundo o documento anteriormente citado (2008, p. 5), que é fundamentado na concepção de direitos humanos: “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta da escola regular, (2008, p. 15) com “uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes”.

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. A Convenção, no artigo 1, que apresenta o propósito da mesma, diz: “O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. (BRASIL, 2009, art. 1)

Para Diniz, Barbosa e Santos (2009), o modelo social da deficiência permitiu uma nova forma de percepção da pessoa com deficiência, contribuindo para a promoção da igualdade e inclusão:

(...) A adoção da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece a questão da deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e promoção da igualdade. (...) As propostas de igualdade do modelo social não apenas propuseram um novo conceito de deficiência em diálogo com as teorias sobre desigualdade e opressão, mas também revolucionaram a forma de identificação do corpo com impedimentos e sua relação com as sociedades. (DINIZ, BARBOSA E SANTOS, 2009, p. 74)

Conforme Zardo (2012, p. 61) “(...)a transição (do modelo médico/clínico para o modelo social) redefiniu o papel das práticas educacionais voltadas para a pessoa com deficiência, que gradativamente abandonou as práticas terapêuticas”. A autora pontua (p. 61) a importância do modelo social tanto para a educação quanto para outras áreas: “Portanto, pode-se afirmar que uma das principais conquistas do movimento das pessoas com deficiência em nível mundial foi a introdução do modelo social como paradigma para a educação e para as demais áreas que demandavam políticas públicas efetivas”.

Para Diniz, Barbosa e Dos Santos (2009, p. 74), “A desvantagem social vivenciada pelas pessoas com deficiência não é uma sentença da natureza, mas o resultado de um

movimento discursivo da cultura da normalidade, que descreve os impedimentos corporais como abjetos à vida social”. Com o modelo social da deficiência percebe-se que quanto mais a sociedade oferece mecanismos de inclusão menor são os impedimentos atrelados à deficiência, e sobretudo ao estigma dela, que por tempos fez com que beirasse um tabu e contribuiu para que pessoas com deficiência ficassem confinadas ao ambiente doméstico.

O Decreto 6.949/2009, no artigo 24, pontua o direito à inclusão educacional plena, que para acontecer precisa de um ambiente sem discriminação e com igualdade de oportunidades. O direito à inclusão educacional plena deve se efetivar em todas as etapas de ensino e os Estados devem assegurar esse direito, com vistas a contribuir para a integração das pessoas com deficiência na sociedade.

Para Zardo (2012, p. 45), “A educação é compreendida como um direito social imprescindível para o desenvolvimento do ser humano e elemento fundamental para a aquisição de outros direitos”. De fato, o acesso à educação é base para a obtenção dos outros direitos, até pelo despertar para o reconhecimento de que todas as pessoas têm direitos e devem lutar pela efetivação deles.

A Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) apresenta o conceito de pessoa com deficiência da seguinte forma:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Pode-se perceber que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, pontua que o fator dificultador da participação plena das pessoas com deficiência na sociedade é a existência de barreiras nessa sociedade. Então, desloca o foco da responsabilização da pessoa com deficiência, ou da deficiência, pelas situações e aceita que não é a deficiência em si que limita, mas a falta de acessibilidade da sociedade.

Conforme Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 66), “Deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente, a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais”. De forma que as condições oferecidas pela sociedade à pessoa com deficiência são determinantes em relação a inclusão e participação social dessa pessoa, se sobrepondo a questão da deficiência. São as barreiras sociais que restringem a inclusão e a participação, bem mais do que os “efeitos” causados pela deficiência.

Pensar a educação e a inclusão a partir do paradigma dos direitos humanos é avançar na busca da equidade e a escola é um local adequado para a propagação dessa cultura de direitos. Segundo Mariussi, Gisi e Eying (2016), para entender a educação e a inclusão na perspectiva dos direitos humanos é necessário ver a escola como local para viver a diversidade e propagar uma cultura de direitos.

Nesta perspectiva é importante entender que a escola é local para a disseminação não apenas de diretrizes relacionadas aos direitos, mas para propagar uma cultura em direitos, espaço privilegiado para a convivência, para compreender e vivenciar a diversidade. Se a escola conseguir cumprir esse papel, é certo que haverá cada vez mais pessoas com deficiência nela incluídas e estas terão cada vez mais seus espaços respeitados. Mais do que incluí-las ou propiciar a apreensão do conhecimento acadêmico, é reconhecer a diversidade, respeitá-las e assim auxiliá-las na busca de sua própria superação. (MARIUSSI, GISI E EYNG, 2016, p.2)

Segundo o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e sobre o atendimento educacional especializado, no Artigo 1º, o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado com a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; e a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Conforme o referido Decreto, o atendimento educacional especializado é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar ou suplementar, variando conforme o público a que se destina. No Art. 3º do Decreto os objetivos do atendimento educacional especializado são apresentados:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
(BRASIL, 2011, Art.3º)

A Lei nº 12.796, de 2013 alterou a LDB 9.394/96 em alguns aspectos, no Título III, intitulado “Do Direito à Educação e do Dever de Educar” traz que:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

...

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Dessa forma, enfatiza no inciso III do art. 4º que a educação das pessoas com deficiência na escola pública deverá ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, e que o AEE deve acontecer em todos os níveis, etapas e modalidades. Sassaki (2009, p. 6) pontua que deve ser estimulada a convivência com alunos que tenham as “mais diversas características atípicas para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios”.

No campo da educação: Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. (SASSAKI, 2009, p. 6)

É necessário que a inclusão em classe comum seja buscada, e sempre posta como primeira opção, pois, é vantajosa tanto para os estudantes com alguma deficiência quanto para os outros e para a comunidade escolar como um todo. A inclusão deve ser vivida e internalizada na sociedade, e não apenas em “guetos” específicos.

Para isso é indispensável que seja pensado um trabalho que leve em conta esses sujeitos, suas especificidades, e que não os considere menos capazes, mas que contribua para a construção da autonomia. Deve, através de práticas não excludentes, contribuir para o despertar da percepção de que são pessoas com direitos e condições de ter suas ideias valorizadas e sua voz ouvida na sociedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, tem diretrizes, metas e estratégias, visando contribuir na construção de uma educação de qualidade para todos os alunos e num sistema de ensino articulado. Tratando-se do PNE (2014-2024), entre as 20 metas estabelecidas pelo mesmo, a Meta 4, particularmente, diz respeito à educação especial, trazendo a necessidade de universalização da educação para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação dos 4 aos 17 anos, e a questão da inclusão na rede regular de ensino. Dessa forma, o PNE (2014-2024) ratifica que as pessoas de 4 a 17 anos com deficiência (entre outras condições) têm direito à educação básica e ao AEE, assim como o direito a estar em um sistema educacional inclusivo.

Fávero (2008) reforça que o AEE não é o único direito das pessoas com deficiência, no que se refere ao direito à educação, já que todo ser humano tem direito à educação, de forma a ter acesso e permanência em ambiente escolar oficial, visando ao pleno desenvolvimento humano e o preparo para o exercício da cidadania.

O Plano Distrital de Educação (PDE-DF 2015-2024) instituído pela Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015 apresenta no artigo 8º, das Diretrizes, a questão da prioridade de matrícula aos estudantes com deficiência: “Art. 8º É garantida prioridade de matrícula e de atendimento a todas as crianças e adolescentes com deficiência em todas as etapas nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal”. A Meta 4 do PDE-DF (2015-2024) trata da educação especial e da universalização do atendimento educacional, ampliando a definição do público alvo, a faixa etária para escolarização obrigatória e o local de oferta da escolarização e do AEE:

META 4: Universalizar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central – DPA(C) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, independentemente da idade, garantindo a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário, nas unidades de ensino especializadas. (DISTRITO FEDERAL, 2015)

Para Fávero (2008), o direito comum de acesso à educação é diferente do direito ao atendimento educacional especializado, da educação especial. A justificativa da proteção e do bem-estar para o aluno com deficiência pode funcionar como uma forma de discriminação, se induzirem alunos com deficiência ao ensino especial, não permitindo aos mesmos que o

direito à educação deles se efetive em escolas comuns, junto aos alunos sem deficiência. Estudantes com deficiência devem ter acesso à mesma escola e a mesma sala de aula que qualquer outro aluno. A alegação de que as escolas não teriam como oferecer o suporte adequado a esses alunos poderia ser substituída por uma melhoria no ensino em geral. Com a ampliação da idade escolar obrigatória, o acesso, permanência e inclusão dos estudantes com deficiência deve ser garantido e efetivado também no ensino médio.

1.2. O ENSINO MÉDIO COMO ETAPA DE FORMAÇÃO

A Emenda Constitucional nº. 59/2009 trouxe a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, ampliando a faixa etária obrigatória de escolarização. A destinação mais expressiva de recursos para toda a educação básica pública se deu com a Emenda Constitucional nº 53/2006, que instituiu o FUNDEB. De longa data há uma disputa pelo “ensino médio”, que conforme Ferreti e Silva (2017), hora se apresenta como uma etapa que abarca disciplinas do pensar, do desenvolver do pensamento crítico e hora retrocede e se aproxima do tecnicismo, dando abertura para que recursos públicos sejam direcionados para instituições privadas.

A seção IV da LDB/96 trata do ensino médio e traz como uma das finalidades dessa etapa da educação a preparação para a cidadania e o aprimoramento do educando como pessoa:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

...

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (BRASIL, LDBEN/96, Seção IV)

Conforme Frigotto (2009, p. 25), há diferenças entre o percurso (formativo e de vida) dos grupos de jovens das camadas populares e os das camadas mais altas:

A inserção no mercado formal ou informal de trabalho é precária em termos de condições e níveis de remuneração. Uma situação, portanto, muito diversa da dos jovens de classe média ou filhos dos donos de meios de produção, que estendem a infância e juventude. (FRIGOTTO, 2009, p. 25)

Essa diferenciação tende a se acentuar durante o ensino médio. Nos períodos em que há destaque para a questão da formação técnica profissional atrelada ao ensino médio aumentam as chances de acontecer uma bifurcação no ensino, direcionando os integrantes das camadas populares para uma entrada no mercado de trabalho em ocupações simples, com raras perspectivas de crescimento. Enquanto isso, os estudantes provenientes de famílias com maior poder aquisitivo podem escolher seu percurso formativo de forma que lhes dê mais condições de continuidade dos estudos e de inserção em postos de trabalho privilegiados e da escolha dos mesmos.

Sem a pretensão de refazer a trajetória histórica do ensino médio, o presente estudo apresenta, a seguir, alguns pontos relevantes referentes às mudanças ocorridas em relação a essa etapa citada da educação. Como por exemplo, a transformação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a inclusão do ensino médio como etapa obrigatória da educação e mais recentemente a Lei da Reforma do Ensino Médio.

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. Dessa forma, até 2007 o repasse de recursos federais mais expressivos e a complementação de recursos para os estados não contemplava o ensino médio, apenas o ensino fundamental, com o FUNDEF.

O FUNDEB tem vigência estabelecida para o período de 2007 a 2020, tendo sido a sua implantação iniciada em 2007 e plenamente concluída em 2009. Segundo dados do MEC, o aporte de recursos do governo federal ao FUNDEB, de R\$2 bilhões em 2007, aumentou para R\$3,2 bilhões em 2008, R\$5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país.¹

A Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, entre outras alterações, deu nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, ampliando a faixa etária obrigatória de escolarização.

¹ FUNDEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>>. Acesso em junho 2018.

A Meta 3 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) trata da universalização do ensino médio, que a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, passou a ser discutida de modo mais efetivo, trazendo a necessidade de elevação da taxa líquida de matrículas para 85%:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, INEP, 2015).

Já no Plano Distrital de Educação do DF (2015-2024) a Meta 3 trata da universalização da educação escolar para a população de 15 a 17 anos, de elevar para 100% a taxa líquida de matrículas no ensino médio, garantindo a permanência e a aprendizagem, o que é fundamental, pois só o acesso não é suficiente. Quando se trata das pessoas com deficiência especialmente vale lembrar: fora da escola não pode, mas na escola sem aprender também não. Vejamos então, a meta 3 do PDE DF 2015-2024:

META 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste Plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 100%, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem.
(DISTRITO FEDERAL, SEDF, PDE 2015-2024)

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Lei da Reforma do Ensino Médio, fruto da Medida Provisória nº 746/2016, modifica, entre outros aspectos e leis, o artigo 36 da Lei 9.394/1996, com a possibilidade de diferentes “arranjos curriculares” pelos sistemas de ensino, contanto que contemplem a formação técnica e profissional e sigam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

...

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Para Motta e Frigotto (2017), a reforma do ensino médio tem como objetivo administrar a “questão social”, condenando gerações ao trabalho simples. “Se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos”.

(...) condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio.

(MOTTA E FRIGOTTO, 2017, s.p.)

Para Motta e Frigotto (2017, s.p.), a longa história de baixo investimento na educação brasileira contradiz a tese de “alcançar o pleno desenvolvimento” investindo em “capacidade tecnológica” e na formação da força de trabalho com maior qualificação. É mais aceita a ideia de que os pobres podem criar instabilidades políticas, que afetam as boas condições de acumulação do capital, atravancam o crescimento econômico, mas ainda assim têm algum potencial produtivo. De posse desse pensamento é aprovada a reforma do ensino médio, que flexibiliza o currículo, tem foco em desenvolver habilidades e competências voltadas para o mercado de trabalho, seja ele formal ou informal.

Para esses autores é um retrocesso, semelhante à Reforma Capanema, em que o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior. A livre escolha também não acontecerá, cada sistema de ensino ofertará a educação profissional que couber em seu orçamento, e os estudantes, principalmente das camadas populares, farão o “percurso formativo” que houver disponível.

Será então uma dualidade, entre educação profissional (para os pobres) e educação com vistas à continuidade dos estudos para os outros, que dispuserem de condições reais de escolha. Dessa forma, contribuirá para a perpetuação das desigualdades, já que tenderá a manter as camadas populares destinadas a ocupar postos de trabalho não valorizados e mal remunerados, com a justificativa de que isso é devido ao percurso formativo escolhido.

Para Ferreti e Silva (2017), a MP nº 746 não foi uma novidade, mas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio.

Tal disputa é histórica em nosso país, ganhando conotações diferenciadas conforme o contexto social e político em que ocorreu. No entanto, merece destaque o fato de que, desde a década de 1970, ela vem sendo marcada na definição das políticas nacionais que dizem respeito ao ensino médio, pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista,

atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo.
(FERRETI E SILVA, 2017, p. 400)

Ferreti e Silva (2017, p. 386 e 387) destacam, ainda, outros aspectos presentes no texto da MP nº 746, como “(...) a extinção da obrigatoriedade de algumas disciplinas, a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com ‘notório saber’, em alguma especialidade técnico-profissional”. Para os autores, essas alterações da estrutura curricular permitem o “(...) financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação”.

Segundo Mantoan (2008), o projeto escolar brasileiro é elitista, meritocrático e homogeneizador, o que gera quadros de exclusão, prejudicando a trajetória educacional de muitos estudantes. A falta de controle dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral sobre os procedimentos das escolas para conseguir atender adequadamente todos os alunos contribui para que o cenário demore a se alterar. Nesse sentido, quando a Reforma do Ensino Médio privilegia a educação profissional, posta a necessidade de seguir a BNCC, que não privilegiou as disciplinas que permitam o desenvolver do pensamento crítico, não colabora muito o projeto de autonomia e emancipação dos sujeitos.

2- CAPÍTULO II: A INCLUSÃO DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Para Sasaki (2009, p.1) a “inclusão é um processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana, com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações”. Segundo o autor, são seis as dimensões da acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, pragmática e atitudinal. Sasaki (2009) enfatiza ainda a importância de um ambiente não-preconceituoso, tanto na melhora da autoestima dos alunos quanto na qualidade/capacidade de aprendizagem:

Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade.
(SASSAKI, 2009, p. 6)

A convivência e interação são importantes para o desenvolvimento de todos os alunos, tanto para os que possuem alguma deficiência, quanto para os que não possuem, já que na vida e na sociedade não há, e nem poderia haver, uma barreira que separe quem tem deficiência de quem não tem. Quem tem alguma deficiência adquire novas habilidades e conhecimentos junto a quem não tem e a estes últimos também é permitido conhecer mais de perto como é a realidade de quem convive com alguma deficiência. Possivelmente isso contribua para o desenvolvimento de pessoas mais humanas, que tenham respeito e empatia por seus semelhantes, diminuindo assim o preconceito, que muitas vezes surge do desconhecimento.

Conforme Weller (2014, p. 139), “(...) o Ensino Médio representa uma etapa de formação intelectual, mas também de formação humana significativa. Ao mesmo tempo, o Ensino Médio coincide com um momento próprio da juventude enquanto grupo geracional”. Dessa forma, o ensino médio é uma etapa diferenciada da vida escolar, que tem entre suas finalidades ajudar na construção da cidadania do educando, seu aprimoramento como pessoa, desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

É também uma etapa escolar em que o educando precisa tomar várias decisões que impactarão seu futuro, como por exemplo, se continuará estudando, que cursos realizará, se irá de imediato para o mercado de trabalho, entre outras questões, que demandam discernimento. Para Weller (2014, p. 136, 137), a escola de ensino médio também deve apoiar os estudantes no sentido de contribuir para que esses jovens desenvolvam seus projetos de vida:

Por coincidir com um período durante o qual se espera que o jovem desenvolva projetos de futuro e, de certa forma, faça a transição necessária para viabilizar esses projetos, a escola de Ensino Médio, juntamente com outras instituições, deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo. (WELLER, 2014, p. 136, 137)

A inclusão dos jovens com deficiência visual nessa etapa da educação é fundamental (embora também seja muito importante em todas as outras), pois dará aos mesmos mais condições de construir seus sonhos e projetos de futuro.

Segundo Ropoli (2010, p.13), “O salto da escola dos diferentes para a escola das diferenças demanda conhecimento, determinação, decisão”.

Muitas decisões precisam ser tomadas pelas escolas ao elaborarem seus Projetos Político Pedagógicos, entre as quais destacamos algumas, que estão diretamente relacionadas com as mudanças que se alinham aos propósitos da

inclusão: fazer da aprendizagem o eixo das escolas, garantindo o tempo necessário para que todos possam aprender; reprovar a repetência; abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam praticados por seus professores, gestores, funcionários e alunos, pois essas são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; valorizar e formar continuamente o professor, para que ele possa atualizar-se e ministrar um ensino de qualidade.

(ROPOLI, 2010, p. 13, 14)

Para que a inclusão aconteça necessitamos do uso efetivo e da aplicação dos documentos oficiais, de acordo com a necessidade existente, nas diferentes etapas da educação básica e em todas as modalidades. Práticas que não excluam e que promovem a aprendizagem, o desenvolvimento educativo e a transformação cultural e intelectual de forma inclusiva devem compor o ambiente escolar, transformando-o, para que assim seja possível acolher bem a todos os estudantes.

Nesse sentido, cabe investigarmos como a juventude com deficiência se reconhece enquanto jovem e/ou enquanto grupo, e como lida com as demandas inerentes à vida e como constroem e visualizam seus projetos de futuro. A seguir este estudo abordará a questão das “juventudes”, sentidos de ser jovem com deficiência e mais adiante trará considerações acerca dos jovens com deficiência visual no ensino médio.

2.1 - JUVENTUDE OU JUVENTUDES? OS SENTIDOS DE SER JOVEM COM DEFICIÊNCIA

Segundo Dayrell (2003), para compreendermos a noção de juventude a partir da diversidade devemos compreendê-la como muito ligada às vivências dos indivíduos no contexto social.

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (DAYRELL, 2003, p. 42)

Para Dayrell (2003), a juventude é um processo amplo, mas moldado de acordo com as especificidades de cada pessoa, não é uma passagem, nem um “se preparar para ser”, possui importância pelo que é, e é bastante influenciada pelas trocas com o meio social.

Dessa discussão, entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.
(DAYRELL, 2003, p. 42)

Dessa forma, é correto falar em “juventudes”, no plural, já que se dá de diferentes formas para os diferentes sujeitos, conforme as condições sociais disponíveis e também influenciada pelas especificidades de cada ser.

A história pessoal do indivíduo é influenciada pelas escolhas estabelecidas na vida, estas escolhas exercem influência na sua trajetória. Ainda assim, cada indivíduo, mesmo que bastante influenciado pelo contexto social, tem seu curso de vida de alguma forma diferenciado dos demais, pois cada ser humano percebe e processa as demandas e pressões de uma forma distinta. Segundo Aspesi, Dessen e Chagas (2005, p. 25), “A construção da identidade pessoal é formada principalmente pela experiência social, através de interações recíprocas e complexas”.

Segundo Mariussi, Gisi e Eying (2016), a consolidação de uma cultura em direitos humanos não é fácil no Brasil, devido às desigualdades, à exclusão e à não efetivação de direitos de muitos:

A consolidação de uma cultura em direitos humanos não é tarefa fácil, especialmente em um país como o Brasil, marcado por imensas desigualdades, no qual parcela da população é excluída da participação ativa na sociedade e em que, muitas vezes, as pessoas não são, na prática, consideradas como seres humanos plenos de direitos.
(MARIUSSI, GISI E EYNG, 2016, p. 3)

O jovem, assim como a criança e o adolescente, é sujeito prioritário de direitos, e aos adolescentes e jovens com deficiência devem ser criadas condições que permitam a integração social deles, através de uma “sociedade acessível” e da erradicação de todas as formas de discriminação, conforme o que está posto no artigo 227 da Constituição/88. Na seção I do

Estatuto da Juventude² (Lei nº 12.852/2013) temos os princípios que a norteiam e que também devem nortear as políticas voltadas a atender a juventude. Dentre os princípios podemos destacar a promoção da autonomia dos jovens e o desenvolvimento integral dos mesmos. Para isso é necessária uma trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade. Embora o presente estudo não esteja enfatizando a juventude como uma etapa etária delimitada, a título de esclarecimento a referida lei citada considera jovem a pessoa que tem entre 15 e 29 anos de idade.

Dessa forma, percebe-se um avanço no sentido de resguardar os direitos dos jovens, reconhecendo-os como sujeitos aos quais a sociedade deve zelar, e permitir que tenham seu espaço respeitado. É papel do poder público e da sociedade como um todo criar formas para que estes possam ter uma vivência da juventude sem discriminação e com participação ativa na sociedade.

Para Costa (2010, p. 35) “Os nossos corpos são a mais tangível manifestação social de nós mesmos”. Assim, a pessoa com deficiência precisa construir formas de não se sentir “diferente” perante as demais, e nem sofrer com padrões ou estereótipos presentes na sociedade, que no fundo não contemplam a maioria das pessoas.

Tanto quanto os sentidos, o corpo é definitivo do sujeito e tem efeito de julgamento, a forma como nos apresentamos ao olhar do outro é reveladora, nos identifica ou nos distingue enquanto sujeitos pertencentes ou não daquele meio ou grupo social. (COSTA, 2010, p. 35)

Cada pessoa é única, e como tal tem suas especificidades e diferenças, por mais que se tente não é possível encontrar respaldo para ideias de “normalidade” e homogeneidade, embora algumas continuem existindo. Para Diniz, Barbosa e Dos Santos (2009, p. 67), “A opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas”, “(...) são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade”.

Para Amiralian (2011) a construção da identidade desses jovens está ligada a constatação e aceitação da perda física, a necessidade de buscar o grupo de iguais e a questão da necessidade de ajuda de outras pessoas que não raro gera sentimentos de inferioridade.

² Estatuto da Juventude: atos internacionais e normas correlatas. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em junho/2018.

A definição da identidade, problema típico dessa fase do desenvolvimento, para esses adolescentes apresenta uma dificuldade a mais. Essa construção necessariamente passa pela constatação e aceitação de sua perda física e dos ônus que ela acarreta. (...) Outra questão fundamental parece ser o da pertença. Com quem posso me identificar? Qual é o meu grupo? Quem são os meus iguais? (...)

Essa questão parece relacionar-se aos sentimentos de isolamento e solidão; estes, embora próprios da adolescência, são aqui agravados pela questão da aceitação. Os jovens sentem que suas relações com o outro estão sempre marcadas pela diferença. (...) a necessidade de ajuda para atravessar uma rua, a necessidade de estar muitas vezes submetendo-se aos outros faz com que eles se sintam excluídos e, muito frequentemente, inferiores aos seus semelhantes. (AMIRALIAN, 2011, s.p)

Ainda para Amiralian (2011) a etapa da adolescência e da juventude costuma ser mais “complicada” para os jovens com deficiência visual do que é para os que não têm deficiência.

(...) Assim, por essa breve reflexão, pode-se notar que essa é realmente uma etapa do desenvolvimento que traz, talvez, mais problemas para os jovens com limitação ou ausência da visão. É uma questão que traz dificuldades para os pais, e acredito mesmo que para toda a comunidade. Todavia, é um tema em que há escassos estudos e trabalhos que possam esclarecer as necessidades desses os jovens e de suas famílias. (AMIRALIAN, 2011, s.p)

A autora enfatiza a importância de grupos de pais e também de grupos de jovens com deficiência visual que enfrentem situações semelhantes, a fim de construir e compartilhar formas de auxiliar esses jovens, mas de alguma forma que não seja invasiva.

Acredito que tanto os jovens como seus pais precisam de apoio e cuidados para enfrentar as dificuldades que certamente ocorrerão, e penso que grupos de pais e de adolescentes são de grande importância nesse momento. O grupo de pais os ajudará a conhecer outros pais que sofrem de dificuldades semelhantes e, talvez, os auxiliem a perceber os cuidados de que seus filhos necessitam, sem invadi-los. Por outro lado, pode dar-lhes força para enfrentar esse momento difícil sem cercear o amadurecimento dos meninos e meninas com deficiência visual. O trabalho com grupo de jovens teria por objetivo ajudá-los a entenderem e conhecerem seus iguais, levando-os a perceber que suas dificuldades podem ser compartilhadas e que soluções podem surgir da troca de experiências. (AMIRALIAN, 2011, s.p)

Segundo Costa (2010, p. 47), não é fácil ser adolescente e ter deficiência visual, e a ideia de normalidade que existe na sociedade contribui para que seja ainda mais desafiador.

Para atender às suas próprias expectativas o adolescente com deficiência visual procura atuar de forma similar ao seu amigo que vê: quer descobrir o

mundo, conhecer pessoas, namorar. Contudo a ausência da visão cria barreiras (...) além de todo referencial de “normal” imposto pela sociedade. (COSTA, 2010, p. 47)

Para Mantoan (2008) nosso tempo é o tempo das diferenças, e a globalização tem sido pluralizante, contestando as antigas identidades essencializadas, e nos trazendo a noção que temos o direito de ser, sendo diferentes. As identidades fixas estão em crise, melhor seria falar que vivemos o tempo das identidades móveis.

É importante considerarmos como os jovens com deficiência visual têm encontrado nas suas relações sociais as condições de que necessitam para vivenciar essa etapa da vida. Oferecer a eles o direito de escolha, o direito à participação nos diversos espaços e, sobretudo o direito de contribuírem na construção de projetos e espaços que os contemplem é um início. Acreditar neles e na capacidade de realização dos seus projetos e sonhos também é fundamental, pois, implica em acreditar na autonomia dos mesmos. É reconhecer que os seres humanos são capazes e completos, independente se podem contar com todos os sentidos, partes do corpo, ou todas as condições culturalmente esperadas pela sociedade.

2.2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO

A escola é espaço importante de socialização, em que não podem prevalecer práticas excludentes ou de rejeição dos estudantes pelas suas diferenças. No caso dos estudantes com deficiência é a escola que deve se adaptar a eles e não o contrário. O ensino médio deve ser uma etapa escolar capaz de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes para além do aprendizado do conteúdo formal, contribuindo para que construam perspectivas de vida e independência. Para Mariussi, Gisi e Eying (2016) a escola é espaço de diferentes presenças, e pode legitimar práticas que atendam aos direitos humanos:

Sendo a diversidade parte do ser humano, então a escola, sobretudo a pública, espaço no qual há diferentes presenças, é o espaço para socialização, para onde convergem diferentes experiências, por isso ela não poderá se omitir nesse debate. Nesse sentido, é preciso tratar a diversidade com experiências e práticas concretas, construídas a partir dos sujeitos envolvidos, com base em suas reivindicações e anseios, olhando-os com o seu olhar, com suas diversas identidades, legitimando uma prática que realmente atenda aos direitos humanos, porque a escola é espaço de socialização. (MARIUSSI, GISI E EYNG, 2016, p.6)

Com relação à deficiência visual, o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, no Capítulo II, a conceitua da seguinte forma:

CAPÍTULO II

O ATENDIMENTO PRIORITÁRIO

Art. 5º Os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

§ 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

...

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (BRASIL, 2004)

Segundo Ropoli (2010), para que consigamos ter uma escola para todos é necessário que a sociedade e o sistema escolar deixem de buscar por uma identidade normal, e as turmas escolares passem a ser vistas pela perspectiva da diferença.

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. (ROPOLI, 2010, p. 7)

Para Ropoli (2010, p.7), “Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas”.

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico - PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática. (ROPOLI, 2010, p. 10)

Na expectativa da inclusão escolar, o foco não deve ser a deficiência ou a síndrome, e sim os espaços, os ambientes e os recursos que devem ser acessíveis e adequados à especificidade de cada aluno, devendo a escola estar em constante transformação e enriquecimento pela diversidade. Assim deve ser, a fim de que o estudante possa encontrar as

condições necessárias para atingir os objetivos por mérito próprio, e não ser impedido de realizar algo pela não efetivação da inclusão.

Conforme a Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003, que dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, segundo o artigo 1º da mesma, todas as escolas públicas do DF devem funcionar como escolas inclusivas.

Segundo dados do Observatório do PNE³, a porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns em 2016 alcançou 76,7 %, no Distrito Federal, em 2008 o percentual estava em 55%. Se considerarmos somente as matrículas na rede pública passou de 57,1% em 2008, para 77,4 % em 2016. Com relação às matrículas em classe comum no ensino médio, em 2008 estavam em 100% (674 alunos), e em 2016 em 97,8% (2.101 alunos). Dessa forma, em 2008 a totalidade estava em classe comum, porém a quantidade de alunos era bem menor do que em 2016, (674 e 2.101 alunos, respectivamente). Os 2,2% de diferença correspondem a 47 alunos, alocados em classes especiais, em 2016.

Com relação à população com dificuldade permanente de enxergar, na faixa etária de 4 a 17 anos de idade que estava na escola, em 2010 estava em 94%. Sobre a porcentagem de escolas do DF com salas de recursos multifuncionais, em 2009 o observatório apresenta que 35,7% das escolas possuíam salas de recursos multifuncionais, em 2016 o percentual subiu para 47,7% das escolas.

Referente a porcentagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado, no DF em 2009 34,7% dos alunos com necessidades especiais estavam matriculados em turmas de AEE, em 2013 o percentual passou para 46,7%. Com relação aos estudantes com deficiência visual que frequentavam o AEE, em 2009 era de 25,7 % dos com cegueira e 41,2% dos com baixa visão. Em 2013, 42,9% dos estudantes cegos frequentavam o AEE e 33% dos com baixa visão.

³ <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades>

Segundo dados do Censo Escolar de 2016, o DF possuía 370 alunos com deficiência visual matriculados em classe comum na rede pública, na educação básica. Em 2017 o quantitativo foi de 374 matrículas de alunos com deficiência visual, na educação básica.⁴

Mesmo ocorrendo a inserção dos estudantes com deficiência no ensino regular o desafio da permanência dos mesmos permanece, pois implica na oferta de educação de qualidade e estrutura que atenda às especificidades desses alunos. São necessárias adequações na infraestrutura, garantia de transporte escolar acessível, formação continuada dos profissionais da escola e desenvolvimento de métodos de ensino adequados à maneira de aprendizagem do aluno.

Outro ponto que precisa de atenção diz respeito ao currículo e ao sistema de avaliações, que devem ser adequados ao conjunto de alunos como um todo para garantir a inclusão. Isso não quer dizer que o currículo deve ser inferior, pois o aluno em situação de inclusão tem o direito de aprender o mesmo conteúdo que os outros alunos estão aprendendo.

No PDE-DF (2015-2024), Meta 3, merece destaque para o presente estudo a estratégia de número 3.14, que apresenta as unidades escolares de ensino médio como partes da rede de proteção social e de combate a todas as formas de discriminação que por ventura os jovens possam sofrer.

3.14 – Garantir que as unidades escolares de ensino médio, no exercício de suas atribuições no âmbito da rede de proteção social, desenvolvam ações com foco na prevenção, na detecção e no encaminhamento das violações de direitos das crianças e adolescentes (violência psicológica, física e sexual, negligência, constrangimento, exploração do trabalho infanto-juvenil, uso indevido de drogas e todas as formas de discriminação), por meio da inserção dessas temáticas no projeto político-pedagógico e no cotidiano escolar, identificando, notificando e encaminhando os casos aos órgãos competentes. (DISTRITO FEDERAL, SEDF, PDE 2015-2024)

O ensino médio deve propiciar a formação integral do aluno e contribuir na construção dos projetos de vida desse jovem, conforme art. 35-A parágrafo 7º da LDB/96, incluído pela Lei nº 13.415, de 2017.

⁴ Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar/>>

Art. 35-A.

...

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
(BRASIL, LDB/96)

Dessa forma, o ensino médio deve ser uma etapa que contribua para que os jovens construam um projeto de vida, deve contribuir nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos mesmos. Para Ropoli (2010), é necessário um ensino diferente para todos, que respeite as especificidades de cada estudante, no sentido de conseguir uma aprendizagem diferenciada e individualizada:

Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações. A ideia do currículo adaptado está associada à exclusão na inclusão dos alunos que não conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas na aprendizagem. Currículos adaptados e ensino adaptado negam a aprendizagem diferenciada e individualizada. (ROPOLI, 2010, p.15)

Com relação aos estudantes com deficiência visual matriculados na rede pública do DF, no ensino médio, em 2018 tem-se um quantitativo de 85 estudantes, em 13 Regiões Administrativas (RAs). A distribuição dos estudantes por Regional se apresenta da seguinte forma: Ceilândia 12 estudantes, Gama 7 estudantes, Guará 1 estudante, Núcleo Bandeirante 5 estudantes, Planaltina 2 estudantes, Plano Piloto e Cruzeiro 14 estudantes, Recanto das Emas 8 estudantes, Samambaia 5 estudantes, São Sebastião 5 estudantes, Sobradinho 3 estudantes, Taguatinga 18 estudantes e Paranoá 5 estudantes (Fonte: Dados disponibilizados pela DIEE/SEEDF).

3- CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo desenvolvido segue a abordagem qualitativa, a fim de melhor compreender como os estudantes com deficiência visual se reconhecem enquanto sujeitos jovens, como se dão suas trajetórias de vida e de quais formas constroem suas perspectivas de futuro. Segundo Minayo (1994, p. 21-22), “a pesquisa qualitativa consegue acender a um nível de realidade que não é passível de quantificação, pois alcança um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos”.

Conforme Weller e Pfaff (2011), a expansão da abordagem qualitativa de pesquisa se justifica pela necessidade de elaboração de outras formas de mensuração e também pela expansão das instituições educacionais. Para Devechi e Trevisan (2010), foi por intermédio das pesquisas qualitativas que elementos como contextos, sentimentos, diferenças e questões sociais e culturais puderam ser estudados. Para Alves-Mazzotti (1998, p.119) o paradigma qualitativo permitiu que fossem estudados assuntos que não seriam possíveis de estudo em um paradigma quantitativo.

Ainda segundo Devechi e Trevisan (2010, p. 156), para que uma pesquisa qualitativa tenha credibilidade é necessária “uma concepção teórica, que ofereça visão de conhecimento, de história, de homem e de mundo”. No presente estudo foi levado em consideração o conceito de juventude defendido por Dayrell (2003), sendo a juventude percebida como possível de ser vivida de formas diferenciadas, conforme as particularidades de cada sujeito e de cada contexto, sem se prender a critérios etários e delimitação a períodos rígidos de vida.

O conceito de deficiência é visto na perspectiva dos direitos humanos, onde, conforme Diniz, Barbosa e Santos (2009) a deficiência não é dada como um fator decisivo, limitador por si mesmo. Caso se apresente de forma limitante é porque está posto em uma sociedade que impõe barreiras sociais a todos que não se encaixam na normalidade imposta.

A temática “juventude com deficiência visual” apresenta espaço para novas pesquisas e compreensões. Nesse sentido acredita-se que essa aproximação inicial, através deste estudo, pode contribuir com estudos futuros, que tenham um caráter mais aprofundado.

Como instrumento de geração de dados optou-se pelo uso de entrevistas narrativas. Essa “forma” de entrevista foi considerada adequada, a fim de deixar o entrevistado com mais liberdade para expor suas percepções. Segundo Rosenthal (2014), quando trata da entrevista

narrativa, os relatos devem contemplar toda a história de vida do indivíduo, assim como a dimensão assumida pelo “caso” na vida do mesmo.

Para a autora, quem conta é quem determina o que é importante ou não na sua história. O pesquisador deve dar espaço para que o entrevistado aborde os contextos que considerar necessários, já que nem sempre o que o pesquisador acredita ser o elemento fundamental na biografia do entrevistado de fato é, na percepção deste último.

Para tanto, foram realizadas entrevistas narrativas com estudantes do ensino médio, de escolas públicas do Distrito Federal, sendo os mesmos jovens com deficiência visual. Visando obter dados que permitam conhecer melhor os sujeitos envolvidos o estudo também contou com a realização de um questionário, a fim de traçar o perfil dos estudantes entrevistados.

Optou-se pela gravação das entrevistas em áudio, a fim de não perder detalhes importantes para a pesquisa. Os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo disponível no apêndice A e foi garantido o anonimato. As entrevistas aconteceram nas salas de recursos das escolas dos jovens. A seguir tem-se um quadro demonstrativo sobre as entrevistas:

Quadro 1: Informações sobre data e tempo de duração das entrevistas

Nome fictício do entrevistado	Data da entrevista	Duração da entrevista
Alan	03/05/2018	00:13:12
Bia	03/05/2018	00:21:39
Caio	03/05/2018	00:07:49
Diego	13/06/2018	00:27:10
Elias	13/06/2018	00:12:39
Flora	13/06/2018	00:10:03
Guto	20/06/2018	00:13:47
Hanna	20/06/2018	00:14:39

Fonte: Dados da pesquisa 2018

Como técnica de análise de dados foi escolhida a análise de conteúdo, de Laurence Bardin, a qual se organiza em torno de três polos, que são: a) pré-análise; b) exploração do

material; c) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009, p.121). Conforme Silva e Fossá (2013, p. 3) “a análise de conteúdo se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos, verbais ou não-verbais, e transita entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade”. Para Silva e Fossá (2013) é um processo onde se procura compreender além da fala dos entrevistados, buscando ir além do diretamente posto na mensagem primeira. A seguir podemos saber mais do que as autoras trazem:

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos.
(SILVA e FOSSÁ; 2013, p. 2)

As categorias usadas em uma análise de conteúdos podem ser do tipo escolhidas *a priori*, e/ou *a posteriori*, se assim o material coletado induzir. Quanto à amostragem, para Bardin (2009), a mesma é rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial, independente da quantidade numérica da mesma.

Com relação aos sujeitos pesquisados, trata-se de jovens com deficiência visual (cegueira e baixa visão) matriculados em duas escolas públicas do Distrito Federal. As escolas selecionadas possuem o maior número de estudantes com deficiência visual matriculados no ensino médio, em 2018, conforme lista disponibilizada pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Quanto às escolas, uma delas pertence à Coordenação Regional de ensino do Plano Piloto (onde foram entrevistados cinco estudantes) e a outra pertence à Coordenação Regional de ensino de Taguatinga (onde foram entrevistados três estudantes). Dos oito entrevistados, sete têm cegueira e um tem baixa visão, sendo que dos sete cegos, um apresenta também um certo grau de comprometimento auditivo, porém usa aparelho e consegue ouvir.

Pretende-se que os resultados deste estudo sirvam como fonte de entendimento sobre os jovens com deficiência visual, estudantes do DF, trazendo mais clareza de como se percebem enquanto pessoas, e como tem se dado suas vivências e trajetórias. Pode servir também como subsídio para o aperfeiçoamento de políticas públicas que melhor atendam a esse segmento, além de nos dar pistas de em que medida o pressuposto da inclusão tem se cumprido.

4- CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta os dados obtidos na pesquisa, por meio das entrevistas com os jovens com deficiência visual, estudantes do ensino médio em escolas públicas do DF, bem como a análise dos mesmos. Antes de apresentar as falas⁵ e percepções desses sujeitos, o presente capítulo contempla também uma descrição do perfil dos entrevistados, a fim de oferecer ao leitor um maior entendimento sobre quem são esses jovens.

Como categorias de análise tem-se 3 categorias, as quais são, com suas respectivas subcategorias: *Das trajetórias dos jovens com deficiência visual* (Trajetória de vida; Trajetória escolar); *Da inclusão e dos desafios no ensino médio para os estudantes com deficiência visual* (Inclusão e desafios no ambiente escolar; Apoio especializado: Atendimento Educacional Especializado e recursos de acessibilidade; Organização do trabalho pedagógico: adequação curricular e processos avaliativos); *Ser jovem com deficiência visual: perspectivas, sonhos e projetos futuros* (Percepções de ser jovem com deficiência visual; Vida fora do ambiente escolar, na perspectiva dos jovens com deficiência visual – O que fazem, o que gostam? e Sonhos e projetos futuros dos jovens).

- **Da constituição do perfil dos jovens entrevistados**

Os sujeitos entrevistados são oito jovens com deficiência visual. Cinco dos entrevistados são do sexo masculino e três do sexo feminino. Quanto ao perfil etário, a idade dos mesmos varia de 16 a 21 anos. Neste estudo os entrevistados serão identificados com nomes fictícios, como: Alan, Bia, Caio, Diego, Elias, Flora, Guto e Hanna, para fins de organização dos dados. A definição dos nomes fictícios foi dada levando-se em conta a ordem de realização das entrevistas e o sexo dos participantes. A seguir tem-se um pouco mais sobre cada jovem entrevistado:

Quadro 2: Informações sobre cada jovem entrevistado

Alan	É da Bahia, tem 19 anos, sexo masculino, estudante do 3º ano do ensino médio, sempre estudou em escola pública, parte do percurso escolar cursado no estado de origem e parte se dando no DF, mora em Águas Lindas (GO), estuda na Região Administrativa de Taguatinga. Jovem com cegueira.
------	---

⁵ Com relação às falas dos entrevistados optou-se por manter a forma gramatical original das mesmas, trazendo-as como foram ditas, sem preocupação com correção gramatical, com vistas a manter uma maior fidedignidade com a forma com que as mesmas se desenvolveram.

Bia	É da Bahia, tem 18 anos, sexo feminino, estudante do 3º ano do ensino médio, sempre estudou em escola pública, parte do percurso escolar cursado no estado de origem e parte se dando no DF (ensino médio), mora e estuda na Região Administrativa de Taguatinga. Jovem com cegueira.
Caio	Tem 17 anos, sexo masculino, estudante do 3º ano do ensino médio, sempre estudou em escola pública, mora e estuda na Região Administrativa de Taguatinga. Jovem com baixa visão.
Diego	Tem 21 anos, sexo masculino, estudante do 3º ano do ensino médio, sempre estudou em escola pública, mora na Região Administrativa do Paranoá e estuda na Região Administrativa de Brasília. Jovem com cegueira.
Elias	Tem 17 anos, sexo masculino, estudante do 2º ano do ensino médio, sempre estudou em escola pública, mora na Região Administrativa de Santa Maria e estuda na Região Administrativa de Brasília. Jovem com cegueira.
Flora	Tem 19 anos, sexo feminino, estudante do 1º ano do ensino médio, sempre estudou em escola pública, mora na Região Administrativa de Recanto das Emas e estuda na Região Administrativa de Brasília. Jovem com cegueira.
Guto	Tem 16 anos, sexo masculino, estudante do 2º ano do ensino médio, cursou até o final do ensino fundamental em escola particular em Goiás, mora em Formosa (GO) e estuda na Região Administrativa de Brasília. Jovem com surdo-cegueira
Hanna	Tem 20 anos, sexo feminino, estudante do 2º ano do ensino médio, sempre estudou em escola pública, mora na Região Administrativa de Samambaia e estuda na Região Administrativa de Brasília. Jovem com cegueira.

Fonte: Pesquisa de 2018

Quanto ao local de moradia dos entrevistados, 2 residem em Taguatinga (DF), 1 no Paranoá (DF), 1 no Recanto das Emas (DF), 1 em Samambaia (DF), 1 em Santa Maria (DF), 1 em Formosa (GO) e 1 em Águas Lindas (GO). Quanto à situação de moradia, 5 moram em casa própria (pertencente ao grupo familiar dos mesmos), 1 mora em casa alugada, e 2 residem em casa emprestada. Quanto à quantidade de pessoas que compartilham a mesma moradia com o entrevistado, 5 deles disseram ter grupo familiar formado por 4 a 7 pessoas e 3 entrevistados disseram ter grupo familiar composto por 1 a 3 pessoas.

Quanto a renda familiar, 1 declarou que seu grupo familiar apresenta renda de 3 a 6 salários mínimos (R\$ 2.862,00 até R\$ 5.724,00), 1 declarou que a renda de seu grupo familiar é de até 1 salário mínimo (R\$ 954,00) e 6 declararam que a renda do seu grupo familiar é de 1 a 3 salários mínimos (R\$ 954,00 até R\$ 2.862,00). Quanto ao recebimento do benefício de

prestação continuada, auxílio doença ou benefícios similares, 4 entrevistados disseram receber e 4 disseram não receber quaisquer benefícios.

Quando perguntados se estavam trabalhando ou se já haviam trabalhado 5 dos entrevistados disseram que não, que não trabalharam e nem estão trabalhando no momento e 3 disseram que sim, que já trabalharam, sendo 1 em trabalho voluntário, 1 como autônomo e 1 no mesmo local em que o pai trabalha como celetista. Sobre os motivos que os levaram a trabalhar apareceram: ajudar nas despesas da casa, ser independente, adquirir experiência, inserção social e custear estudo ou cursos. Sendo que “ser independente” foi pontuado pelos 3 que tiveram experiência de trabalho, como um motivo pelo qual resolveram trabalhar, o que reitera o pensamento de que as pessoas com deficiência estão buscando independência, e que veem no trabalho um fator que pode contribuir nesse sentido.

Quanto à trajetória escolar, 7 cursaram o ensino fundamental em escola pública e 1 em escola particular. Quanto ao tempo para concluir o ensino fundamental, variou de 8 a 10 anos para conclusão, sendo que 2 entrevistados demoraram 8 anos, 4 demoraram 9 anos e 2 demoraram 10 anos. Dos que demoraram 9 anos para concluir o ensino fundamental 1 teve uma repetição na 2ª série, os outros cursaram o ensino fundamental de 9 anos. Quanto aos que demoraram 10 anos para concluir o ensino fundamental, 1 teve uma repetição no 5º ano (em escola fora do DF) e 1 outro no 1º ano, o que faz sentido, já que também estudava em escola fora do DF, sem a adoção do sistema de ciclo e assim a reprovação no 1º ano poderia acontecer.

Dos 8 entrevistados 5 passaram pelo Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV), sendo que 1 estudava em escola particular fora do DF e frequentava o CEEDV para realização de cursos e atividades similares. Quanto a idade de ingresso na escola comum inclusiva 1 entrou com 8 anos, 1 com 9 anos e 2 com 10 anos, tendo antes os 4 passado pelo CEEDV. Os outros 4 não relataram terem entrado na escola comum em idade diferente do habitual para as crianças em idade escolar. Vale lembrar que 2 deles tiveram seu percurso escolar no ensino fundamental cursado fora do DF, sendo 1 em escola particular; dos outros 2 que não entraram na escola comum em idade diferente do habitual 1 deles perdeu a visão aos 10 anos, ou seja, depois de ter iniciado a vida escolar, e o outro apresenta baixa visão. De forma que se repetiu o fato da entrada para a escola comum um pouco “mais tarde”, assim como a passagem pelo CEEDV antes do início da vida escolar em escola comum inclusiva.

Quanto ao ensino médio, para os 8 entrevistados essa etapa escolar está se dando toda em escola pública. Um deles cursa o 1º ano do ensino médio, três são do 2º ano e quatro do 3º ano. Quanto a realização de cursos durante o ensino médio 4 realizam curso de computação, 1 realiza curso preparatório para o vestibular, esportes e atividades físicas e também curso de computação, 1 realiza curso de língua estrangeira, e 2 disseram não realizar ou terem realizado cursos fora da escola durante o ensino médio. Quanto a frequentarem o Atendimento Educacional Especializado os 8 entrevistados frequentam a sala de recursos da escola, sendo que 2 deles também frequentam o atendimento no CEEDV, e 1 outro estava para começar também a frequentar o CEEDV, quando da realização da entrevista.

Quando perguntados se haviam sofrido algum tipo de discriminação, 1 deles respondeu afirmativamente, por causa da idade e também por ter deficiência visual, e outros 2 também disseram já terem sofrido discriminação por causa da deficiência. Outros 4 titubearam para responder essa questão, embora tenham dito que nunca sofreram discriminação. Nem sempre o que é falado é tudo, muitas vezes o silêncio também “fala”. Este estudo não deduzirá respostas, mas também não descartará a percepção da pesquisadora.

Assim, dos 8 entrevistados 3 declararam que já se sentiram discriminados por causa da deficiência visual. Essa é uma informação significativa, dada a situação atual, em que a legislação os ampara, a perspectiva é de que o direito de todos está posto e que a sociedade está mais inclusiva.

Quanto a participação em movimento estudantil, 2 disseram participar de grêmio escolar, 6 não participam no momento de movimentos desse tipo, sendo que 1 deles atribui isso a falta de tempo, pois diz já ter participado do conselho da escola.

4.1. DAS TRAJETÓRIAS DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Esta categoria apresenta as trajetórias dos jovens com deficiência visual entrevistados, tanto à trajetória de vida quanto a trajetória escolar, que são as subcategorias em que a categoria que trata das “trajetórias” possui. Conforme Weller e Zardo (2013, p. 133) “O ato de recordar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural”. A partir das falas dos sujeitos pode-se saber mais como foi o desenrolar de suas vidas, um pouco do que viveram e do que compartilharam neste estudo. Nesta categoria, assim como em todas as outras que aparecerão

a seguir o protagonismo será dos sujeitos entrevistados. Este estudo se propôs a dar voz a esses sujeitos, jovens estudantes do ensino médio com deficiência visual, e assim o fará, a seguir.

4.1.1 - Trajetória de vida

Pedir para que uma pessoa fale sobre sua trajetória de vida chega para cada pessoa e é recebida por ela de uma forma distinta, conforme a singularidade e a subjetividade de cada ser humano. Algumas questionam: É minha história? É sobre de onde eu vim, onde eu nasci? É sobre minha família? É o que eu vivi? E por aí vai. No caso deste estudo não foi diferente. Vários sujeitos tiveram esses questionamentos quando lhes foi pedido que falassem de suas respectivas trajetórias de vida. E a eles foi dada a liberdade para que contassem suas trajetórias de forma a contemplar o que eles consideram de mais significativo no vivido.

É a história deles contada por eles. Cada um determina o que a narrativa deve conter. Alguns enveredaram para detalhes ligados ao local de origem, onde nasceram, onde viveram, outros sobre questões ligadas à deficiência e tratamentos realizados, outros para fatos ligados à infância, outros marcaram fatos em ordem cronológica e alguns trouxeram sua trajetória de vida de forma bastante atrelada à trajetória escolar.

Em algumas falas que aparecerão nas trajetórias de vida acontecerá de ter algo ligado à vida escolar, embora depois neste exista a parte destinada à trajetória escolar. Se o sujeito optou por incorporar na narrativa de sua trajetória de vida aspectos da trajetória escolar isso pode nos instigar para o fato de que possivelmente a importância do percurso escolar na vida desse sujeito é muito significativa. De forma que não se viu prejuízo em manter essa particularidade aqui, na parte destinada à trajetória de vida.

Três disseram que nasceram em outros locais, são de fora do DF, sendo duas pessoas originárias da Bahia e outra pessoa do Piauí. Em comum, as mudanças de local de moradia, influenciadas pela necessidade de “buscar tratamento” e “cuidar da deficiência”:

Sou natural da região nordeste, é, sou do Piauí, vim pra cá, passei 8 meses em São Paulo pra fazer tratamento, depois vim morar aqui no DF. (Flora)

Eu nasci na Bahia, cidade chamada Irecê, Bahia, aí, tal, depois eu vim pra Brasília, né, pra cuidar da minha deficiência, tem uns 4 ou 5 anos,

atualmente moro aqui em Brasília, tô fazendo escola, ensino médio, essas coisas, por cá, entendeu? (Alan)

Quando eu nasci eu perdi minha visão com 8 dias de nascida, e minha mãe me trouxe pra cá pra fazer tratamento aqui, no Hospital de Base, eu fazia tratamento aqui no Hospital de Base, aí então eu mudei pra SP, comecei fazer tratamento lá, no centro de SP, no Hospital SP e no Santana, pra trocar a prótese que eu uso no olho eu morei, na Bahia, moro na Bahia ainda, sou, estudei lá, é, o ensino médio, até o primeiro ano. (Bia)

Para o jovem Alan e para a jovem Flora o fato de morar no DF é dito como algo natural, corriqueiro, não demonstrando vontade de residir em outro local. Na fala da jovem Bia aparece certo saudosismo de sua terra natal, sendo que ela até fala “moro na Bahia ainda”, como se ainda residisse lá, sendo que está no DF há quase dois anos. Em algumas de suas falas que serão apresentadas em outros momentos à frente neste estudo também será possível perceber essa ligação que tem com seu local de origem, e o desejo de para lá voltar.

Ainda sobre Bia, a mesma relata aspectos da infância, gostos e brincadeiras. Apesar de ter sido pedido a ela no início da entrevista para que falasse de sua trajetória de vida as falas apresentadas a seguir vieram ao término da mesma, quando perguntada se teria algo mais que gostaria de contar. Cada sujeito tem seu tempo, cabe ao pesquisador dar essa abertura.

Eu lembro quando eu era pequena mesmo, eu brincava muito com as minhas primas, nossa, tinha dia que era duas primas, vinha umas 12 meninas, tudo lá pra casa brincar, e a gente brincava, fazia que o carro era rede, fazia que a bicicleta era moto, entendeu? (Bia)

A gente pegava os lençóis para fazer que era roupa, pra gente brincar, era muito bom. Desde quando era pequena eu amo brincar de salão, assim, sou muito vaidosa, desde quando eu era pequena eu gostava de brincar de salão, assim, minhas irmãs, uma arrumando a outra, é isso aí. (Bia)

Como as falas deixam claro, a vivência da infância é muito importante e pode se dar para a criança com deficiência visual, desde que o ambiente assim permita. Assim como a construção da autoestima e da vaidade. A jovem Bia se diz muito vaidosa e diz ser assim desde criança. Importante salientar que outros entrevistados não contaram da infância com esse nível de detalhes. Somente Bia e Diego comentaram do que faziam na infância. Em comum os dois tem o gosto pela música e nos trazem o desenrolar de uma infância que se supõe ter sido feliz, não apresentando a deficiência visual como algo que tenha repercutido de forma negativa na infância. Conheçamos então a história do jovem Diego e de como a sua luta pela vida começou:

Eu nasci, devido a uma infecção urinária eu nasci prematuro, minha mãe era muito nova, não tinha apoio da família (...) nasci de 6 meses pesando 700 gramas, fiquei 5 meses na UTI, dando paradas, entre morre não morre, a espera de um milagre. E, um certo dia, né, minha mãe foi a minha procura e eu não estava mais nos balões de oxigênio, já estava bem recuperado, né, mas de lá pra cá eu fui dando sinais de que fui perdendo a visão, logo bebê, mas perdi total aos meus 3 anos de idade. (Diego)

Diego foi vidente até os 3 anos de idade, tem um gosto muito especial pela música, por cantar e tocar, que segundo ele se iniciou bem cedo: “Aos 4 anos já cantava (...) aos 5 eu comecei a tocar violão sozinho, né, já aprendi sozinho mesmo, acho que foi Deus, quem colocou minhas mãos naquelas casas, naquelas cordas (...)” (Diego)

Desde cedo, ainda criança, Diego começou a realizar apresentações musicais com amigos, e aos 13 já se considerava capaz que realizar “apresentações mais fortes”, como ele mesmo diz. Ao relembrar sua trajetória se percebe emocionado e deixa transparecer a vontade que tem em ser reconhecido por seu talento e arte. É um sujeito que impõe metas a si próprio, como ficará mais claro em outras falas do mesmo.

Aos 13 já fazia apresentações mais fortes, era chamado pra cantar em muitas escolas e ia, aos 14 também (...) é muita emoção, assim, você tentar lembrar de alguma coisa, (...) tinha conscientizações eu ia cantar, em várias, né, teve a do preconceito, já fui em várias também, tive o prazer em ir. (...) Aos 18 anos eu já comecei a tocar em, livremente, em barzinhos, (...) tinha um trabalho autônomo, tinha, mas né, não, até aí eu não consegui bater minha meta. Aos 19 criei um canal no YouTube, tô tentando bater minha meta com os inscritos (...) estou tentando até hoje realizar meu sonho, aos 21 anos. (Diego)

Ao relembrar sua trajetória na carreira musical demonstra o prazer que é para ele mostrar sua arte, e como já a encarava como algo importante e digno de reconhecimento mesmo antes de “entender de dinheiro”:

(...) eu em meus shows variados eu cobrava o quê, eu cobrava, eu não cantava de graça, né, eu cobrava, pedia pelo menos umas cordas de violão, naquela época eu não sabia administrar dinheiro, aos 18 anos eu já aprendi bastante isso, né, aprendi desenvolver minha forma, aprendi desenvolver minha técnica. (Diego)

Esta fala contempla ainda a importância do desenvolvimento de formas de independência que as pessoas com deficiência constroem, de como isso é incrível e como

muda a percepção delas a respeito de si próprias. Segundo Weller (2014), trazendo o pensamento de Karl Mannheim, os jovens são os agentes “revitalizadores” da sociedade e para que assim se sintam é preciso que construam “identidades e pertencimentos”:

(...)para que os jovens do Ensino Médio possam promover mudanças ou assumir a função de agentes revitalizadores da sociedade como Karl Mannheim preferiu definir, é preciso investir tanto na formação voltada para o domínio de conhecimentos necessários para que possam desenvolver projetos de vida quanto na formação enquanto sujeitos em processo de construção de identidades e pertencimentos. (WELLER, 2014, p. 148, 149)

Continuando com as falas dos sujeitos, temos o jovem Caio e a jovem Hanna, sujeitos que, assim como a jovem Flora, são mais tímidos e falaram menos a respeito de suas trajetórias de vida. Vejamos:

Eu nasci e cresci aqui em Taguatinga, sempre vivi com a minha família, sempre estudei em escola pública, sou feliz aqui, e acho que vou continuar vivendo por aqui. (Caio)

Sou meio tímida, é, eu faço violino na escola de música, tem 4 anos, eu terminei o básico (Hanna)

São jovens que preferem falar mais de suas trajetórias escolares, sujeitos mais calados e bastante ligados a família. Não que os outros não tenham ligação com a família, todos têm, porém alguns enfatizaram mais esse aspecto, como outros trechos demonstrarão. Assim como Bia e Diego, a jovem Hanna também tem um grande interesse pelo universo musical, como a fala dela demonstra.

O jovem Alan e o jovem Elias falam com mais detalhes da deficiência, sendo que Elias foi vidente até os 10 anos, embora já apresentasse complicações na visão desde o nascimento:

Quer que eu fale da minha deficiência também? Eu tenho retinose pigmentar do tipo x, nasci com um cromossomo a mais, nasci com um cromossomo y a menos e um x a mais, por pouco não virava síndrome de Down, é, é, mais alguma coisa? (Alan)

Bom, eu... desde começo? Bom, eu nasci com glaucoma, enxerguei até os meus 10 anos e tive que passar por 4 cirurgias pra tentar controlar a pressão do meu olho esquerdo, que eu ainda tinha um pouco de visão, e houve que a pressão não abaixava, aí o médico falou que caso atingisse a marca dos 40 graus vinha a perda da visão e foi o que aconteceu aos meus 10 anos. (Elias)

Eles não demonstraram desconforto em falar da deficiência, e o fizeram por vontade própria, contando com detalhes. Aparentam lidar com a deficiência de uma forma mais natural e esta ser uma questão melhor resolvida para os mesmos.

O jovem Guto tem na escola o local de foco de suas falas da trajetória de vida, até porque a escola para ele é onde muito da sua vida acontece, então suas falas detalhadas estão em trajetória escolar e nos próximos itens de análise. Ele diz: “Assim, é, deixa eu ver, não sou muito bom com as palavras não, mas é, eu estudei muito tempo em Formosa...” (Guto)

Em comum, narrativas de seres humanos incríveis, com a beleza que a simplicidade apresenta. Cada qual com suas particularidades, mas todos com trajetórias marcadas pela superação.

4.1.2 - Trajetória escolar

O ambiente escolar é representativo na vida de todos que passam pelo mesmo, independente se em sentido positivo ou negativo. São vivências que marcam e contribuem no desenrolar da vida, no se perceber como pessoa inserida no mundo, que influencia e é influenciada por seus semelhantes. Aqui serão apresentadas as falas dos entrevistados sobre suas trajetórias escolares, iniciando pela fala do jovem Guto, que focou sua trajetória na trajetória escolar:

(...) eu estudei muito tempo em Formosa num colégio particular, só que eu fazia tudo oral, não tinha muitos amigos, e assim, não fui bem preparado, não tem os recursos que tem aqui em Brasília, aí quando eu terminei o 9º ano eu resolvi mudar a minha rotina de vida, né, eu queria aprender mais e ser independente. (Guto)

Guto teve sua trajetória escolar no ensino fundamental desenvolvida em uma escola particular, fora do DF, em Formosa (GO), que é onde ele reside até hoje. Relata que não foi “bem preparado” para a continuidade dos estudos, a escola não oferecia a ele os recursos necessários. Ele já frequentava o CEEDV, realizando cursos, alguns dias da semana, ao mesmo tempo em que estudava em Formosa, e já tinha o desejo de aprender mais e ser independente, e pensava que no DF isso seria possível de acontecer:

Uma professora minha do CEEDV me deu a ideia, me convidou pra ver se eu queria uma vaga aqui, que eu ainda tinha tempo de reaprender tudo. Aí eu peguei e falei, ah, não tenho nada a perder mesmo, aí eu peguei e comecei aqui ano passado. (Guto)

Então ele veio para a escola em que está atualmente, apostando nela as suas chances e o desejo de “reaprender tudo”, como ele mesmo falou. Quando chegou encontrou situações que o desafiaram, como a necessidade de aprender usar as tecnologias, fazer as atividades sem se valer apenas da oralidade como era em sua outra escola, no ensino fundamental. Somado a isso, tem a questão da distância, que o obriga a sair muito cedo de casa, e, além disso, ele precisa contar com apoio de sua mãe para trazê-lo até a escola.

Ele contou que a mãe trabalha em Formosa, no período noturno, mas como precisa acompanhá-lo nesse percurso de vinda/volta para a escola/casa arrumou um segundo trabalho, como educadora voluntária, a fim de ocupar o tempo que precisa ficar esperando pelo filho. Como ele depende da mãe, eles precisam conciliar os horários, a fim de que ela chegue em Formosa em tempo hábil para trabalhar no seu emprego noturno. Isso faz com que o jovem Guto precise sair mais cedo, no período da tarde, e perca um pouco do tempo que poderia ficar na sala de recursos aprendendo e se desenvolvendo mais. Então, ele enfatiza que tem pouco tempo para aprender o muito que ele diz precisar e aponta isso como um fator complicador.

Cheguei aqui não tinha experiência de nada, praticamente, não sabia usar esses computadores, não sabia usar a máquina de Braille, nada, mas na parte de conteúdo eu sempre fui muito bom, fazia tudo oral. Aí eu comecei aqui ano passado, no início do ano foi bem complicado, porque eles não tava assim adaptado ao meu problema e muito menos eu à escola. Aí, conforme o tempo tô aprendendo (...) apesar do meu tempo ser bem corrido. (...)eu gasto 2h daqui até lá (Formosa) quando não tem engarrafamento, e de lá pra cá eu acordo 3 e meia e saio no ônibus das 5, pra chegar as 7 aqui no colégio, 2h certinho também. Meu tempo é muito puxado, tanto é que eu não tô aprendendo do jeito que eu deveria porque o tempo não deixa. (Guto⁶)

O jovem Diego conta como foi sua transição para a “escola normal pública inclusiva”, como ele mesmo diz. O pensamento de que os centros de ensino não são escola como todas existe e ainda perdura, uma espécie de dicotomia entre escola comum x escola especial. Antes ele estudava no CEEDV, aos 10 anos passou para a escola inclusiva, como a maioria dos alunos videntes e diz não ter sido fácil essa transição, até pela diferença de idade com relação aos colegas. Essa passagem pelo centro de ensino especial é dada como benéfica para esses sujeitos, a fim de que aprendam coisas que facilitariam quando da entrada na escola inclusiva, porém, não é sempre percebida dessa forma pelos sujeitos que vivenciam. Quanto antes

⁶ O jovem Guto tem também uma deficiência auditiva, porém usa aparelho e ouve bem, então a ausência da visão é o que mais caracteriza a sua deficiência.

ocorrer a inserção junto a estudantes videntes mais fácil se dará a inclusão, até pela naturalidade e benefícios da convivência desde cedo, entre estudantes com deficiência e sem.

A escola que eu estudava instituído era no CEEDV, né, aos 9 anos ainda estava lá, aos 10 anos que eu saí de lá, então foi bem complicado entrar com 10, 11 anos mais ou menos, na escola normal pública, né, inclusiva, com outros alunos. E lá nessas escolas eu sempre fiz apresentações, sempre cantei (...). (Diego)

Ele, Diego, muito ligado à música que é, se valeu disso para ajudá-lo nesse processo, assim como permeia a narrativa de sua trajetória trazendo fatos ligados a sua inserção no ambiente musical. Outros entrevistados também trouxeram de forma bem presente a importância da música em suas vidas.

O jovem Elias perdeu a visão aos 10 anos e conta que essa transição de aluno vidente para aluno cego lhe custou um ano sem estudar. Foi uma espécie de readaptação, onde aprendeu o Braille e também pela complexidade da situação, já que deixar de enxergar não é um evento simples e precisa de um tempo até que a pessoa de alguma forma se adapte a situação:

E, ah, eu estava na 2ª série, tive que ficar sem estudar 1 ano, pra me readaptar, aprender o Braille, pra mim ser novamente alfabetizado. É, e depois passou tudo isso, é, foi tranquilo, tive certas dificuldades no ensino fundamental II, que começou aparecer matérias novas, mas foi tranquilo, e hoje estou aqui, no ensino médio. (Elias)

Alguns sujeitos não detalharam aspectos de suas trajetórias escolares, inicialmente, quando solicitados, mas com o desenrolar da entrevista foi possível saber mais desse processo. Duas entrevistadas, (Flora e Hanna) relatam a passagem pelo CEEDV, e a jovem Hanna até expressa gratidão por estar no ensino médio. A jovem Flora diz: “Entrei na escola com 5 anos, no CEEDV, até os 9, depois fui pra 410, depois saí da 410 vim pra 405, fiquei 4 anos e depois tô aqui, 1º ano. Foi tranquila (a trajetória).” E Hanna: “Antes da inclusão eu fiquei 4 anos no CEEDV, aí depois eu fui pra 410, aí eu fiz o 1º ano, né, depois da inclusão, (...) aí seguiu normal, né, hoje eu tô no ensino médio, graças a Deus.”

A continuidade nos estudos se constitui um desafio para os estudantes com deficiência visual, pelo suporte que necessitam e nem sempre encontram. No caso das meninas, existe ainda questões culturais envolvidas, que não será possível contemplar no momento, mas que

todos sabem existir. Como por exemplo, maior proteção da família, por medo de que sofram algum mal, por serem mulher e terem deficiência, como se a situação de vulnerabilidade que o sexo feminino sofre se expandisse quando somada a deficiência.

Nesse sentido, conforme Zardo (2012), se os jovens brasileiros enfrentam desafios consideráveis devido às incertezas do futuro para os jovens com deficiência esses desafios são ainda maiores:

Primeiro, porque o acesso à escolarização para estas pessoas ainda é restrito, principalmente no ensino médio. Segundo, porque a cultura vigente estigmatiza o jovem com deficiência como incapaz e incompetente tanto para a aquisição de conhecimentos em processos mais avançados da educação, quanto para a atuação do mercado de trabalho.
(ZARDO, 2012, p. 101)

A jovem Bia teve sua trajetória escolar cursada na maior parte na Bahia, como diz: “A partir do segundo ano eu vim pra cá, estudar aqui. (Bia)”. O jovem Caio apenas relembra as escolas pelas quais passou, sem dar detalhes: “Não lembro qual foi a primeira escola, que comecei, só lembro a minha trajetória do 17 (1º ao 4º ano), do 15 (6º ao 9º ano), até chegar aqui (...)”. O jovem Alan também não conta detalhes de fatos de seu percurso escolar: “(...) atualmente moro aqui em Brasília, tô fazendo escola, ensino médio, essas coisas, por cá, entendeu?” (Alan)

Posteriormente descobriremos que Bia e Alan consideram a inclusão na escola atual, aqui no DF no ensino médio, como melhor do que o apoio que tinham antes, na Bahia e no ensino fundamental. Alan veio para o DF há uns 4 ou 5 anos. De seu percurso escolar ele diz: “(...) as coisas mudam, Nossa Senhora, pra melhor, melhor. Se for pra pior, daí...” indicando como a situação anterior era negativa, e até difícil de ser piorada. Nem sempre os sujeitos querem falar das experiências que os marcaram negativamente nas trajetórias escolares, alguns preferem enfatizar fatos atuais e/ou como a situação para eles está mudando para melhor.

Segundo Mariussi, Gisi e Eyng (2016, p.6) “é preciso transformar a escola em um ambiente inclusivo e participativo, no qual todos tenham espaço, sintam-se acolhidos e respeitados”:

É preciso transformar a escola em um ambiente inclusivo e participativo, no qual todos tenham espaço, sintam-se acolhidos e respeitados, ensinar a conviver na diversidade, que é uma tarefa desafiadora que não se resume à transmissão do que deve ser feito referente aos direitos, mas passa pelo exemplo cotidiano. Em uma escola com esse perfil, certamente os direitos

das pessoas com deficiência também são respeitados e vivenciados, pois falar em direitos das pessoas com deficiência está na mesma direção dos direitos de outras pessoas que são discriminadas.
(MARIUSSI, GISI E EYNG, 2016, p.6)

Dessa forma, a escola deve ser ambiente de acolhimento, de inclusão e participação. Não somente das pessoas com deficiência, mas de todos os estudantes que por um motivo ou outro possam se sentir discriminados. Para que isso aconteça, não bastam as falas do que deve ser feito, o exemplo cotidiano vale bem mais, como foi possível perceber no pensamento apresentado anteriormente.

4.2. DA INCLUSÃO E DOS DESAFIOS NO ENSINO MÉDIO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Esta categoria visa mostrar como se dá o processo de inclusão dos estudantes do ensino médio com deficiência visual nas escolas públicas do DF, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos. Com isso pretende saber como esse processo é percebido pelos mesmos, pois, como se sabe, as pessoas diretamente envolvidas com as situações, ou destinatárias dos serviços é que podem dizer da importância e da efetividade ou não destes. Para isso tratará da inclusão e dos desafios no ambiente escolar, do apoio especializado (Atendimento Educacional Especializado e Recursos de acessibilidade) e da organização do trabalho pedagógico (adequação curricular e processos avaliativos).

4.2.1 - Inclusão e desafios no ambiente escolar

Este tópico abordará como é a percepção dos sujeitos com relação à inclusão, se se sentem incluídos na escola e nas atividades escolares em geral e se foi deles a escolha da escola em que estão cursando o ensino médio. Abordará também os desafios que esses sujeitos consideram mais significativos no percurso escolar deles.

Com relação à escolha da escola, o jovem Alan e a jovem Flora apenas dizem que escolheram estar na escola que estão. Bia e Caio dizem que foi deles a escolha, embora suas falas não nos permitam perceber que eles tiveram muito poder de escolha. Ao ouvirem a pergunta: Esta escola foi escolha sua? Eis o que dizem: (Bia) “É, eu escolhi sim, vim pra cá,

foi”. Fala sem muito entusiasmo. E Caio: “Até que sim, já ia vim pra cá de qualquer jeito, mas eu queria vim pra cá”. (Caio)

Algumas escolas de ensino médio do DF conseguem dar um suporte considerado mais adequado aos estudantes com deficiência visual, de forma que há um esforço no sentido de que os alunos se encaminhem a elas, até pelas famílias dos mesmos. Segundo a legislação todas as escolas do DF são inclusivas, e assim funcionam, mas isso não quer dizer que todas ofereçam o mesmo suporte a todas as deficiências.

A fala da jovem Hanna confirma essa ideia. Apesar de ser mais distante de sua residência a família dela resolveu confiar a continuidade dos estudos da mesma a uma escola em que eles depositam confiança e conhecem exemplos considerados bem-sucedidos. Pessoas da família precisam trazer e buscar essa estudante, realizando as viagens de metrô e a parte a pé, quando descem na estação de metrô mais próxima à escola. Preferem acompanhá-la sempre, a despeito das implicações disso, pois tem medo do que poderia acontecer se assim não fizessem. A própria aluna até se surpreende quando perguntada se vinha sozinha para a escola, dizendo um “Não!”, em tom de surpresa pela pergunta.

Na verdade sim e não, né, assim, eu, por Taguatinga ser mais perto lá de casa eu sempre quis estudar em Taguatinga, mas minha mãe sempre pensou assim, ah, todo mundo que estudou lá se deu bem, é uma boa escola, aí eu fui me adaptando, tô me adaptando até hoje escola. (Hanna)

No caso do jovem Elias foi ele próprio quem escolheu estar na escola em que está, mesmo que tenha tido sugestões de outra escola mais próxima a sua residência e que também oferecia apoio. O estudante já estudava na Região Administrativa de Brasília, já tinha amizades, tem na escola um local importante de socialização e então quis manter isso:

Foi. Porque minha mãe até que queria me botar próximo da minha casa mesmo, até porque falaram que tinha sala de recurso e tal, é, vizinhos meus também falaram pra mim ir pra lá, pessoas da minha igreja também, que tinha apoio, que até tinha deficientes visuais estudando lá, mas por eu já estar estudando aqui no plano e já estar acostumado com a rotina eu decidi vim pra cá mesmo. (Elias)

O jovem Diego conta que a escola foi indicada por um amigo e que devido ao local atual de moradia, que é no Paranoá, se apresenta adequada também com relação a transporte público: “Sim, mas foi indicado por um amigo, né, pois minha mãe recebeu apartamento do programa habitacional Morar Bem, do governo (...)” (Diego)

O jovem Guto escolheu a escola, porém teve dificuldades iniciais que quase o fizeram desistir de continuar na mesma. Só mudou de ideia quando percebeu que seu aprendizado estava evoluindo, que foi o que o motivou a vir para escola em questão, assim como o estabelecimento de laços de amizades, que também o motivaram a permanecer:

Sim, no começo eu não ia muito com a ideia não, mas depois de 2 meses de aula aqui eu não quero mais sair. No começo eu não gostava não, não me dava bem com ninguém, deu até vontade de sair, mas depois de um tempo...
(Guto)

Com relação à inclusão, quando questionados sobre se sentem incluídos ou não nas atividades escolares os jovens Alan, Flora, Bia, Caio e Elias disseram que sim, que se sentem incluídos, porém não deram maior detalhamento. Já os jovens Hanna, Guto e Diego responderam com maior riqueza de detalhes, de forma que a seguir serão apresentadas as falas deles.

O jovem Guto diz se sentir incluído na maioria das vezes, menos nas atividades que ocorrem na escola aos sábados, já que mora longe e depende da mãe para trazê-lo:

Sim, na maioria das vezes, as vezes não porque tem umas (atividades) que eu não posso vim, né, por exemplo, aos sábados eles fazem gincana, fazem muita coisa, aí eu não posso vim, porque minha mãe tem as coisas dela pra fazer, pra lá, aí não pode me trazer. (...) meu período aqui é só de segunda a sexta. (Guto)

Guto também conta que está vivendo um momento diferenciado da vida, no sentido de que está tendo mais amizades, está interagindo mais com os outros e buscando superar as marcas da exclusão que sofreu na outra escola pela qual passou. Está vivenciando então a inclusão somente nesta etapa escolar. Para esse sujeito a escola atual representa muito, ele tem nela um local importante de vivências, até de “experiência de vida também, de namorada, essas coisas”, como ele mesmo disse:

E assim, ah, no momento tá sendo uma mudança muito grande pra mim, porque agora eu tô num ambiente que eu fiz muita amizade, no colégio que eu estudava eu não tinha, os meninos não era muito meus amigos, tô tendo muita experiência de vida também, de namorada, essas coisas, e, assim, interagindo mais com o pessoal, que no outro colégio eu não fazia isso, não era visto como um aluno normal pela turma, era excluído, e tô fazendo o possível e o impossível pra aprender aqui mais rápido que eu puder e o máximo que eu puder. (Guto)

Para Weller (2014, p. 149) “Profissionais da educação, pais e outros agentes precisam desenvolver um olhar atento aos aspectos e situações que refletem sobre a vida dos estudantes (...)”, não se restringindo à formação em termos de conteúdos:

O trabalho com estudantes do Ensino Médio deve, portanto, abranger não somente aspectos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para a preparação de suas futuras escolhas profissionais. Profissionais da educação, pais e outros agentes precisam desenvolver um olhar atento aos aspectos e situações que refletem sobre a vida dos estudantes, pois estes certamente terão impacto tanto na elaboração de projetos de vida de curto ou longo prazo como na elaboração de projetos profissionais. (WELLER, 2014, p. 149)

A jovem Hanna disse estar se sentindo incluída nas atividades escolares nos 2 últimos anos. Ela cita que nem sempre se sentiu incluída nos trabalhos em grupo, e que isso se devia às pessoas não a verem como capaz de realizar os trabalhos. Então, cruelmente a excluía:

Esse ano sim, teve anos que não, mas esse ano sim, as pessoas me incluem bastante. Tem pessoas que por perceber assim, ah ela não enxerga, não vai fazer nada nos trabalhos, eu nunca nem liguei pra isso, né. Esse ano as pessoas me incluem mais nos grupos, ano passado também era assim. Esse ano tenho mais amizades, né, as pessoas me incluem mais nos grupos, eu me desenvolvi bem nesse ano nesse sentido. (Hanna)

O jovem Diego também cita como a realização de trabalhos em grupo não é algo que se dá de forma natural e agradável para ele e pontua que também viveu essa situação, de uma espécie de exclusão nas atividades em grupo em outra escola pela qual passou. Quando perguntado sobre se sentir incluído nas atividades ele diz:

Algumas sim, algumas não, bom assim, eu vou falar porque eu já enfrentei isso, né, não vou mentir, a turma minha, que eu estou é legal, a galera é legal, conversa contigo, mas assim, não são muito unido na parte de trabalho não, e quem muito me ajuda nesses trabalhos em grupo é o meu colega (...), que é um chapa, né, eu colocaria ele como representante da turma, né, porque o bicho é top, ele ajuda para caramba. (...) mas trabalho em grupo também na minha antiga escola eu passei por essas dificuldades (Diego)

Para Diego as aulas de educação física se constituem em algo difícil e que não permite que ele se sinta incluído: “(...) eu me sinto menos incluído ainda nas aulas de educação física, né, é muito mais difícil aqui, também era menos incluído lá no fundamental, né, também era menos incluído em educação física.” (Diego)

Por fim ele pontua que para que a inclusão das pessoas com deficiência visual melhore no ensino médio é preciso que também mude na sociedade como um todo:

(...) Pra melhorar aqui no ensino médio tem que melhorar em tudo quanto é lugar, não só na educação, não só na saúde, nós todos teremos que melhorar como pessoas em si, é a sugestão que eu daria. (Diego)

Para o jovem Diego é preciso que todos melhorem enquanto pessoas. A inclusão precisa aumentar não somente na educação, mas em outros vários aspectos da sociedade, para as pessoas com deficiência. É a sugestão e quase um desabafo, de quem sabe o que diz a partir do vivido.

Com relação aos desafios pelos quais passaram ou passam no ambiente escolar os jovens citaram a questão da adaptação, a dificuldade nas aulas em que o professor usa *slide*, mobilidade, interação com outras pessoas na escola, falta de uma base de conhecimento sólida que eles acreditam que faltou ser construída no ensino fundamental, organização semestral do ensino entre outros aspectos. Com relação aos desafios relacionados à adaptação, que foi algo citado pelos jovens Alan e Caio, eis as falas dos mesmos:

Adaptação, assim, eu fui no médico, essas coisas. É tipo assim, estudava na sala assim com 40 alunos, foi meio difícil, né, mas hoje é só sucesso, hoje é bem tranquilo. Teve um periodozinho assim, de acostumar, que tipo assim, muda completamente, da Bahia pra cá, as coisas mudam, nossa senhora, pra melhor, melhor. (Alan)

O jovem Alan conta da dificuldade que foi estar em uma sala com muitos alunos, dando a entender que não tinha o suporte e atenção necessários, quando estudava fora do DF. Também fala do período que precisou se “acostumar” aqui no DF, mas enfatiza que a inclusão melhorou para ele quando passou a estudar no Distrito Federal. Essa questão foi recorrente na fala dos sujeitos que vieram de outros estados ou que estudaram em escolas fora do DF. De forma que é possível ponderar que se aqui ainda precisa de melhorias no que se refere à inclusão e/ou aprendizagem desses sujeitos em outros estados a situação se apresenta ainda mais complexa.

Quando Alan é perguntado sobre a que esses desafios citados por ele se relacionam ele pontua que “todo lugar tem seus atritos, e que a pessoa precisa se adaptar ao local e as pessoas também”. No que se refere ao ambiente escolar sabe-se que é a escola que deve se adaptar a especificidade do aluno que tem alguma deficiência, e não o contrário. Ele diz: “Conjunto, né,

é um conjunto. Todo lugar tem seus atritos. Nenhum lugar é perfeito. Você tem que se adaptar ao local e as pessoas também, então é isso daí.” (Alan)

O jovem Caio traz a questão da adaptação da “forma de aprender”, vamos assim dizer, como um desafio para ele, no sentido de que precisa aprender de uma forma diferente dos colegas, por ter baixa visão. Precisa aprender se valendo bem mais da audição, e isso demanda um esforço extra dele:

Só questão de ter que me adaptar de forma diferente aos dos meus colegas. É porque, eles têm que aprender de uma forma, por exemplo, eles copiam bastante pra poder memorizar a matéria, eu tenho que usar muito mais a audição pra mim entender a interpretação do professor. (Caio)

Nesse sentido, é preciso cuidado ao pensar que o sujeito com deficiência visual pode ter na oralidade ou na audição as formas mais adequadas de aprendizagem ou de realização das atividades. Nem todos os estudantes com deficiência visual pensam dessa forma, como veremos em outras partes deste estudo pelas falas dos entrevistados. É necessário um trabalho individualizado com cada estudante com deficiência visual, a fim de ver o que melhor funciona para ele e o que prefere.

A jovem Bia traz o não saber Braille como um desafio para os estudantes com deficiência visual. Apesar dela não ter passado por isso, ela diz ter visto pessoas que não sabiam, na terra natal dela. Também pontua que aqui no DF é “melhor a inclusão”. “Eu vi os deficientes visuais na minha cidade lá (na Bahia), alguns que não sabia Braille, é isso a dificuldade que eu vi. Aqui é melhor a inclusão. Eu aprendi o Braille lá.” (Bia)

Para o jovem Elias o maior desafio no ambiente escolar é quase autoexplicativo. É a questão das aulas que são dadas com *slides* e por professores que “não lembram” de falar o que está escrito nos *slides*, fazendo com que os estudantes com deficiência visual precisem contar com a solidariedade de colegas para saberem o que está escrito. Não há nada que justifique essa situação, nem sobrecarga do professor, nem que são muitos alunos videntes e só alguns com deficiência visual. É proceder como se o aluno não existisse na sala. Não há nada de errado em pedir ajuda aos colegas em algumas situações, mas não nesses casos, em que a obrigação primeira é do professor.

Bom, é, o maior desafio que eu enfrentei, enfrento até hoje é a questão do professor passar alguma coisa no quadro, no slide, e ele não falar o que tá aparecendo. Aí, o meu professor de educação física ele trabalha muito isso, e faz com que nós deficientes visuais possa pedir ajuda aos nossos colegas,

porque muitas vezes a gente temos o receio de pedir ao colega do lado pra ler, mas a gente não pode ter esse receio, a gente tem que correr atrás, é isso. (Elias)

Conforme Zardo (2012, p. 302), “Uma possibilidade é pensar a educação inclusiva pela via transformativa, em que a dimensão da fraternidade humana seja o elemento fundamental do direito de todos pertencerem e participarem em igualdade de condições da educação e da sociedade.” Então, não é uma questão de culpabilizar professores, isso acontece toda hora, por muitos motivos e não resolve, é uma questão de humanizá-los.

Para as jovens Hanna e Flora o maior desafio é a mobilidade, é como Flora diz: “Andar pela escola”. A jovem Hanna coloca, além da questão da mobilidade que é o maior desafio para ela, o uso do computador, para ações que necessita realizar nas atividades escolares e que ela diz precisar melhorar:

Ah, mobilidade, tenho dificuldade, mas é porque tenho que ter um mapa mental aqui da escola, entendeu, como a escola é muito grande, é a maior que eu já estudei na minha vida, eu tenho que decorar, tipo a minha sala fica pra aquele lado. A digitação também, porque eu não vim muito preparada, né, por isso mesmo que eu decidi fazer curso online, aí eu tô aprendendo a mexer no Word, acessar e-mail, essas coisas assim que eu não fazia. (Hanna)

O jovem Diego fala na “dificuldade por não enxergar” como um desafio, no sentido de que na sua antiga escola não tinha piso tátil, então dificultava a mobilidade dele. Ele pondera que os desafios que tem hoje são bem mais fáceis de lidar se comparados aos que vivenciou em outra escola, já que os “desafios passados” se referiam ao preconceito. O preconceito dói mais do que machucados ou dores físicas, porque causa dor na alma e no coração.

Os desafios que eu vivenciei e que eu vivencio, e, assim, é a dificuldade por não enxergar, assim, eu, pra mim eu acho difícil, pra mim, pros outros pode não ser, mas pra mim é difícil, mas não impossível, né, na minha antiga escola não tinha piso tátil, aqui tem. O que eu posso dizer, os desafios que eu tenho aqui, né, não se compara aos que eu tinha na antiga, os que eu tinha na antiga era mais, né, muito mais difícil de se lidar, por causa de preconceitos, por causa de coisas em questão, era muito difícil, mas aqui até que não tem preconceito, nem pela parte dos amigos, nem pela parte de quem não é meu amigo. (Diego)

Para o jovem Guto, os desafios se referem à interação, principalmente com pessoas do sexo oposto. Apesar de parecer estranho isso aparecer quando o questionamento era no sentido dos desafios vivenciados no ambiente escolar se analisarmos bem não é. Esse sujeito vem de uma trajetória de não inclusão, onde não havia encontrado condições de se “mostrar” como pessoa. Como ele se sente agora em um ambiente inclusivo até essa parte que seria mais

ligada ao lado “pessoal” se desenvolve. A escola é para ele mais do que um espaço de aprendizagens novas de conteúdos e saberes formais, é um espaço de reencontro com ele mesmo, de socialização, autoconhecimento e autoafirmação, conforme o final da frase dele traz “(...) na realidade eu sempre soube, só tô usando agora”.

Desafios na parte de interagir, na parte como, por exemplo, amizades femininas, porque assim, nessa parte de namoro, né, pra ser bem exato, aí eu não sou muito bom pra mexer com meninas, essas coisas, né, aí eu tô aprendendo agora aqui. Já aprendi na realidade, na realidade eu sempre soube, só tô usando agora. (Guto)

Para o jovem Diego os desafios atuais estão muito ligados à trajetória escolar que ele teve no ensino fundamental. Segundo ele, os professores se esforçavam no sentido de que ele fosse aprovado, passavam atividades fáceis, não sabiam “lidar com ele”, então antes da preocupação com a aprendizagem estava à preocupação em “se livrar dele” ou em outra hipótese “ajudá-lo a avançar nos estudos”. Por mais estranho que pareça, é o que a fala dele traz. Uma vez que ele chega ao ensino médio, encontra um sistema diferente, mais exigente, essa questão vem à tona e a base que pode não ter sido consolidada no ensino fundamental faz falta:

Com relação aos estudos, a muitas coisas, como o AEE, né, assim, é muito difícil hoje pra mim, no ensino médio, do que era no fundamental. Porque lá os professores não lidaram, não souberam lidar comigo, né, não sabiam, então muitas vezes eu passava meio que por impulso, mas tinha esforço meu no local, mas era muito mais por impulso, porque os professores não sabiam como lidar, então eles passavam atividades fáceis, não passavam coisas difíceis. (Diego)

O jovem Diego é uma pessoa que impõe várias metas a si próprio, e se esforça para cumpri-las. Ele apresenta a organização semestral do ensino como um fator muito ruim para as pessoas com deficiência visual, e atribui à semestralidade boa parte das dificuldades escolares pelas quais está passando:

Hoje no ensino médio eu tenho desafios, tenho minhas metas a cumprir, tenho os meus sonhos a realizar, né, e eu tenho fé em Deus que tudo vai dar certo, né, minhas metas aqui na escola cumpro, consigo cumprir, às vezes não, porque é difícil, oh essa semestralidade, tá muito mais difícil pra mim hoje do que antes, que era bimestralidade. (Diego)

Ele diz que essa forma de organização semestral “encurtou a chance para as pessoas com deficiência visual”, e que não houve a preocupação por parte do poder público em ouvir

essas pessoas e saber se consideravam boa essa organização. Por fim diz: “(...) estou perdido devido à semestralidade”:

Bimestralidade eu ainda tinha um pouco de tempo pra recuperar, (...) hoje não, hoje a semestralidade encurtou essa chance, pra nós que é cego, né, nós DV. O governo, na realidade encurtou nossa chance, tá muito mais complicado pra nós, pros videntes não está muito, mas pra nós está bastante, bastante, acho que o governo pensou na forma de adaptar pros videntes e não pra nós DV. (...) não chegou a questionar a nossa área de especialização, não chegou a questionar nós (...) estou detestando a semestralidade. (...) estou perdido devido a semestralidade. (Diego)

O jovem Diego completa sua fala com relação aos desafios falando de como precisa concluir logo o ensino médio, porque não se sente bem em ter 21 anos e estar cursando essa etapa escolar:

(...) mas em relação a tudo isso estou tentando realizar minhas metas, (...) é difícil, muito difícil, eu não vou mentir. Pra alguém como eu lidar com isso é muito assustador, logo no 3º ano já e eu tô ansioso pra terminar, porque 21 anos, pra mim, eu, eu, não acho legal, sabe, eu tenho meus 21, estou no ensino médio, eu não acho muito legal não. (Diego)

É um jovem bastante exigente consigo mesmo, que não desiste fácil de suas metas frente aos desafios, conforme ele mesmo dirá em outras falas suas que este estudo trará nas próximas páginas. De modo geral todos os entrevistados têm a superação de forma bem presente no seu modo de ser.

4.2.2 - Apoio especializado: Atendimento Educacional Especializado e Recursos de acessibilidade

A seguir serão apresentadas as percepções dos jovens a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), se frequentam a sala de recursos, como avaliam o atendimento e também sobre os recursos de acessibilidade que eles utilizam para estudar. Todos os 8 entrevistados frequentam a sala de recursos e reconhecem a importância que esse espaço e os profissionais que lá trabalham tem para possibilitar que eles aprendam e progridam nos estudos. A seguir algumas falas que demonstram a percepção dos jovens a respeito do AEE e como avaliam o trabalho da sala de recursos: (Bia): “É um ótimo trabalho, o trabalho da sala de recursos. Quando tem algum trabalho pra mim fazer em turno contrário eu venho pra cá, época de prova também.” (Alan): “Sim. Massa, bom, graças a Deus bom.” (Flora): “Sim, avalio bem, os professores são dedicados, são pacientes e atenciosos.” (Guto): “Muito bem, são bem competentes, bons professores.” (Diego): “Com os professores

competentes (...) eu posso dizer que, cara, o trabalho deles é 10, os bicho trabalha bem (...) assim, eles trabalham muito bem”.

O trabalho realizado na sala de recursos atua em várias frentes, desde suporte para realização de trabalhos escolares, realização de avaliações, produção/adaptação de material, explicação de conteúdos, como a fala do jovem Elias traz:

Sim, bom é ótimo o atendimento, o professor, os professores são bem qualificados, são dez eles, conseguem explicar a matéria que nós estamos com uma certa dificuldade, de certa maneira que ajuda bastante. (Elias)

Também no auxílio na realização de “deveres de casa”, como o jovem Diego pontua:

Eu consigo mais fazer dever de casa aqui mesmo na sala de recurso, porque em casa mesmo eu não consigo, sabe, eu acho que não me preparo bem em casa pra fazer dever, não me sinto bem, acho melhor na escola, é mais tranquilo, é melhor. (Diego)

O jovem Caio elogia o trabalho e o empenho dos profissionais da sala de recursos, mas cita a demora que às vezes acontece na entrega do material, que seria ocasionada pela demora dos professores da sala de aula comum em enviar o conteúdo para a sala de recursos. Essa situação foi levantada também por outros estudantes, merece reflexão e esforços no sentido de alterá-la.

Frequento às vezes. Muito bom, eles sempre fazem o melhor deles, apesar de às vezes esperar o material um pouco, mas eu sei que não é culpa deles, é porque demora a chegar o material mesmo, o professor demora passar o conteúdo. (Caio)

A jovem Hanna reconhece a importância do atendimento oferecido pela sala de recursos, mas demonstra o desejo de que tivesse mais materiais em Braille, assim como uma melhor organização. Em conversa com a pesquisadora, sem estar sendo gravada, ela contou que essa organização que ela gostaria que melhorasse é no sentido dos professores enviarem o material a tempo para a sala de recursos, para que ela pudesse recebê-los em tempo hábil de estudar e se preparar para as aulas. A mesma ressalva, portanto, que o jovem Caio trouxe, e eles pertencem cada um a uma escola diferente.

É muito bom o atendimento na sala de recursos, é uma maravilha, sabe, só que eu acho que deveria ter mais coisas em Braille, é isso, basicamente. É bom, mas eu acho que pode melhorar (...) eu acho que deveria ser mais organizado. Na parte de matemática e química tá ótimo. (Hanna)

O jovem Elias também fala no sentido de que às vezes os professores “esquecem de passar o conteúdo para a sala de recursos”, o que ele atribui ao excesso de trabalho que os

professores têm. Realmente, os professores possuem muitas atividades, sabe-se que não é fácil, mas é fundamental que haja um esforço para que o material seja encaminhado em tempo hábil a fim de que a sala de recursos consiga adaptar e encaminhar o material a tempo para os estudantes com deficiência visual. Quando perguntado sobre quem encaminha o material para a sala de recursos ele diz: “Na maioria das vezes sou eu, porque, os professores, é, talvez por terem muitas turmas, muitos alunos, acabam esquecendo, sempre fico lembrando, mas quase sempre eles não passam pra cá.” (Elias)

Weller e Zardo (2013, p. 139) constataram que há a construção de dois tipos de orientação referentes ao direito à educação, as quais são a educação inclusiva como dever e a educação inclusiva como direito. A educação como dever é quando “A ação organizativa dos sistemas de ensino é formulada na perspectiva do dever, ou seja, no sentido de atender às normativas vigentes e, em consequência, cumprir o papel do estado federativo”. Já a educação inclusiva na perspectiva do direito, é configurada como “um tipo de orientação identificada a partir da lógica do reconhecimento e da proteção dos direitos humanos. Refere-se aos direitos fundamentais e ao papel do Estado Democrático de Direito de garantir a dignidade da pessoa humana, na sua individualidade”.

Quando se percebe práticas e situações como a que o aluno E trouxe, entre outras, que não contribuem no sentido da inclusão escolar plena dos estudantes com deficiência visual não há como negar que são práticas que pendem para a educação como dever apenas, e não como direito. Pode parecer precipitado associar uma situação a outra, porém não é, as leis se efetivam pelas ações das pessoas e não cabe dizer que uma ação ou a omissão dela é pequena demais para influenciar na efetivação de um direito. É do conjunto de pequenas ações que o todo se dá.

A importância da sala de recursos para a inclusão dos estudantes com deficiência visual é algo que merece destaque. É o trabalho e o apoio da sala de recursos que permite que esses estudantes consigam acompanhar as aulas, seja na adaptação de material, explicação de conteúdos, realização de avaliações etc. O estudo realizado por Zardo em 2012 também mostrou resultados semelhantes nesse sentido, apontando o apoio especializado como indispensável para que os estudantes com deficiência tenham trajetórias escolares exitosas no ensino médio:

A análise do processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio teve como principal resultado a afirmação de que o apoio

especializado é condição imprescindível para a participação destes alunos nesta etapa de ensino. O apoio especializado é condição *sine qua non* para a participação e para a conclusão exitosa dos alunos com deficiência no ensino médio. (ZARDO, 2012, p. 301)

Quanto aos recursos de acessibilidade utilizados os entrevistados citaram principalmente a máquina Braille (utilizada por 7 deles), o computador (que 6 disseram utilizar), celular (3 entrevistados citaram), soroban (citado por 2 deles). Também houve quem dissesse utilizar reglete e punção, uma entrevistada disse ainda que usa um gravador. Um entrevistado que tem baixa visão contou que utilizava plano inclinado, até pouco tempo, atualmente usa material ampliado. Internet e livros acessíveis também foram citados. A seguir as falas dos jovens:

Uso máquina, soroban também para fazer cálculo, essas coisas, celular também para pesquisar algumas coisas, lê texto também a gente bota, pessoas também para ler, alunos. (Alan)

O Braille, o computador e o celular. A máquina Braille, reglete também. (Bia)

Eu uso o notebook, né, uso a máquina Braille, pra fazer cálculos matemáticos. (Diego)

Bom, eu utilizo a máquina Braille, para exatas, e uso o computador para as demais matérias. (Elias)

Eu utilizo a máquina Braille, às vezes o computador, o soroban também. (Flora)

Hum, computadores, comando de voz, celular, máquina de Braille, que mais, é mais ou menos isso mesmo, internet, essas coisas, livros também, livros no computador, livros normais (da aula), aí eu escuto e depois respondo. (Guto)

Eu usava plano inclinado, mas como tenho que chegar mais perto do que o plano me permite, eu comecei a parar de usar. Eu não consigo enxergar do quadro, então pra mim copiar alguma matéria preciso da ajuda de algum colega ou do professor pra ditar o conteúdo. E exercícios de livro geralmente tento fazer com meus pais, que leem pra mim, se não são os materiais ampliados que a sala de recursos fornece. (Caio)

O computador, a máquina Braille, e eu tenho um gravador, que às vezes eu gravo assim, pra decorar alguma coisa, eu repito o texto mais de uma vez. Minha cunhada me ajuda nos deveres da escola, eu tenho muito auxílio em casa, de digitação, eu faço um curso de digitação online. (Hanna)

Alguns também trouxeram a “ajuda de pessoas, familiares, professores, colegas”, como recursos de acessibilidade. Embora pessoas não sejam diretamente recursos de acessibilidade, no caso dos sujeitos entrevistados, a ajuda dessas pessoas é posta por eles como tal, devido à importância que exercem na acessibilidade dos mesmos.

4.2.3 - Organização do trabalho pedagógico: adequação curricular e processos avaliativos

A seguir serão abordados aspectos relacionados à adequação curricular para os estudantes com deficiência visual e também com relação aos processos avaliativos. Sobre a adaptação curricular os estudantes disseram que o conteúdo para eles é o mesmo que os outros estudantes sem deficiência visual estudam:

Eu tenho os mesmos conteúdos que meus colegas têm. (Flora)

Sim é o mesmo conteúdo, é o mesmo conteúdo. (Diego)

Não sei. Conteúdo é passado da mesma forma. Acho que as avaliações são um pouco diferenciadas, mas fora isso é o mesmo conteúdo. (Caio)

É o mesmo conteúdo, é o mesmo, eles fazem adaptação assim na prova, né, mas o conteúdo é o mesmo. (Hanna)

O jovem Alan fala que alguns professores adaptam o material, no caso dos que não fazem isso, que segundo ele são disciplinas que precisariam de material concreto para facilitar o entendimento, o aluno recorre à ajuda da sala de recursos, a fim de conseguir compreender o conteúdo:

Material é adaptado. Alguns professores fazem isso. Os que não fazem nós se vira nos 30. Vim aqui pra sala de recursos e o povo aqui tentar ajudar nós. Tipo física, essas coisas que precisa muito de, como chama aquele material, material... concreto. Física, química, mais um bocaduzinho, entendeu? Mas o resto é só sucesso. (Alan)

A jovem Bia fala que os professores adequam o conteúdo para ela, sem dar mais detalhes de como isso é feito. O jovem Guto diz que apesar do conteúdo ser o mesmo tem algumas diferenças, às vezes é reduzido para os estudantes com deficiência: “Sim, tem umas diferenças, mas é o mesmo conteúdo. Às vezes é reduzido, pro pessoal deficiente, quando é muito grande, mas não deixa de ser o mesmo conteúdo.” (Guto)

O jovem Elias fala com relação aos conteúdos que segundo ele “são bastante visíveis”, que contém imagens e necessitam da interpretação delas para o entendimento, no sentido de que nesses casos só aprende o “básico do básico”:

Sim, é o mesmo conteúdo, é, às vezes como tem conteúdos que é bastante visível, aí, infelizmente não dá e acaba ficando limitado, algumas matérias não consigo pegar direitinho, pego o básico do básico. (Elias)

É importante que sejam tomadas medidas para que esses estudantes não fiquem com o aprendizado limitado, pois isso pode fazer falta mais a frente, na continuidade dos estudos dos mesmos. Podendo assemelhar-se ao exemplo dos casos em que a falta de uma base boa no ensino fundamental implica em dificuldades no ensino médio. Aprender só o básico do básico é pouco e pode fazer falta futuramente para os estudantes com deficiência visual.

Com relação às disciplinas que os estudantes encontram mais dificuldades no ensino médio eles citaram Filosofia (citada por 3 estudantes), Matemática e exatas em geral (2 citaram), Inglês (citada por 2 alunos), Física, Biologia e Química (citadas 1 vez cada). A seguir a fala dos estudantes, a fim de compreender porque essas disciplinas apresentam-se como complicadas para os mesmos. Com relação a Inglês, o jovem Alan diz: “Inglês. Não entra na cabeça não, acho que só”. (Alan)

A jovem Hanna cita Filosofia e Inglês como as disciplinas que ela tem mais dificuldade no ensino médio. Ela atribui a dificuldade em Inglês à falta do aprendizado que deveria ter acontecido no ensino fundamental. Segundo ela, era realizado um trabalho “diferente” para os estudantes com deficiência visual na disciplina, mas que não era suficiente para o aprendizado:

Filosofia, pelo fato da interpretação, Inglês, pelo fato de às vezes não entender assim, o que o livro pede (...) no ensino fundamental eu não tive muita aula, não entendia a explicação da professora, ela fazia um trabalho diferente, (...) às vezes dava um bingo, e ah, vocês fazem em português, assim, uma coisa que entedia mas que não fazia com que a gente aprendesse (Hanna)

A jovem Bia fala da dificuldade em Matemática, que ela atribui ao não saber usar o soroban. A jovem Flora diz que Matemática e Química são as mais difíceis para ela, devido aos cálculos. (Bia): “Só Matemática. Aulas são boas, mas tenho dificuldades em Matemática porque até então eu não sei usar o soroban direito. Vou pro CEEDV aprender o soroban.” (Flora): “Matemática e Química, porque são matérias que envolvem bastante cálculo.”

O jovem Caio, que tem baixa visão, fala da dificuldade nas exatas, por não conseguir enxergar no quadro: “Acho que foram as exatas, porque eu não consigo enxergar do quadro, então tudo tem que tá o professor auxiliando a gente, aí eu tive um pouco de dificuldade, mas, consegui passar.” (Caio)

Para o jovem Guto as disciplinas em que encontra mais dificuldade são Filosofia e as da área de exatas, devido a grande quantidade de materiais: “Área de Filosofia e área de

exatas. Porque são muitas apostilas, muitos deveres ao mesmo tempo, e o meu tempo é curto, aí eu não consigo entregar no prazo.” (Guto)

Para o jovem Elias são Física e Biologia as disciplinas mais difíceis. Física devido aos cálculos e Biologia porque os professores geralmente usam *slide* e isso dificulta para o estudante com deficiência visual. Ele também reforça que nem sempre consegue ter o conteúdo disponibilizado a tempo, o que contribui para a dificuldade.

Física e Biologia. É, Física porque envolveu muito cálculo, e, é, muitas fórmulas, ano passado tive risco de ficar, fiquei nos 2 primeiros bimestres, que ainda não era semestralidade, só que entrou um professor novo no 3º bimestre e, ele ajeitou tudo, aí eu consegui passar no 4º bimestre tranquilo. E Biologia porque é, são muitas informações e nem sempre, eu tenho o conteúdo nas mãos, porque eu ainda tenho que passar pra cá, pra sala de recursos, pra eles fazer pra mim, porque geralmente os professores de biologia daqui eles passam slide, dificulta bastante. (Elias)

O jovem Diego começa falando que já teve dificuldades em Matemática, mas conseguiu superar. Atualmente considera Filosofia a disciplina mais difícil, o que ele atribui aos trabalhos orais e em grupo, pois diz preferir realizar trabalhos escritos, principalmente se forem em grupo. Cada estudante tem mais facilidade com uma forma de atividade e de avaliação, no caso dos que tem deficiência visual nem sempre preferem atividades orais e em grupo, como poderia ser passível de se inferir antes de conversar com o estudante.

Antigamente eu achava matemática um pouco difícil, mas hoje, né, tá mais tranquilo (...) eu tô achando mais legal agora do que antes. (...) Filosofia, né, porque assim, como é que a pessoa vai chegar (...) de uma hora pra outra e decorar, pra fazer um trabalho oral, ainda mais porque eu não gosto de fazer um trabalho oral, gosto de fazer um trabalho escrito e muito bem feito, né, por sinal. (...) se fosse pra fazer oral eu preferia fazer sozinho do que em grupo, eu já não me sinto bem em grupo, certo, eu me sinto bem assim algumas outras coisas, mas em grupo, assim, trabalho oral, não é comigo. (Diego)

Com relação às avaliações, os entrevistados afirmaram que as realizam na sala de recursos. Uma aluna exemplificou que realiza os “testes em dupla” na sala comum. As provas são realizadas em Braille ou com a ajuda de leitores. Disseram também que as mesmas passam por uma adaptação e/ou por uma redução, onde são modificadas algumas questões que necessitariam muito do uso da visão para respondê-las. A seguir é apresentado o que os estudantes compreendem com relação às avaliações:

As provas parciais e a prova bimestral, faço elas na sala de recursos. (Flora)

Eu faço as parciais e as multidisciplinares na sala de recursos. (Diego)

As provas são adaptadas em Braille. A gente responde na máquina, e aí tiver um gabarito a gente vai lendo as respostas, e eles é que vão botando num gabarito, né? Assim, desse jeito. A gente faz aqui, na sala de recursos. (Alan)

São realizadas na sala de recursos, em Braille, e às vezes eles leem também aqui pra gente a prova, algumas provas. Só os testes que a gente faz na sala, que às vezes o teste é em dupla, aí a gente faz com colega. (Bia)

O jovem Elias também diz que são realizadas na sala de recurso, com a ajuda de ledores e da máquina Braille, e explica quando se dão as provas:

Bom, é, aqui tem a avaliação parcial, que é a prova mensal, que tem a de humanas, que é História e Filosofia, esse semestre, né; tem a de linguagens que é Português e Inglês e Educação Física, e exatas, que tem Matemática, Química, é, e Biologia. É, são feitas aqui na sala de recursos, é, os professores leem pra gente, e a gente vamos respondendo na máquina Braille. (Elias)

O jovem Caio e a jovem Hanna trazem a questão da diferenciação da prova com relação à quantidade de conteúdo (que sofre redução) e modificação de questões:

São realizadas aqui na sala de recursos, material adaptado e o conteúdo é um pouco diferenciado, em questão de quantidade de conteúdo. O conteúdo que a gente recebe é o mesmo, mas em menor quantidade que dos nossos colegas da sala. (Caio)

(...) eles fazem adaptação assim na prova, né, mas o conteúdo é o mesmo. Eles tiram algumas questões, assim, que são mais visual e adaptam, eles tiram algumas partes da prova, reduzem a prova (...) e lê pra gente, eles são os ledores. Na sala de recursos, mas no ensino fundamental era na sala mesmo, e era em Braille, e não tinha redução igual tem aqui. (Hanna)

O jovem Guto realiza suas avaliações na sala de recursos também, com ajuda de ledor e máquina Braille ou computador. Ele fala ainda da extensão da prova, devido ao grande número de questões e que algumas vezes precisa realizá-la em dois dias:

Na sala de recursos, aí eles fazem as perguntas e a gente responde na máquina Braille ou computador. Às vezes tem umas desavenças lá, mas todo lugar tem, né, porque o conteúdo é muito grande, às vezes, tipo a maioria das vezes a prova aqui vai de 80 a 100 questões, aí pra 5 horas no caso, né, não dá tempo, uma vez ou outra eu gasto 1 dia e meio. (Guto)

Conforme Zardo (2012, p. 290), para que o direito à educação aconteça para os estudantes com deficiência é necessário considerar os “diferentes tempos e estilos de aprendizagem” e “levar em conta a individualidade de cada um”:

O direito à educação de estudantes com deficiência pressupõe a flexibilização do currículo e dos processos avaliativos, considerando os tempos e estilos de aprendizagem dos alunos. (...) Ao optar-se pela implementação de uma política que tenha como eixo a garantia do direito de todos à educação, será necessário trabalhar a individualidade de cada um. (ZARDO, 2012, p. 290, 293)

As falas dos jovens trouxeram esse aspecto, cada estudante tem suas especificidades e preferências. Não há como padronizar um dado tipo de avaliação como o mais adequado para os estudantes com deficiência visual, por exemplo, ou uma forma de adequação curricular que funcione para todos. É necessário um trabalho junto aos estudantes com deficiência visual no sentido de ouvir deles o que melhor se adequa e a partir daí pensar práticas que os incluam de forma satisfatória.

4.3. SER JOVEM COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PERSPECTIVAS, SONHOS E PROJETOS FUTUROS

Esta categoria apresenta como os estudantes com deficiência visual se sentem na condição de jovens, quais são suas perspectivas, sonhos e projetos futuros. Inicialmente trará as percepções desses sujeitos sobre ser jovem com deficiência visual, seguida pelas falas deles com relação a como é a vida dos mesmos fora do ambiente escolar e como fechamento trará quais são os sonhos e projetos futuros dos jovens com deficiência visual entrevistados.

4.3.1 - Percepções de ser jovem com deficiência visual

A seguir serão apresentadas as percepções dos entrevistados sobre ser jovem com deficiência visual. A forma como percebem varia entre os jovens, de forma que diante da pergunta “Como é ser jovem com deficiência visual?” alguns reagiram com respostas do tipo: É tranquilo, é normal, é quase normal e até uma situação de que a pessoa não se considera mais jovem. Outros citaram limitações, trazendo o que gostariam de fazer e não podem por causa da deficiência, na percepção deles. E outros percebem a situação como algo constrangedor e difícil para lidar.

A jovem Bia diz: “Ah, eu sou normal, sou muito incluída” e fala que frequenta festas com a família. Em outras falas da aluna será possível perceber que as atividades dela são bastante ligadas a família, e essa família funciona como uma espécie de proteção para a mesma, até mesmo contra possíveis preconceitos de terceiros:

Ah, eu sou normal, eu, eu, sou muito incluída, se tem algum tipo de movimento de festa a minha mãe me leva, lá na Bahia eu ia muito, ia e vou muito em festa, é, minha mãe, quando as festas são pagas minha mãe compra ingresso pra mim ir em alguma, e eu vou com as minhas irmãs. (Bia)

A jovem Flora não prolonga o assunto e diz apenas: “Ah, ser jovem, sou como qualquer jovem, gosto de conversar com as pessoas.” (Flora)

O jovem Caio, um jovem com baixa visão, hesita para responder e depois diz como se percebe: “eu acho que sou normal (...) e tento sempre ficar igual aos outros”. Vale observar que existe um esforço dele no sentido de “ficar igual aos outros”, até para não ser excluído. Se ele diz que tenta sempre ficar igual aos outros (jovens sem deficiência) é porque nem sempre isso acontece naturalmente, ele então realiza um esforço no sentido de se sentir incluído. Ele assume uma postura de humildade e diz: “não tentando me, é, colocar a frente ou acima de outras pessoas”. (Caio): “Eu não sei, eu acho que eu sou normal, eu ajo como uma pessoa comum e tento sempre, é, ficar igual aos outros, não tentando me, é, colocar a frente ou acima de outras pessoas.”

O jovem Elias diz que é “quase normal” ser jovem com deficiência visual e fala de uma “limitação no sentido de se incluir com as outras pessoas”:

Bom, é, tranquilo, é, creio que, quase normal, é, claro que nós temos uma certa limitação, é, até também de nos incluir com as outras pessoas, mas, nós saímos, nos divertimos, vamos pros frevo aí, é normal, digamos, normal. (Elias)

Quando perguntado sobre se tem muitos amigos, Elias diz: “Sim, mas, aqui, é, muitos, muitos não, mas tem uns parceiros mais com intimidade, como o que você entrevistou”, indicando que um dos “parceiros que ele tem mais intimidade” é o outro jovem com deficiência visual entrevistado no mesmo dia.

A jovem Hanna fala da juventude como sinônimo de adolescência, se dizendo não estar mais nessa “fase” e já estar na fase adulta. Cita a fala da mãe, dizendo que “ser deficiente visual é apenas um detalhe”.

Ser jovem, caramba... tranquilo, né, a gente tem o ciclo da vida (...) agora eu sei que tenho que ter mais responsabilidade, né, porque eu nem tô mais na fase jovem, tô na fase adulta já (...) assim, a gente vai crescendo, né, então... ser deficiente visual é apenas um detalhe, como a minha mãe fala, a gente tem a mesma capacidade que todo mundo (...) e a gente vai crescendo, vai aprendendo, vai evoluindo, e é isso. (Hanna)

Quando perguntada se tem bastante amigo, a jovem Hanna sai pela tangente e dá uma resposta curta e taxativa: “Não acho que seja vantagem à pessoa ter bastantes amigos não.” Então a pesquisadora percebe não ser possível insistir no assunto e a entrevista continua.

O jovem Alan fala que ser jovem com deficiência visual é algo que varia, “tem hora que é triste, tem hora que é bom” e prossegue:

É, tem hora que é triste, mas tem hora que é bom, umas coisas assim, mas é de boa, é bem tranquilo. É tipo assim, eu tenho meus sonhos, minhas vontades, é, como é que é, gosto muito de carro, então quando eu completei 18 anos foi a data assim que eu mais sofri, entendeu? (Alan)

E prossegue, falando da vontade de tirar carteira, algo que ele queria e não pode realizar. Fala que foi atrás do sonho e dá dor que a negativa lhe causou, que ele descreve como “caí na realidade, assim, que não dava pra mim, aí eu, foi a pior data pra mim”. Logo envereda o assunto focando nas coisas que lhe fazem bem:

Se eu ti falar que eu fiz até uns orçamentos de tirar carteira aí, não deu. Tentei, fiz um orçamento, sério, ti juro, depois que eu caí na realidade, assim, que não dava pra mim, aí eu, foi a pior data pra mim. Mas outras coisas assim acho bem de boa, ah, eu tenho bastantes amigos, sou incluído bastante com a rapaziada, faço um bocado de coisa, então, bem tranquilo. (Alan)

A jovem Bia conta do gosto que tem pela área da enfermagem e da aceitação de não poder exercer a profissão. Então, ela pega para a vida dela a dedicação e a importância de fazer o que gosta, características que ela diz ter percebido no enfermeiro do vídeo.

Eu gosto muito da área da enfermagem, mas só que eu não posso exercer, eu assisto os vídeos, lá no canal que sou inscrita (...) tem um enfermeiro, ele tava sendo entrevistado, ele falou que faz o que gosta e tem dedicação, então eu peguei muito a mensagem desse enfermeiro e trouxe pra minha vida pessoal. Esse enfermeiro foi uma inspiração pra mim. (Bia)

O jovem Alan e a jovem Bia de alguma forma buscam formas de viver nas próprias vidas o que gostariam, ainda que a situação não permita isso a eles. O jovem Alan quis conhecer da sensação de “tirar carteira”, que é algo geralmente aguardado com ansiedade pelos jovens. A jovem Bia trouxe para a sua vida formas de ser do profissional que ela gostaria de se assemelhar. Se não é possível viver o sonho na prática que se viva no sentimento ao menos. É também uma forma de viver e realizar.

Para o jovem Guto ser jovem com deficiência visual é um pouco chato e constrangedor, porque diz se sentir diferente, além de sofrer com o preconceito, a incompreensão e a falta de sensibilidade de algumas pessoas. Ele diz: “outros acha que é fácil”, deixando a interpretação de que para ele não é algo fácil ser uma pessoa com deficiência:

É um pouco chato, um pouco constrangedor, porque na maioria das vezes a gente se sente diferente de algumas pessoas, tem gente também que tem muito preconceito com deficiência, tem gente que não entende, outros acha que é fácil, outros coloca a gente pra baixo demais. (Guto)

O jovem Diego fala bastante de como se sente e se percebe enquanto jovem com deficiência visual. É como se ele estivesse esperando o momento de que alguém resolvesse lhe escutar. Então ele diz da dificuldade que é a deficiência para ele, que ele suporta, mas ainda não aceita:

Olha, eu vou ser um pouco mais franco e mais direto, porque assim, eu sou um tipo de pessoa, eu tenho a minha deficiência, eu suporto, mas ainda não consigo aceitar, é um problema, porque assim eu fui criado no meio de pessoas que enxerga, né, agora que estou neste mundo de quem não enxerga, assim, é muito mais, né, pouco tempo, assim, como eu fui criado nesse mundo de convivência mais com a família vidente e tal, não tenho, não tive tempo de, eu criança não tive tempo de conhecer meu mundo assim, nem lembro muito. (Diego)

E continua falando, no sentido do quanto é sofrido para ele se alguém se referir ao mesmo de forma pejorativa, chamando-o de “ceguinho”. Ele diz: “(...) eu já vou magoar, eu já não aceito, eu já não aceito ser chamado assim”, junto à dor da mágoa aparece também um despertar da consciência de que enquanto pessoa que é tem direitos e um deles é o de ser respeitado:

Mas hoje, né, assim, alguém vem, porque tem gente que fala assim: oh, ceguinho, né, eu não acho bacana, eu não gosto, isso com brincadeiras até vai, porque assim, se for um amigo meu falando vou até achar que é brincadeira, mas se não for, vim assim uma pessoa de fora e falar: oh, ceguinho, eu já vou magoar, eu já não aceito, eu já não aceito ser chamado assim. (Diego)

Afirma que essa falta de aceitação da deficiência interfere na sua vida pessoal, ele diz que tem “problemas consigo próprio” e por isso é difícil realizar o que gostaria na vida pessoal:

(...) eu sou danado, eu sou, como diz aquele menino assim, que quer namorar, mas tem certos problemas consigo próprio, né, é, mas é isso mesmo, mas, realizando essas metas eu vou conseguir, eu tenho fé em Deus. (...) foi um pouco difícil pra minha mãe lidar com a minha deficiência antes, é difícil agora, né, com a minha adolescência, com a minha amplitude (...) (Diego)

Ele tem metas na vida, como por exemplo, ser reconhecido como um cantor de sucesso, também conseguir expandir seu canal no YouTube entre outras e se esforça para a realização delas, pois vê na realização das metas um caminho para enfrentar as questões que o afligem. Até mesmo pela aceitação que a maioria das pessoas tem pelas pessoas que tem “fama”, possivelmente seja vista por ele como uma forma de superar a tristeza pelo preconceito que passou e passa.

4.3.2 - Vida fora do ambiente escolar na perspectiva dos jovens com deficiência visual – O que fazem, o que gostam?

Aqui serão apresentadas as falas dos jovens sobre o que gostam de fazer quando não estão no ambiente escolar. Existem alguns que saem mais de casa e outros são mais “caseiros” como se definem. A seguir a fala do jovem Alan, que tem uma vida com atividades variadas e diz ter bastante amigos e ser bem conhecido onde mora:

Tipo assim, quando eu saio daqui vou pra curso, do curso também vou treinar futebol, senão vou pra loja, ou senão vou pra casa de amigo, shopping, essas coisas. É bem maneiro, é tranquilão. Vou ti falar, nós é bem reconhecido aqui, tem hora. (Alan)

A jovem Bia conta que participa de uma banda aqui do DF e fala do preconceito que existe sobre meninas tocarem instrumentos como o que ela toca, o que não a atinge, pois ela continua no que gosta:

Tenho alguns amigos aqui (no DF), participo de uma banda (...) toco percussão, caixa de guerra, malacacheta. Vejo muito assim, preconceito, instrumento de percussão, povo, ah, assim, instrumento de percussão é pra homem, você é menina, tem que tocar teclado, violão. Eu falo: Não, eu gosto é da zoada, deixa eu tocar o que eu quero. (Bia)

Existe certa resistência da sociedade quanto a inclusão e visibilidade musical das meninas, em alguns estilos musicais (como Weller constatou em pesquisa realizada em 2005, com jovens participantes do movimento *hip hop*), ou relacionada a alguns instrumentos, que como a jovem Bia fala “você é menina, tem que tocar teclado, violão”. São pensamentos originários de uma sociedade machista, que pretende dizer o que cabe ou não cabe a mulher fazer, como se a mulher, enquanto pessoa, não tivesse poder de fazer e viver suas próprias

escolhas. A pesquisa de Weller⁷ (2005) demonstrou que “existe por parte dos rapazes uma opinião formada em relação ao interesse das mulheres pelo movimento *hip hop*, que se apresenta como uma barreira para qualquer jovem do sexo feminino que queira fazer parte dessa cultura juvenil”.

Continuando com a fala da jovem Bia, ela também gosta da plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube, se diz uma jovem vaidosa, que gosta de moda, escolhe as próprias roupas, gosta de salto alto e cores vibrantes:

Uma coisa que eu gosto muito é YouTube, criar canal, aliás, eu tenho até um canal no YouTube, mas não tenho vídeo ainda.

Eu também gosto muito da área da moda, assim, eu sei me maquiar sozinha, aprendi com uma prima minha. (...) Minhas roupas também, minha mãe me leva na feira dos goianos, que é um lugar que a gente gosta muito de frequentar, e ela me deixa escolher as minhas roupas. Eu escolho, e ela fala a cor, a estampa de oncinha, e eu: Ótimo! Porque eu gosto muito de cores vibrantes, não gosto de cor clarinha. Inclusive quando eu vou pra manicure fazer minha unha eu gosto de pintar uma cor cheguei, uma cor assim que vê, sabe? (...) E salto também, se eu pudesse eu andava em cima do salto.

E trança também, eu gosto muito de trança, só que meu cabelo ele tá pequeno, minha mãe não tem como trançar mais. Eu gosto muito também de fazer hidratações caseiras, pego na internet e faço sozinha. Sou muito vaidosa e assumo. (Bia)

A jovem Bia gosta de ir à igreja, estar com a família, ouvir histórias de pessoas mais velhas, que ela aprecia a companhia. Quando perguntada sobre onde gosta de ir, diz:

Igreja, e estar com a família. Minha família é muito bem animada, a gente conta história, eu também gosto de ouvir história das pessoas mais velhas, histórias da época de antigamente. Tem hora que eu sento assim com a minha mãe, só pra nós duas contar, ela conta história de quando ela era pequena, quando ela era adolescente, e eu gosto muito de estar com os mais velhos, é muito bom pegar informação com os mais velhos, os mais velhos são muito divertidos. (Bia)

A família, principalmente a irmã, é citada por ela como quem a protege dos “olhares alheios” e do preconceito: “Um dia fui pra festa, minha irmã ela não gosta, assim tem hora que ela fica meio irritada, quando a pessoa olha assim pra mim, tem hora que ela, assim pra mim, as pessoas olham com cara de deboche, né.” (Bia)

⁷ WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. Rev. Estud. Fem., Abr 2005, vol.13, no.1, p.107-126. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a08v13n1.pdf>>

O jovem Caio também diz que igreja e encontros da família são os locais onde mais gosta de ir. Quando perguntado se tem muitos amigos ele diz que não tem muitos. Também fala que sente falta de calçadas adaptadas e que isso dificulta o andar na rua:

Eu não costumo muito sair de casa, fora ir pra igreja e alguns encontros da família, mas até gosto de ir, tipo, fazer caminhada com os meus pais, andar de bicicleta.

(...) as calçadas, algumas são adaptadas, mas nem todas são para os deficientes visuais totais, como eu não enxergo muito bem na luz solar, então às vezes acaba tendo que ter essa adaptação, mas só isso mesmo que falta, mais adaptação pra gente andar na rua. (Caio)

O jovem Elias conta que gosta de escutar música e jogar bola com os amigos:

Ah, cê diz... ah, eu, é, eu gosto de escutar música, é, quando dá gosto de bater uma bola com os amigos. Às vezes eles inventa uma pelada, aí nós vamos, jogamos, e as vezes é apostado, aí a gente aposta, aí quem perder paga uma rodada de coca-cola. É aqui no plano mesmo. (Elias)

O jovem Guto fala do que gosta de fazer fora do ambiente escolar:

Gosto muito de viajar, assistir TV, mexer com carro, essas coisas, internet, ah, e jogar também no computador, play 2, é, jogar bola normal, dominó, essas coisas. (Guto)

A jovem Flora diz que costuma sair “só de casa para a escola” e que suas amigas são as da escola, tendo no ambiente escolar um local importante de socialização: “Eu não gosto muito de sair, só de casa para a escola. Só amigas da escola.” (Flora)

A jovem Hanna fala do gosto por tocar violino e também se diz mais “caseira”:

Eu gosto de tocar violino, eu gosto de cantar, eu gosto de ler, eu gosto de balançar na rede, gosto de dormir, né, quem não gosta, então, é... eu sou bem caseira. (Hanna)

O jovem Diego diz que não gosta muito de sair para a rua, prefere ficar em casa, tocar violão:

É, bom em casa eu gosto muito de tocar violão (...) eu tenho amigos, como meu amigo que citei (...) eu vou às vezes a casa dele, né, só que eu sou um tipo de pessoa muito, muito travada, né, em relação a sair, essas coisas, eu sou muito travado, eu não gosto de sair pra rua (...) (Diego)

Fala que as músicas atuais, “da moda” não o agradam, pois tem letras obscenas:

(...) as músicas de hoje (...) não questionando os gostos, assim, tudo, mas as músicas de hoje não tem letra, não tem aquilo, como um compositor eu

posso dizer, né, porque eu tenho já 12 faixas escritas (...) como compositor eu posso dizer que só tem sacanagem nas músicas e não é legal, né, eu acho que não vai dar certo a roupagem que eles quiseram dar pra música de hoje. (Diego)

Ainda com relação ao jovem Diego, o mesmo diz que o lazer que tem é pouco, e se dá mais dentro de casa. Se for para sair precisa ser para um lugar que ele tenha quase certeza que será bem aceito, como ele diz: “(...) quando é pra sair assim pra um lugar que eu queira, claro, e que os outros queiram também eu vou, mas se for um lugar assim, meio que paia eu não gosto de ir”:

E assim, lazer é pouco, né, inclusive o lazer eu costumo mais ter assim dentro de casa, ouço música, eu gosto de ficar mais dentro de casa, mas quando é pra sair assim pra um lugar que eu queira, claro, e que os outros queiram também eu vou, mas se for um lugar assim, meio que paia eu não gosto de ir, mas de vez em quando dá vontade de ir pras baladas com os amigos mas não tenho essa capacidade, não tenho essa força de vontade muito não. Porque na, na, assim, não é legal, eu sou travado assim, mas pro lado de namorada eu sou muito mais solto, né. (Diego)

Ele comenta que de vez em quando até gostaria de sair mais com os amigos, ir para as “baladas”, mas pensa que falta capacidade e força de vontade e se define como um sujeito mais “travado”. Todo ser humano tem o direito a ser diferente, assim como tem direito ao respeito e a inclusão na sociedade, independente de ser pessoa com deficiência ou não. Somente a existência da legislação, embora seja muito importante e necessária, não garante que na prática o cumprimento da mesma aconteça. São necessárias mudanças na forma de pensamento e na construção social, que até pouco tempo não reconhecia nas pessoas com deficiência seres humanos dignos de respeito, vendo-os com um olhar de pena, de rejeição ou de medo.

4.3.3 - Sonhos e projetos futuros dos jovens

A seguir serão apresentados os sonhos e projetos futuros dos jovens com deficiência visual entrevistados, assim poderemos saber mais sobre o que esses sujeitos almejam para suas vidas. Quando perguntados a respeito do que pretendem fazer ao concluir o ensino médio alguns afirmaram querer cursar ensino superior, outros prestar concurso público (de nível médio), alguns mencionaram pretender conciliar trabalho e estudo e o outros querem trabalhar por conta própria, em áreas ligadas à música. A universidade pública é a primeira escolha dos que pretendem cursar ensino superior, seguida da opção por bolsa em instituição particular.

Vejamos então as falas desses jovens, iniciando com os sonhos e projetos do jovem Alan, que tem vontade de cursar ensino superior e também ser reconhecido no futebol:

Vamo lá, se Deus quiser fazer faculdade, de direito ou fisioterapeuta, vamos ver o que vai dar certo aí, e, trabalhar, né, véio, ter sucesso, filé, tudo de boa e conseguir um objetivo no futebol né, onde que eu faço, futebol de 5.
(...) Federal, se Deus quiser, sei lá, vamos ver aí. (Alan)

A jovem Flora e o jovem Elias também pretendem concluir o ensino médio e cursar ensino superior: “Sonhos... terminar o ensino médio, fazer uma faculdade e garantir um futuro melhor, cursar direito.” (Flora)

Bom, eu, depois que terminar o ensino médio, irei prestar vestibular, como já falei pra você, é, pretendo passar em direito e de preferência na UnB, ou Letras espanhol, é, se eu não conseguir na UnB tento bolsa, mas, minha 1ª opção sempre será a UnB. Fiz o PAS ano passado, não fui bem, mas, irei fazer esse outro e já, já tô estudando. (Elias)

O jovem Caio fala de terminar o ensino médio, começar trabalhar e cursar ensino superior, a fim de ter uma vida mais tranquila: “Terminar de cursar o ensino médio, no futuro conseguir algum emprego e começar a fazer faculdade, passar na faculdade e ter uma vida mais tranquila.” (Caio)

Os planos do jovem Guto são concluir o ensino médio, fazer um concurso, estudar e trabalhar. Ele fala de ter independência, poder viajar e ter alguém ao seu lado:

(...) sempre gostei muito de carros, som automotivo, de leis também, área de justiça, e assim, de ensinar também (...) pretendo sair daqui ano que vem e ir fazer um concurso, começar trabalhar e trabalhar durante o dia e estudar a noite, fazer faculdade, aí eu tô pensando que área eu quero, se é direito, se é pra professor. Ah, ter uma boa profissão, poder ganhar meu dinheiro, ter independência, poder tá com uma mulher, viajar e passar o que eu aprendi pra frente também. (Guto)

A jovem Hanna fala dos projetos que tem, pretendendo cursar ensino superior e acrescenta pretender continuar morando com a mãe dela. O resto ela deixa de acordo com o que Deus quiser:

Eu faço violino na escola de música (...) eu penso em pegar o diploma de música e fazer serviço social, teologia, porque eu gosto muito de estudar a bíblia também (...) gastronomia, eu já tive essa dúvida, porque eu adoro pesquisar receita, tô até fazendo um caderninho em Braille de receitas e tal. Eu não sei se eu penso em ter filhos, acho que só apenas 2 filhos ou 1 filho adotado (...) mas eu penso em continuar morando com a minha mãe, né, é isso, o que Deus quiser o resto. (Hanna)

A jovem Bia tem o sonho de ser cantora, trabalhar como cantora autônoma na sua terra natal. Em alguns trechos até fala no presente, como se estivesse morando em sua terra e já fizesse shows:

Meu sonho é ser cantora. Meus projetos futuros é trabalhar por conta própria mesmo, fazer shows. Quero aprender tocar violão, fica mais fácil pra mim fazer shows, né. Minha irmã, né, lá na Bahia, tem os amigos dela que tem os barzinhos e eu vou tocar nos barzinhos, sabe, eu gosto do que eu faço. Eu não me vejo... eu falo que vou fazer pedagogia, mas eu não me vejo fazendo pedagogia, eu me vejo sendo cantora, vou ser bem sincera pra você. (Bia)

Leão, Dayrell e Reis (2011) quando comentam a respeito dos projetos e sonhos dos jovens com os quais fizeram pesquisa também trazem resultados semelhantes. Havia jovens para os quais a escola parecia não ter conseguido despertar o desejo e o prazer do conhecimento. E eles não demonstravam vontade de continuar estudando:

No entanto, havia também aqueles, uma minoria, que afirmavam não querer continuar os estudos para além do ensino médio, pretendendo apenas disputar uma vaga no mercado de trabalho em uma posição melhor. Parece-nos, neste caso, que a escola não conseguiu despertar nestes jovens o desejo e o prazer do conhecimento. (LEÃO, DAYRELL E REIS, 2011, p. 1077)

Continuando com o pensamento dos autores anteriormente citados, os jovens que não demonstravam querer continuar os estudos pareciam “querer o que já vivenciavam no presente”:

Para eles, o horizonte temporal ainda era mais curto: queriam o que já vivenciavam no presente, se resignando com esta realidade, sem vislumbrarem outras possibilidades para si mesmos ou se proporem a superar os desafios além daqueles que surgem no cotidiano. Ou, quando o faziam, apontavam possibilidades bem próximas daquelas que já vivenciavam, como fazer concursos públicos que demandavam pouca escolaridade. (LEÃO, DAYRELL E REIS, 2011, p. 1077)

O jovem Diego fala de seu sonho que é ser um cantor reconhecido, também fala que pretende prestar concurso e poder ser mais independente. Tem vontade de se mudar do DF e reconhece que é uma pessoa bastante exigente consigo mesmo:

É ser cantor, né, e se eu conseguir eu quero fazer um concurso (...) diz que não é muito fácil não (...) pra mim ter pelo menos um emprego, pra morar sozinho, pra poder partir daqui pra outra, outro estado, porque aqui não vou conseguir realizar minhas metas, algumas sim, tipo o canal no YouTube (...) eu quero bater minhas metas, agora, primeiro encerrar o ano, com chave de ouro, né, eu quero fazer o esforço máximo, portanto é que eu me cobro bastante, e às vezes me perco um pouco por me cobrar demais, né, é difícil, é, eu sou uma pessoa, sabe, bastante exigente comigo mesmo. (Diego)

Para Leão, Dayrell e Reis (2011) o projeto de vida pode transformar-se com o tempo ou com as mudanças de possibilidades, pois relaciona presente, passado e futuro:

Nesse sentido, o projeto (de vida) possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no seu campo de possibilidades. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicando, de alguma forma, uma relação com o passado e o futuro. Nesta formulação, falar em projeto é referir-se a uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro, e especificamente às formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade. (LEÃO, DAYRELL E REIS, 2011, p. 1072)

O projeto de vida tem no presente sua “feitura”, bastante implicada com as experiências vividas, sejam boas ou não. Porém, não é estático, pode ser ampliado ou modificado conforme novas experiências vão sendo incorporadas, o que se mostra interessante, pois permite novos recomeços e novos sonhos.

Conforme o exposto nas falas dos jovens, pode-se perceber que eles têm sonhos e projetos para suas vidas. Um dado que chama a atenção e que poderia ser investigado em momento oportuno é que dos oito entrevistados quatro mencionaram a vontade de realizar o curso de Direito. Possivelmente porque pensam que dessa forma poderão ter mais condições de lutar para modificar o que não concordam na sociedade ou talvez porque é um curso que exige mais leitura e assim teriam mais acessibilidade. Outros cursos que os jovens disseram ter interesse foram Fisioterapia, Letras Espanhol, outra licenciatura (sem especificar qual), Serviço social e Gastronomia. O interesse pela área da Música também apareceu com frequência, três demonstraram interesse, inclusive já participando de atividades ligadas à mesma, seja cantando ou tocando instrumentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo foi possível conhecer a trajetória de vida dos estudantes com deficiência visual entrevistados. Conheceu-se também sobre a trajetória escolar dos jovens com deficiência visual, foi possível apreender os sentidos e vivências da juventude para esses sujeitos e identificar seus sonhos e projetos de futuro. Foi dada aos jovens a oportunidade de fala, de compartilhamento de trajetórias, sonhos e projetos, o que por si só já é bom, pois os empodera e os valoriza como pessoa e permite conhecer como tem se dado o processo de socialização da pessoa com deficiência visual. A escolha pela realização de entrevistas narrativas se prestou ao fim proposto, assim como a análise de conteúdo, que permitiu a pesquisadora buscar nas falas um pouco da essência da vida dos entrevistados.

Com relação a categoria “*Das trajetórias dos jovens com deficiência visual*” convém destacar que três dos entrevistados nasceram fora do DF e tem em comum as mudanças no local de moradia influenciadas pela busca de um local que pudesse oferecer melhor atendimento para “cuidar da deficiência”. Aspectos ligados à vivências da infância foram raros, mas quando apareceram permitiram inferir que a infância pode se dar de forma tranquila para a criança com deficiência visual, desde que o ambiente em que ela está inserida assim permita. Outro ponto é em relação a vaidade e ao “gostar de moda”, é possível para a jovem com deficiência visual ser vaidosa, como a maioria das jovens são. A deficiência visual não é impedimento para o desenvolvimento desse traço da personalidade, se as condições sociais se mostrarem favoráveis.

A música é importante para alguns entrevistados, seja cantando ou tocando instrumentos. São jovens que querem ser reconhecidos pelo seu talento e arte. O desenvolvimento e valorização da independência através de uma forma “própria”, como por exemplo, desenvolver um jeito para “entender de dinheiro” também apareceu. A escola como local importante de socialização foi algo bem presente nas falas dos jovens. Assim como a forte ligação com a família, principalmente com a mãe. Para alguns essa importância é tanta que caso não se desse inviabilizaria até mesmo a frequência escolar.

O sistema educacional do Distrito Federal é visto pelos estudantes como mais adequado, em relação à inclusão escolar dos mesmos, se comparado a outros locais em que eles tiveram experiência escolar, como por exemplo, Bahia e Goiás. Vários disseram frequentar ou terem frequentado o CEEDV. Os desafios quando da entrada na “escola

inclusiva” apareceram, seja pela quantidade de alunos na sala ou por estar em minoria enquanto pessoa com deficiência. Dificuldades com relação às “disciplinas novas” no ensino fundamental II foram lembradas pelos jovens. O uso das tecnologias para a inclusão e a necessidade de saber usá-las a fim de possibilitar o progresso escolar foi ponto recorrente nas falas. A dificuldade por residir longe da escola existe para alguns estudantes, porém, a percepção de que “tal escola é melhor” faz com que superem a distância, ou então devido a vontade de manter as amizades já construídas, que também foi fator influenciador para a escolha da escola para alguns jovens.

Referente a categoria “*Da inclusão e dos desafios no ensino médio para os estudantes com deficiência visual*” convém destacar que a maioria dos estudantes afirmam que foi deles a escolha da escola em que cursam o ensino médio e que gostam de estarem na mesma. Ainda assim alguns não escondem que esse seria o esperado, independente da vontade deles eles iriam para a escola onde estão. Algumas escolas do DF são conhecidas por darem um suporte mais adequado aos estudantes com deficiência visual, então as próprias famílias dos estudantes se esforçam para que eles a frequentem. Mesmo existindo a vontade de estar em uma dada escola para alguns a chegada se mostrou um pouco complexa, seja com relação a inclusão com colegas ou o uso de recursos tecnológicos, porém ao ver a própria evolução no aprendizado os estudantes resolveram permanecer e superar os desafios.

Com relação à inclusão, a maioria se sente incluída, mas pontua que nem sempre foi assim. Vários já passaram por situações difíceis em outras escolas ou em outros momentos escolares, seja na realização de trabalhos em grupo, dificuldades com amizades, em aulas como, por exemplo, educação física, entre outras situações. Sobre os desafios pelos quais passaram ou passam no ambiente escolar os jovens citaram a questão da adaptação (sala com muitos alunos ou então precisar aprender de uma forma diferente dos colegas), a dificuldade nas aulas em que o professor usa *slide* e que eles precisam “se virar” para descobrir o que está escrito, mobilidade (dificuldade em andar pela escola devido ao tamanho ou então falta de acessibilidade vivida em outras escolas).

Também apareceram como desafios a interação com outras pessoas na escola (principalmente do sexo oposto), falta de uma base de conhecimento sólida no ensino fundamental (não aprendeu os conteúdos ou passou por “impulso” o que faz com que encontrem dificuldades no ensino médio), organização semestral do ensino (em que as pessoas com deficiência visual não foram consultadas, segundo o entrevistado), preconceito, a

necessidade de melhorar o conhecimento em informática, idade (vontade de concluir logo ensino médio por se sentir em idade inadequada para a etapa).

Quanto ao AEE todos enfatizam a sua importância, principalmente da sala de recursos, seja nas avaliações, trabalhos escolares, tarefas de casa, produção de material, explicação de conteúdo. Alguns falam da demora na entrega do material adaptado, ocasionada, segundo eles, pela demora dos professores da sala de aula comum em enviar esses conteúdos para a sala de recursos. Em alguns casos os professores “esquecem” de passar o conteúdo para a sala de recursos e os alunos precisam ficar sempre atentos a isso. Merece destaque a importância que a sala de recursos apresenta na viabilização da trajetória escolar dos estudantes com deficiência visual. Assim como à necessidade de um trabalho articulado, organizado e próximo entre o professor da sala de aula comum e o da sala de recursos, a fim de viabilizar o aprendizado e a inclusão escolar dos estudantes. Também muito importante é que o professor da sala de aula comum não meça esforços no sentido de apresentar condições adequadas ao desenvolvimento e aprendizado do estudante com deficiência visual.

Quanto aos recursos de acessibilidade utilizados os entrevistados citaram a máquina Braille, o computador, celular, soroban, reglete e punção, gravador, plano inclinado (usado até pouco tempo por um entrevistado), material ampliado, internet e livros acessíveis. Alguns também falaram da “ajuda de pessoas, familiares, professores, colegas”, como recursos de acessibilidade importantes. Com relação à adequação curricular eles dizem que tem acesso ao mesmo conteúdo que os colegas videntes, embora seja reduzido e muitas vezes nas provas haja adaptações (troca de questões que demandariam o uso da visão ou redução na quantidade de questões). Ainda assim aparece a questão de que em algumas disciplinas os estudantes só entendem o conteúdo na sala de recursos e em outros casos aprendem o “básico do básico”. Apesar das situações adversas que o professor possa estar enfrentando em seu trabalho se não houver uma atenção contínua no sentido de uma adequação curricular, formas de apresentação do conteúdo que contemplem o estudante com deficiência visual e encaminhamento do material para a sala de recurso em tempo hábil prejudica o desempenho dos estudantes. Não é suficiente que eles aprendam somente o básico, eles merecem mais.

Com relação às disciplinas que os estudantes encontram mais dificuldades no ensino médio eles citaram Filosofia (devido a interpretação, a grande quantidade de material e a realização de trabalhos orais e em grupo), Matemática (pela dificuldade para usar o soroban), exatas em geral (pela grande quantidade de material e por não conseguir enxergar do quadro),

Inglês (pela falta de base no ensino fundamental), Física e Química (devido aos cálculos) e Biologia (pelo uso de *slides* nas aulas). Quanto às avaliações a maioria são realizadas na sala de recursos, com exceção de testes e trabalhos em grupo feitos na sala de aula. São realizadas em Braille ou com ajuda de leitores, são adaptadas (questões modificadas), ou reduzidas. Ainda assim um estudante falou que muitas vezes as provas têm oitenta questões, ou mais, o que ele considera muito.

Na categoria “*Ser jovem com deficiência visual: perspectivas, sonhos e projetos futuros*” alguns pontos que os jovens trouxeram foi a questão da inclusão e da família, alguns se consideram “muito incluídos” e a família aparece de forma significativa, seja no lazer ou no “proteger dos perigos do mundo”. Alguns falam de uma limitação em se “incluir” com outras pessoas, mas dizem que saem, se divertem e que tem amigos, sejam muitos ou não. Uma jovem não se reconhece como tal, percebendo juventude como sinônimo de adolescência. Alguns falam que ser jovem com deficiência visual varia, tendo horas mais difíceis (como quando se percebem com alguma limitação) e outras mais fáceis. Há quem considere uma situação bastante difícil, por causa do preconceito, falta de sensibilidade de algumas pessoas, dificuldade em aceitar a deficiência e o sofrimento quando frente a situações que inferiorizam.

A escola surge na fala dos jovens entrevistados como um local importante de socialização dos mesmos. Até por isso é fundamental oferecer a eles uma boa acolhida e condições de permanência adequadas, em que eles se sintam parte importante e valorizados enquanto seres humanos. Ações no sentido de melhorar a inclusão desses estudantes junto aos estudantes sem deficiência são bem-vindas, seja na realização de atividades, nos trabalhos em grupo ou em outras atividades que favoreçam a socialização. São jovens que estão abertos a essa aproximação e que têm muito a contribuir no crescimento de seus colegas.

Alguns jovens se percebem como “mais caseiros”, preferem ficar em casa e outros saem mais, para cursos, com amigos, *shopping*, para participar de banda musical (onde aparece o preconceito por gostar de instrumento musical que dizem ser inadequado para meninas). Vários jovens gostam de plataformas virtuais, como o YouTube. Gostam de ir à igreja, de estar com a família, de escutar música, jogar futebol e outros jogos (como tabuleiro e jogos virtuais), tocar violão, cantar, ler, entre outras atividades. Foi possível perceber a importância que a expressão musical exerce para os entrevistados, seja cantando ou tocando instrumentos. Para alguns, os esportes também são parte importante da socialização e da

inclusão, principalmente o futebol. Ações no sentido de aproveitar esse gosto que eles têm como um aliado para melhorar a inclusão e a visibilidade deles na sociedade como um todo são importantes.

Com relação ao que pretendem fazer ao concluir o ensino médio alguns disseram querer cursar ensino superior (principalmente em instituição pública), outros prestar concurso público de nível médio, alguns mencionaram pretender conciliar trabalho e estudo e outros querem trabalhar por conta própria, em áreas ligadas a música. Há quem deseje ser reconhecido no futebol, trabalhar com música de forma autônoma, ter sucesso. Fazer faculdade a fim de garantir um futuro melhor, vendo no estudo uma forma “garantida” de futuro. Ter independência, viajar, ter alguém ao lado, construir família. Há quem queira continuar morando com a mãe e talvez ter filhos. Quanto aos cursos superiores de interesse dos jovens apareceram Direito, Fisioterapia, Letras Espanhol, licenciaturas em geral, Serviço Social, Gastronomia e área da Música.

Estudos futuros ligados à juventude e deficiência visual constituem-se em um espaço aberto para pesquisas, seja com relação à área escolar em todas as etapas da educação ou a fim de compreender melhor assuntos intrínsecos, seja ligado à família dos mesmos, questões de gênero, entre outros. É necessário que seja dada a palavra a eles, e que se tenha uma escuta ativa dos mesmos, seja no planejamento e implantação de mudanças quanto na modificação de práticas já postas. Assim será possível contribuir no sentido da construção de uma sociedade mais humanizada e menos intolerante. Se este estudo contribuir no sentido da humanização de quem o lê, independente se profissional da educação ou não, então será válido e estará cumprindo seu propósito.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Ao me aproximar da conclusão dessa etapa me sinto feliz e também com a humildade de saber que é só o início, muito ainda tenho para melhorar e aprender. Faço parte da primeira geração da minha família a cursar ensino superior e percebo nisso além dos desafios inerentes. Vejo a chance de ocupar um lugar na sociedade, que de outra forma seria bastante improvável, já que não venho de uma família que tenha os privilégios de garantir bons postos de trabalho para seus filhos, mediante contatos sociais, trocas de favores ou outras formas pouco faladas, mas bastante usadas de inserção profissional.

Gostaria de dizer que penso em continuar estudando, até porque isso não é sacrifício para mim, pois, gosto muito do ambiente escolar. Pretendo fazer mestrado, tenho o entrave da falta da língua estrangeira, mas estou me esforçando na mudança desse fator limitante. Também confio que conseguirei realizar um trabalho importante na escola pública, então quero muito trabalhar como professora na rede pública de ensino do DF, local onde atualmente realizo um trabalho como auxiliar de alfabetização.

Quero ser servidora pública, pois, considero concurso público a forma de inserção profissional mais justa e sei que é onde terei mais chances. Minha aprovação na SEEDF veio em uma hora que não foi a melhor para mim, pois precisei pedir fim de fila, mas me mostrou que sou capaz. Acredito na escola pública, toda minha educação básica foi cursada em escola pública, e sou muito grata a tudo o que meus educadores fizeram pelo meu crescimento. De alguma forma eu também quero contribuir na melhoria do ensino público e permitir que outros estudantes também tenham o direito de sonhar e acreditar no potencial que têm, mesmo quando as situações se mostrarem adversas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; J. GEWANDSZNAJDER, Fernando. *As ciências sociais são ciências?* In: *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. *Adolescência e deficiência visual: dificuldades e cuidados necessários*. Winnicott e-prints, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 16-33, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2011000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em maio de 2018.

ASPESI, C. de C.; DESSEN, M. A. e CHAGAS, J. F. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar*. Em: M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (p. 19-36). Porto Alegre: Artmed.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Edições 70 : Lisboa, Portugal, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em março de 2018.

_____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em junho 2018.

_____. *Decreto nº 9.306, de 15 de março de 2018*. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Juventude, instituído pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9306.htm>. Acesso em abril/maio de 2018.

_____. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em abril de 2018.

_____. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-normaatualizada-pe.html>>. Acesso em maio de 2018.

_____. *Fundeb*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>>. Acesso em junho 2018.

_____. *O Fundef e o professor*. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>>. Acesso em junho 2018.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação.
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em março de 2018.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em março de 2018.

_____. *Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm>. Acesso em abril/maio de 2018.

_____. *Lei nº 13.146 de 06/07/2015, Lei Brasileira de Inclusão*. Disponível em:
<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/.../Lei/L13146.htm>. Acesso em março de 2018.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Lei da Reforma do Ensino Médio*. Fruto da Medida Provisória nº 746/2016.

_____. *Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003*. Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.te.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=51165>. Acesso em março de 2018.

_____. *Observatório do PNE*. Disponível em:
<<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades>>. Acesso em junho de 2018.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em junho 2018.

COSTA, Laura Emmanuela Lima. *A deficiência visual para os adolescentes: o olhar da enfermeira*. Dissertação de Mestrado, universidade Federal da Bahia. Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9405/1/Costa_Dissertacao.pdf>. Acesso em 26 de abril de 2018.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez. 2003, nº 24, p. 40-52.

DEVECHI, Cátia Piccolo Vieiro; TREVISAN, Amarildo Luiz. *Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?* Revista Brasileira de Educação. V. 15. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2010.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; DOS SANTOS, Wederson Rufino. *Deficiência, direitos humanos e justiça*. SUR, *Rev. int. direitos humanos*. vol.6 no.11, p.65-77. São Paulo Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004>. Acesso em março 2018.

DISTRITO FEDERAL. *Censo escolar da educação Básica*. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar/>>. Acesso em junho de 2018.

_____. *Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015*. Aprova o Plano Distrital de Educação - PDE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.legisweb.com.br/legistacao/?id=3046964>>. Acesso em abril de 2018.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial?* In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: vozes, 2008. p. 17-27

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. *Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia*. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Expectativas juvenis e identidade do Ensino Médio - Ensino Médio no Brasil: "Juventudes" com futuro interditado*. P. 24 -29. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. Ano XIX boletim 18, Novembro, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>> Acesso em julho de 2018.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. *Juventude, projetos de vida e ensino médio*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em junho de 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas*. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér.(org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 29-41.

MARIUSSI, Madalena Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. *A escola como espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, Jul.-Set., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0443.pdf>>. Acesso em abril de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social, teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: vozes, 1994.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)*. Revista Educ. Soc. vol.38 nº.139 Campinas Apr./June 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>>. Acesso em junho 2018.

ONU. *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em maio de 2018.

ROSENTHAL, Gabriele. *Pesquisa social interpretativa: uma introdução*. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

ROPOLI, Edilene Aparecida. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192 3>. Acesso em abril de 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV EnEPQ. Brasília: 2013. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>>. Acesso em março de 2018.

WELLER, Wivian. *A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível*. Rev. Estud. Fem., Abr 2005, vol.13, no.1, p.107-126. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a08v13n1.pdf>> Acesso em julho de 2018.

_____, _____; PFAFF, Nicole. *Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos*. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, _____; ZARDO, Sinara Pollom. *Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/757/530>> Acesso em julho de 2018.

_____, _____. *Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro*. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Org.). *Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo*. 1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 135-154.

ZARDO, Sinara Pollom. *Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino*. Programa de pós-graduação em educação – Tese de Doutorado, UnB, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12582/1/2012_SinaraPollomZardo.pdf>. Acesso em junho de 2018.

APÊNDICES

Apêndice A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) estudante

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “A organização do sistema educacional inclusivo do Distrito Federal e a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino médio”, aprovada pela Fundação de Apoio a Pesquisa do *Distrito Federal* (FAP-DF), no âmbito do Edital N° 13/2016. A pesquisa está sob coordenação da professora Dr^a. Sinara Pollom Zardo, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A referida pesquisa tem como objetivo geral compreender a organização da educação especial no sistema de ensino do Distrito Federal e o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência visual no ensino médio.

Sua participação na presente pesquisa é muito importante e consistirá no fornecimento de informações por meio de entrevista narrativa e questionário de perfil. Caso aceite participar, concordará com o uso das informações que serão analisadas apenas para fins acadêmicos. A qualquer momento você poderá desistir de participar, sem prejuízos para sua parte, assim como você poderá ter acesso aos responsáveis pela pesquisa. Garantimos o sigilo das informações prestadas já que nenhum participante será identificado. Gostaríamos muito de contar com sua colaboração. Para qualquer esclarecimento, segue contato:

Professora Dr^a. Sinara Pollom Zardo - sinarazardo@gmail.com

Telefone: (61) 9 9284 7697

Considerando que fui informado(a) da relevância do estudo proposto, e da importância de minha participação, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos sejam utilizados apenas para fins acadêmicos.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

*Caso seja menor de idade (tenha menos de 18 anos), este termo deverá ser assinado também pelo responsável legal do entrevistado.

AUTORIZAÇÃO PAIS OU RESPONSÁVEL

Através da presente, eu _____, RG n° _____ autorizo o (a) estudante menor de idade _____, nascido em ___/___/___, com ___ anos de idade, portador da RG n° _____, expedida pela _____ (órgão expedidor) a participar, na qualidade de entrevistado, da pesquisa intitulada “A organização do sistema educacional inclusivo do Distrito Federal e a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino médio”, realizada pela Universidade de Brasília (UnB), sob a coordenação da Professora Dr^a Sinara Pollom Zardo.

Assinatura dos pais ou responsáveis

Brasília, _____ de _____ de 2018.

Apêndice B – Modelo do Questionário de perfil do entrevistado**Questionário de perfil do entrevistado - estudantes**

Nome: _____

Nome fictício: _____

As perguntas deste questionário têm como objetivos principais: conhecer os dados socioeconômicos seus e de sua família, conhecer sobre sua trajetória de vida e profissional.

1) Qual o seu sexo? _____

2) Qual sua idade? _____

3) A casa onde você mora é?

Própria. Alugada Cedida. Outra situação. Qual? _____

4) Quantas pessoas moram na mesma casa que você?

Moro sozinho. Uma a três. Quatro a sete. Mais de oito.

5) Somando a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

Nenhuma renda.

Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00).

De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 954,00 até R\$ 2.862,00).

De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.862,00 até R\$ 5.724,00).

- De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.724,00 até R\$ 8.586,00).
- Mais de 10 salários mínimos (mais de R\$ 9.540,00).
- Não sei.

6. Você recebe algum tipo de benefício de prestação continuada?

- Sim. Qual? _____
- Não.
- Não sei.

7. Você trabalha ou já trabalhou?

- Sim. Onde? _____
- Não

Em caso afirmativo, quais foram os motivos que te levaram a trabalhar: (pode marcar mais de uma alternativa):

- Ajudar nas despesas com a casa .
- Sustentar minha família.
- Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro).
- Adquirir experiência .
- Inserção social.
- Custear meus estudos ou cursos.
- Outro motivo. Qual? _____

8) Quantos anos você levou para concluir o ensino fundamental? _____

9) Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

- Somente em escola pública.
- Parte em escola pública e parte em escola particular.
- Somente em escola particular.

10) Você já repetiu de ano no ensino médio?

- Sim
- Não

11) Todo seu ensino médio está sendo cursado em escola pública?

- Sim, somente em escola pública.
- Por enquanto estou em escola pública, mas pretendo trocar para particular.
- Não, já cursei uma parte em escola particular.

12) Você frequenta o atendimento educacional especializado?

- Sim. Não.

Em caso positivo, onde você frequenta o AEE?

- Na própria escola.
- Em outra escola.
- Em Centro de Ensino Especial.
- Em outra instituição de apoio. Qual? _____

Você frequenta o AEE no mesmo turno das suas aulas ou no contraturno? _____

13) Como você se locomove para chegar à escola? _____

14) Você participa de algum movimento estudantil?

- Sim. Qual? _____
- Não.

15) Você já realizou ou realiza atividades ou cursos fora da sua escola, durante o ensino médio?

- Não, somente frequentei/frequento o ensino regular.
- Sim. Do tipo:
 - Curso de língua estrangeira.
 - Curso de computação ou Informática.
 - Curso preparatório para o vestibular.
 - Artes plásticas ou atividades artísticas em geral.
 - Esportes, atividades físicas.
 - Outros. Quais? _____

16) Você já sofreu algum tipo de discriminação?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, de que tipo de discriminação se trata:

- Discriminação econômica.
- Discriminação étnica, racial ou de cor.
- Discriminação de gênero (ou por ser mulher ou por ser homem).
- Discriminação religiosa.
- Por causa do local de origem ou de moradia.
- Por causa da idade.
- Por ter deficiência visual.
- Por outro(s) motivo. Qual? _____

17) O que você pretende fazer quando concluir o ensino médio?

- Prestar vestibular e continuar os estudos no ensino superior.
- Procurar um emprego.
- Prestar vestibular e continuar a trabalhar.
- Fazer curso(s) profissionalizante(s) e me preparar para o trabalho.
- Trabalhar por conta própria / trabalhar em negócio da família.
- Ainda não decidi.
- Outro plano. Qual? _____

Apêndice C – Modelo do Roteiro de entrevista



A organização do sistema educacional inclusivo do Distrito Federal e a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino médio

Coordenação: Sinara Pollom Zardo

Universidade de Brasília (UnB)

Roteiro de entrevista

Estudantes com deficiência visual

1. Você poderia falar um pouco sobre a sua trajetória de vida?
2. E como foi a sua trajetória escolar?
3. A escola em que você estuda foi uma escolha sua?
4. Você se sente incluído nas atividades escolares?
5. Quais recursos de acessibilidade você utiliza para estudar?
6. Você frequenta o atendimento educacional especializado? Como avalia o trabalho da sala de recursos?
7. Você conhece casos de pessoas com deficiência visual que tenham abandonado a escola por falta de acessibilidade? Se sim, conte, por favor.
8. A escola realizou algum tipo de adequação curricular para você?

9. Quais disciplinas que você teve mais dificuldade no ensino médio? Por quê?
10. Como são realizadas suas avaliações?
11. Fale um pouco sobre a atuação de seus professores.
12. Como é ser jovem e ter deficiência visual? Quais são os maiores desafios que você enfrenta?
13. Como é a sua vida fora do ambiente escolar?
14. Quais são suas opções de lazer?
15. Quais os principais desafios que você vivenciou no ambiente escolar?
16. Você conhece/convive com outras pessoas com deficiência visual?
17. Há casos de sucesso pessoal e profissional que lhe sirvam de inspiração?
18. Quais seus sonhos e projetos futuros?

- Estou muito grata pela entrevista. Existe algo mais que você gostaria de dizer, ou gostaria de fazer alguma colocação ou pedido?