



SEÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Itinerários de vida de estudantes universitários com deficiência: um olhar sobre a educação inclusiva

Life trajectories of undergraduate students with disabilities: a look on inclusive education

Moana Meinhardt¹

orcid.org/0000-0001-6422-1513
moana.meinhardt@unilasalle.edu.br

Recebido em: 29/09/2021.

Aprovado em: 12/11/2021.

Publicado em: 22/12/2021.

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados da investigação que teve como principal objetivo compreender como os sujeitos com deficiência veem e percebem os movimentos em prol da educação inclusiva, bem como identificar quais suas perspectivas com relação à inclusão. Para tanto, utilizou-se como estratégia metodológica a análise dos itinerários de vida de dois estudantes universitários com deficiência. A pesquisa de abordagem qualitativa, foi realizada a partir de entrevistas com os dois sujeitos investigados e os dados coletados foram analisados por meio do método de análise de conteúdo, a partir dos pressupostos da teoria sócio-histórica e dos estudos sobre defectologia de Vigotski. O estudo evidenciou os principais entraves e avanços no fazer inclusivo e as contribuições dos sujeitos para a qualificação das práticas inclusivas em educação. Os itinerários demonstram a superação do estereótipo de deficiente a partir do investimento nas interações sociais dos sujeitos. A partir da análise dos dados pôde-se observar ainda que o preconceito se apresenta como um dos principais entraves ao fazer inclusivo, o que por sua vez origina-se da falta de conhecimento e contato com as pessoas com deficiência. Por fim, ressalta-se que os estudantes com deficiência se mostram abertos ao debate e à construção de uma sociedade inclusiva e muito têm a nos dizer e a contribuir.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Deficiência. Educação básica. Ensino superior.

Abstract: This paper presents the results of the research which aimed to understand how individuals with disabilities see and perceive movements in favor of inclusive education, as well as to identify their perspectives relating to inclusion. For this purpose, the analysis of the life trajectory of two undergraduate students with disabilities was used as a methodological strategy. This qualitative approach research was carried out through interviews with these two subjects, and the collected data were analyzed by using the content analysis method, based on the premises of socio-historical theory and studies on Vigotski's defectology. The study revealed the main obstacles and advances in inclusive practice and the subjects' contributions to the improvement of inclusive practices in education. The trajectories demonstrate the overcoming of the disabled stereotype through the investment in the individuals' social interactions. From the data analysis, it was also possible to observe that prejudice is presented as one of the main obstacles for inclusive practice, and is originated by the lack of knowledge and contact with disabled people. Lastly, it is noteworthy that the students with disabilities are open to dialogue and the construction of an inclusive society, and have a lot to say and contribute.

Keywords: Education. Inclusion. Disability. Basic education. Higher education.

Introdução

As reflexões sobre a educação inclusiva têm se tornado pauta recorrente nos últimos anos, em inúmeros fóruns da sociedade, seja no âmbito das políticas públicas, nos sistemas de ensino, na academia universitária,



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade La Salle (Unilasalle), Canoas, RS, Brasil.

na sociedade civil organizada e, até mesmo, na mídia. Esses movimentos são parte constituinte e essencial para a consolidação de uma escola inclusiva, uma vez que representam a desestabilização das rígidas estruturas escolares, erguidas ao longo dos últimos séculos, as quais sempre estiveram organizadas para o atendimento de grupos homogêneos.

Passadas mais de duas décadas da implantação da Lei nº 9394/96, observamos que o termo "educação inclusiva" ainda exerce impacto nas escolas e revela insegurança por parte dos profissionais, demonstrando que ainda há muito a ser feito. Por outro lado, sabemos que inúmeras crianças e jovens com deficiência estão inseridos nas escolas comuns, embora essas, algumas vezes, não apresentem condições consideradas adequadas para o pleno atendimento desses alunos, como forma de garantir sua permanência e efetiva aprendizagem com qualidade.

A pesquisa aqui apresentada, tomou como um de seus principais referenciais teóricos os postulados de Vigotski, especialmente a teoria sócio-histórica e seus estudos sobre defectologia que, apesar de terem sido realizados há mais de 90 anos, apresentam-se extremamente atuais, pois já defendiam uma educação inclusiva.

A investigação propôs-se a ouvir estudantes com deficiência, que integram a minoria dos brasileiros que consegue acesso ao ensino superior, para que, a partir do resgate das memórias acerca de seus itinerários de vida, possam trazer importantes contribuições à práxis pedagógica e, conseqüentemente, ao fazer inclusivo e às políticas públicas de inclusão. Assim, a investigação tomou como problema a seguinte questão: que perspectivas e percepções, em relação aos movimentos em prol da educação inclusiva, são anunciadas pelos estudantes universitários com deficiência, a partir da narrativa de seus itinerários de vida?

Em decorrência, estabeleceu-se como objetivo geral: compreender como os sujeitos com deficiência veem e percebem os movimentos em prol da educação inclusiva, identificando suas perspectivas com relação à inclusão, a partir das narrativas de seus itinerários de vida.

O contexto universitário foi escolhido intencionalmente, por proporcionar a reflexão sobre os processos inclusivos na educação básica, como trajetória pregressa ao ingresso no ensino superior.

Contribuições de Vigotski ao fazer inclusivo

Olhando para trás, vemos que a história da educação especial e da busca pela consolidação da escola inclusiva foi marcada por práticas excludentes, tropeços, alguns obstáculos vencidos, barreiras rompidas, algumas conquistas, práticas segregativas e tentativas de inclusão. Passos fundamentais foram dados para que pudéssemos chegar ao ponto em que nos encontramos, mas temos consciência de que há, ainda, um longo caminho a ser percorrido e muitas barreiras por romper. Neste contexto, inúmeros pesquisadores dedicaram-se ao estudo do tema e, dentre eles, encontramos importantes contribuições na teoria vigotskiana.

Vigotski dedicou parte de sua trajetória aos estudos da defectologia infantil, cujas investigações centravam-se no acompanhamento de crianças surdas, cegas, com deficiência mental, com deficiência física, dentre outras. Partindo da compreensão de que é no âmbito social que o homem se desenvolve, o autor russo, através de seus estudos, fez severas críticas à prática da educação especial realizada na época.

Durante muito tempo, os esforços pedagógicos e os processos avaliativos da educação especial mantiveram-se centrados no déficit apresentado pela criança, em sua comparação a um padrão tido como "normal". Assim, buscava-se compensar a deficiência ou eliminar os comportamentos dela decorrentes.

Dicho más sencillamente: tanto psicológica como pedagógicamente el problema solía plantearse en un plano grosseramente físico, al estilo de la medicina; la deficiencia física se estudiaba y compensaba como tal; la ceguera implicaba simplemente la falta de visión, la sordera la falta de lá audición, como si se tratara de un perro ciego o de un chacal sordo (VIGOTSKI, 1997, p. 74).

Dessa forma, as ações reduziam-se a práticas terapêuticas, sem qualquer intervenção de cunho educativo, com as quais buscavam-se superações no plano orgânico. Como exemplos desse tipo de intervenção, o autor faz referência à teoria e à prática da educação sensorio-motora e o adestramento de sensações e de movimentos. Às crianças com deficiência mental, por exemplo, não era ensinado a pensar, mas a diferenciar odores, cores, sons etc. Práticas que se voltavam ao desenvolvimento das funções psicológicas inferiores ou elementares, sem alcançar sucesso, uma vez que, muitos dos casos, já estavam biologicamente determinados, tratando-se, em grande parte, de quadros irreversíveis.

Da mesma forma, o autor russo questionou a crença, presente na época, de que os indivíduos privados de algum órgão dos sentidos eram dotados, pela natureza, de uma maior receptividade e sensibilidade dos demais órgãos. Assim, acreditava-se, por exemplo, que os cegos possuíam um "sexto sentido" que lhes permitia guiar-se na escuridão, a partir do inusitado desenvolvimento do tato. Vigotski (1997) buscou desmistificar esse entendimento, explicitando que o emprego de um determinado órgão em condições especiais sucessivas vezes acabava tornando-o capaz de desempenhar tal função, não se tratando, portanto, de um "dom" recebido.

El excepcional tacto en los ciegos y la vista en los sordos se explican cabalmente por las condiciones especiales en las que suelen estar puestos estos órganos. En otras palabras, las causas de esto no son constitucionales ni orgánicas, que consisten en la particularidad de la estructura del órgano o de sus vías nerviosas, sino funcionales, aparecidas como resultado de un empleo prolongado de dicho órgano para fines distintos de los que suelen tener las personas normales (VIGOTSKI, 1997, p. 75).

Para Vigotski, sobretudo, deveriam ser considerados os desdobramentos da deficiência no âmbito social "[...] el defecto físico provoca algo así como una luxación social, completamente análoga a la luxación corporal [...]" (1997, p. 73). As implicações das necessidades especiais do sujeito em sua vida social, ou seja, na sua relação com o outro e com o meio em que está inserido constitui o principal

ângulo de análise dos estudos sobre defectologia de Vigotski. Para ele, os olhos ou os ouvidos, por exemplo, precisam ser vistos não somente como órgãos físicos, mas, principalmente, como órgãos sociais, porque são responsáveis pelo contato do homem com o mundo.

Dessa forma, classificou os efeitos causados pelas necessidades especiais dos sujeitos em: primários e secundários. Denominou de efeitos primários aqueles relacionados diretamente com o déficit orgânico do indivíduo, relativos à sua limitação estrutural-funcional, e de secundários, as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência no âmbito social, relativas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Es erróneo pensar que absolutamente todos los síntomas que caracterizan el cuadro en su conjunto pueden ser directa y completamente derivados del defecto, como su núcleo fundamental. [...] a la par con las peculiaridades primarias de ese niño - derivadas de su defecto - existen complicaciones secundarias, terciarias, etc., que no derivan del propio defecto, sino de sus síntomas originarios (VIGOTSKI, 1997, p. 221).

Partindo do exposto e contrapondo-se à concepção difundida no senso comum e nas práticas da Educação Especial da época, o autor defendeu a tese de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores era o campo no qual deveriam concentrar-se as práticas e as intervenções pedagógicas. Tal entendimento dava-se em razão de que essas funções têm sua origem nas relações sociais.

Como ya se há dicho, las funciones psíquicas surgidas en el proceso del desarrollo histórico de la humanidad y cuya estructuración depende de la conducta colectiva del niño constituyen el campo que admite en mayor medida la nivelación y atenuación de las consecuencias del defecto y presenta las mayores posibilidades para una influencia educativa (VIGOTSKI, 1997, p. 222).

Seu entendimento de que os esforços pedagógicos deveriam concentrar-se no desenvolvimento das funções psicológicas superiores derivava, ainda, do fato de que as funções psicológicas elementares eram definidas organicamente e, portanto, consideradas menos educáveis. Assim,

acreditava que as possibilidades de superação deveriam ser buscadas na esfera social.

Sustentada no exposto até então, está a concepção de Vigotski de que a educação de crianças com deficiência deveria intensificar os processos mediadores entre as mesmas e o meio no qual estão inseridas, considerando-se, ainda, que é através da interação social que a criança se torna capaz de evoluir das funções psicológicas elementares, biologicamente determinadas, às funções psicológicas superiores. Quanto mais ricas forem as vivências sociais da criança com deficiência maiores serão as possibilidades de se desenvolver: "Así como es prácticamente inútil luchar contra el defecto e sus consecuencias directas, es, a la inversa, legítima fructífera y promisoría la lucha contra las dificultades en la actividad colectiva". (VIGOTSKI, 1997, p. 223).

A convivência em grupos homogêneos, ao tornar deficitária a interação social da criança com necessidades especiais, fragiliza o processo de formação das funções psicológicas superiores. Os processos mediadores tornam-se mais qualificados na diversidade, ou seja, quando crianças com necessidades especiais convivem com crianças ditas "normais".

Por fim, cabe destacar que, já em 1920, Vigotski defendia a escola inclusiva e a não segregação das crianças com deficiências da sociedade. Entendendo que o desenvolvimento do indivíduo se dá, principalmente, na vida social, defendeu a importância da participação das crianças com deficiência na vida comum em sociedade.

Sobre a execução da pesquisa: falando de metodologia

Dissertar sobre itinerários de vida de acadêmicos com deficiência exige a definição de uma abordagem metodológica que, sem perder de vista o rigor científico, possibilite atentar para as questões subjetivas que envolvem a composição das reminiscências dos sujeitos da pesquisa e permita perceber o modo como esses percebem os movimentos em prol da educação inclusiva. Assim, definiu-se pela metodologia de pesquisa qualitativa, cujo principal objetivo, segundo

Zanelli (2002, p. 83) "[...] é buscar entender o que as pessoas aprendem ao perceberem o que acontece em seus mundos".

Seguindo os pressupostos da abordagem de pesquisa qualitativa, optei pelo uso do método biográfico – história de vida (oral). Mynaio, ao se referir ao método biográfico – história de vida, afirma que: "[...] é um instrumento privilegiado para se interpretar o processo social a partir das pessoas envolvidas, na medida em que se consideram as experiências subjetivas como dados importantes que falam além e através delas" (2000, p. 126).

Assim, lembrar não é reviver, mas refazer, repensar, reconstruir, a partir das imagens e ideias de hoje, as experiências vivenciadas no passado. Assim, a narrativa da história de vida permite ressignificar práticas, experiências, concepções, a partir do ato de rememorar.

A partir da construção de um espaço de interlocução com os acadêmicos escolhidos, buscou-se identificar que percepções e perspectivas, em relação aos movimentos atuais em prol da educação inclusiva, são anunciadas por esses sujeitos, a partir dos seus itinerários de vida. O modo como hoje eles encaram as vivências do passado, os possíveis obstáculos enfrentados, as conquistas alcançadas e as barreiras que talvez ainda possam ser vislumbradas no presente ou no futuro têm muito a nos dizer sobre o andamento das ações e dos investimentos que vêm sendo feitos em relação à inclusão na educação.

Os dados coletados nas histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, através de uma entrevista semiestruturada, foram analisados a partir da metodologia de análise de conteúdo.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A pesquisa teve como campo empírico uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, RS, que conta com quinze aca-

dêmicos com deficiências diversas, matriculados em diferentes cursos de graduação. Os sujeitos da pesquisa foram dois acadêmicos, matriculados na referida universidade, que apresentam diferentes deficiências: uma aluna com deficiência visual e auditiva, a quem chamarei de Isabel e um aluno com deficiência física, a quem chamarei de Marcelo.

A coleta de dados foi realizada através da realização de uma entrevista semiestruturada, que serviu como instrumento evocativo para a narrativa oral da história de vida dos sujeitos investigados.

A educação inclusiva na perspectiva dos sujeitos com deficiência

Nas narrativas ficaram evidentes os inúmeros obstáculos e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência, retratadas conforme as especificidades de cada um dos entrevistados. Ao mesmo tempo, são mencionados os avanços percebidos nos últimos anos no que se refere à participação dos sujeitos com deficiência na vida comum em sociedade, bem como ao seu ingresso nas escolas comuns. Dessa forma, foram abordados os entraves e os avanços no fazer inclusivo.

Ao mesmo tempo em que os entrevistados relataram as dificuldades enfrentadas em seus itinerários, apontaram novas alternativas e ações que poderiam qualificar as práticas no futuro. Assim, buscou-se identificar nas entrevistas as contribuições dos sujeitos para a qualificação das práticas inclusivas em educação.

Entraves no fazer inclusivo

A análise das narrativas dos entrevistados permitiu vislumbrar o modo como esses percebem os processos inclusivos. As lembranças narradas apontaram os principais entraves com os quais se depararam. Diversas situações narradas pelos sujeitos apontaram o quanto o preconceito em relação às pessoas que apresentam alguma

deficiência física ou sensorial ainda se faz muito presente na sociedade, podendo ser considerado como um dos principais entraves enfrentados pelos entrevistados.

Para Marcelo, cuja deficiência física foi adquirida aos 14 anos devido a um acidente, o "preconceito" teve que ser vencido por ele mesmo, no momento em que se viu tetraplégico, preso a uma cadeira de rodas. Aceitar-se foi condição primeira para desencadear forças que permitissem continuar sua trajetória, o que podemos observar através destas palavras: "Aí eu passei por toda uma fase de adaptação, reeducação e aceitação muito prolongada. [...] quando eu me deparei numa cadeira de roda e vi que não tinha saída. [...] eu levei um choque, enfim, a fase de aceitação realmente durou uns quatro anos" (Marcelo, informação verbal).²

De modo semelhante, Isabel, ao ver suas deficiências (visual e auditiva) agravarem-se com o passar do tempo, conta o quanto foi difícil para ela aceitar o fato de ter que passar a utilizar a bengala para locomover-se: "[...] depois que eu me formei no Ensino Médio, eu descobri que eu tinha que usar bengala. Sabe quando cai um míssil assim na tua cabeça, quando tu não tá esperando... eu levei um bom tempo para me acostumar com a ideia" (Isabel, informação verbal).³

Ao superar a fase de aceitação, Marcelo resolveu retomar seus estudos. Durante o curso, quando estudava em casa, sempre que precisava utilizar o computador, solicitava a ajuda de alguém, que fazia a digitação para ele. Mas, relatou que um dia experimentou digitar com o auxílio de uma caneta presa entre os dentes, colocou o teclado sobre as pernas, e passou a fazer a digitação. A partir de então, com o auxílio dos pais e de seu fisioterapeuta, mandou fazer uma mesa para o computador, adaptada à cadeira de rodas, que permitisse, com o uso de uma "ponteira", digitar com a boca.

Assim, Marcelo conseguiu superar um dos efeitos primários causados pela deficiência fi-

² Todos os depoimentos de Marcelo foram concedidos à autora do presente artigo, presencialmente, na cidade de Novo Hamburgo, no dia 17 de março de 2007.

³ Todos os depoimentos de Isabel foram concedidos à autora do presente artigo, presencialmente, na cidade de Novo Hamburgo, no dia 22 de março de 2007.

sica, por meio da adequação/adaptação de um instrumento, ou seja, de uma de suas ferramentas de trabalho. Tal situação evidencia o que para Vigotski se constitui na principal tarefa da educação inclusiva: analisar as necessidades dos sujeitos, promovendo as adaptações que se fizerem necessárias para permitir a maior participação desses na sociedade.

Posteriormente, ao ingressar na Educação de Jovens e Adultos passou a utilizar a mesa e o computador adaptados, momento em que lhe marcou a reação dos outros, quando o viam:

Claro que levou um tempo, para algumas pessoas, até eles aceitarem a minha situação de cadeirante, até passar aquele primeiro choque: opa tem um cadeirante e ele digita com a boca [...]. eu notei nas pessoas, mas claro porque é uma coisa muito íntima eu fiquei quieto na minha [...] até que ponto elas conseguem digerir isso, né (Marcelo, informação verbal).

A tolerância de Marcelo frente ao olhar do outro e a tentativa de compreendê-lo sem atribuir-lhe conotação preconceituosa, discriminatória ou excludente, o que não se apresenta da mesma forma nas narrativas de Isabel, quando se refere à visão das outras pessoas em relação às suas deficiências, leva-nos a considerar o fato dele ter adquirido a deficiência quando adolescente, ou seja, já ter experimentado o lugar do outro frente às diferenças.

As lembranças de Isabel sobre o seu percurso escolar, em vários momentos, enfatizam situações que evidenciam o olhar do outro, colegas e professores, frente a sua deficiência: "[...] da quarta série até a sétima comecei meu pesadelo, porque eu era diferente dos outros, eu tinha que encostar a classe no quadro pra escrever, aí eu arrastava a classe pra lá, pra cá, pra lá ...]" (Isabel, informação verbal).

Relata, ainda, o quanto se sentia sozinha, excluída das atividades e brincadeiras: "[...] se tinha trabalho em grupo, ninguém me deixava fazer nada, e eu só ganhava nota, eu não tinha opinião, porque ninguém me queria nos grupos sempre foi assim..." (Isabel, informação verbal). Dentre outras situações narradas, segundo a entrevistada, algumas imprimiram marcas: "[...] uma das coisas que

começaram a me marcar, foi na sexta que a gente foi fazer um passeio e a galera me deixou perdida no mato, né... depois quando a professora teve a maldita infelicidade de dizer que eu ia me mudar e todo mundo aplaudiu" (Isabel, informação verbal).

No transcorrer de sua narrativa, confessa o quanto se tornou "desconfiada" em relação às atitudes dos outros e o quanto "custa para baixar a guarda". Com o passar do tempo e o maior comprometimento de suas principais vias de comunicação, a visão e a audição, esse sentimento acabou se acentuando, uma vez que tinha dificuldade de acompanhar o que estava se passando ao seu redor, na sala de aula, o que a induzia a pensar que seus colegas poderiam estar falando dela. Tal sentimento pode ser observado no comentário a seguir: "A 8ª série foi o melhor ano na minha vida, pela primeira vez eu senti companheirismo. Demorei pra baixar a guarda um pouco, porque eu tava muito ressabiada [...]" (Isabel, informação verbal).

No caso de Isabel, torna-se clara a preocupação de Vigotski (1997) com os efeitos secundários causados pela deficiência, ou seja, as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos no âmbito social. O autor, em seus estudos sobre defectologia, enfatizava que os olhos e os ouvidos, por exemplo, precisam ser vistos não apenas como órgãos físicos, mas, principalmente, como órgãos sociais, uma vez que constituem as principais vias de contato do homem com o meio que o cerca e os demais indivíduos.

Durante a narrativa, ao evocar as lembranças da infância, que acabam se centrando no percurso escolar, Isabel conta que sempre estudou em "escola normal". Tal termo nos faz pensar no quanto se encontra enraizado na sociedade e no discurso dos próprios sujeitos com deficiência o conceito de normalidade, fundamentado em visões binárias e dicotômicas, tais como: normal x anormal, saúde x doença, escola normal x escola especial, que há muito tempo tentamos transformar, mas que ainda se mostram vivas em muitas falas e ações.

Ao seguir narrando vivências escolares, relata que, quando tinha sete ou oito anos, teve que trocar de escola e a matricularam em uma classe especial. "Diziam classe especial, né... por causa do meu problema de visão. Eu não achava

aquilo tão trágico assim, na verdade pra mim era tudo novo, né" (Isabel, informação verbal). Embora tenha manifestado, na época, sua falta de compreensão acerca do motivo que a levou a estudar em uma turma "especial", uma vez que não sentia essa necessidade devido ao seu "problema de visão", Isabel acabou sendo privada do relacionamento com os colegas ditos "normais", os quais poderiam trazer importantes benefícios à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento, na medida em que poderiam tornar mais qualificadas as interações sociais.

Ao tomarmos como aporte teórico à nossa prática os conceitos vigotskianos de mediação e zona de desenvolvimento proximal, diante do fato anteriormente mencionado, vemos o quanto a organização escolar, ao buscar a formação de grupos homogêneos, acaba agrupando os "diferentes" em um ambiente segregado e, consequentemente, privando-os da convivência social junto aos demais, o que pode acabar limitando suas possibilidades de desenvolvimento. Vigotski (1997) sempre defendeu a inclusão das crianças com necessidades especiais na escola comum. Em diversos momentos, fez críticas às escolas especiais, dizendo que se tratava de um ambiente artificial, onde tudo estava adaptado às necessidades dos sujeitos e que pouco se aproximava do mundo real, onde eles deveriam conviver.

São citadas, ainda, principalmente por Marcelo, as inúmeras barreiras arquitetônicas com as quais se deparou, o que nos aponta para outro entrave, que, embora tão discutido e, a meu ver, o mais fácil de ser eliminado, uma vez que são de aspectos externos aos indivíduos, mas ainda se fazem presentes. Ao falar sobre as dificuldades que enfrentou, diz:

[...] barreiras arquitetônicas havia inúmeras, nem as rampas nas calçadas e esquinas havia. Porta de banco havia acesso só pelas giratórias, né, o que foi adaptado agora, recentemente foi o nosso próprio centro de cultura aqui, né. Assim foram várias barreiras, né (Marcelo, informação verbal).

Ao lembrar do momento em que resolveu voltar a estudar, relata as dificuldades que enfrentou, devido à presença de barreiras arquitetônicas.

"[...] o curso técnico em eletrônica que eu fiz era no terceiro andar e não tinha elevador. Então, foi um período difícil porque eu subia todos os três andares dependendo da pessoa que ajuda, meu pai e meu irmão, [...] dependia de subir e descer deles" (Marcelo, informação verbal).

Rememorando as várias barreiras que teve que transpor, afirma que nenhuma delas o fez desistir, fato que atribui principalmente à força de vontade que o movia enquanto era jovem.

Então assim eu nunca tive barreiras arquitetônicas pra me fazer parar né. Um dos motivos era que eu era jovem, realmente eu queria ir atrás, buscar, eu tinha força de vontade. Tô falando isso agora, porque agora eu tô com 32 anos e agora eu vejo algumas barreiras arquitetônicas, sendo que eu tô 18 anos de cadeira de rodas, agora que eu começo a relutar em ir a um lugar que tem barreiras arquitetônicas, e antes eu não relutava, não, vamos ir, vamos ver. E agora recém estou relutando. E, talvez isso seja por causa da idade, realmente, as pessoas mudam os conceitos, os pensamentos, né. Na época de adolescente, então vamos lá (Marcelo, informação verbal).

Apesar de ter realizado diversos cursos profissionalizantes e de idiomas, Marcelo retornou à escola para concluir a Educação Básica somente após passados 15 anos do seu acidente. Ao falar sobre isso, diz que na época não havia acessibilidade para cadeirantes nas escolas e não queria depender novamente dos outros para se locomover. Diante disso, seu retorno foi sendo adiado:

[...] eu não queria passar por aquele transtorno de 1 ano e meio, dois anos de passar por escadaria, eu não gostaria porque não dependia de mim, mas sim de outras pessoas, pra mim é muito fácil, vamos lá, mas depende de outras pessoas, pra mim é muito fácil só ficar sentado, mas eu não queria que as pessoas que estão comigo, meu irmão e meu pai, passassem por esse trabalho, eu sei que eles fariam com maior prazer, mas eu não queria encher eles (Marcelo, informação verbal).

Isabel, por sua vez, também relata aspectos relacionados às barreiras arquitetônicas se referindo aos inúmeros obstáculos às pessoas com deficiência visual existentes nas calçadas. "Perto da corda da calçada existem as placas, orelhões e postes, perto da parede: placas, vitrines, janelas e bancos [...] para os deficientes visuais, o maior

inimigo é o maldito orelhão de poste. Por que não colocam ele preso na parede [...]” (Isabel, informação verbal).

Neste contexto, o estudo de Castro *et al.* (2018), conclui que indubitavelmente o ambiente educacional ainda necessita de adaptações em relação à acessibilidade para alunos com deficiência física, as quais são fundamentais para a inclusão social.

As narrativas dos entrevistados trouxeram à tona, ainda, um outro entrave presente no fazer inclusivo, o despreparo, não só da escola, mas da sociedade em geral para atender às necessidades desses sujeitos, o que, por sua vez, tem origem na falta de conhecimento e no profundo enraizamento da visão médica, terapêutica e patologizante acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Marcelo, ao falar sobre as barreiras arquitetônicas, aponta o despreparo das pessoas, devido ao desconhecimento acerca das necessidades dos sujeitos com deficiência.

Nós temos muitos problemas hoje, porque muitos não tinham adaptado, não por não quererem adaptar, mas sim devido ao fato de não saberem realmente as necessidades ideais para pessoa. Muitos deles adaptaram, mas de uma forma incorreta, rampas muito elevadas, etc. Então havia alguns que realmente me procuraram, alguns não, muitos me procuraram para saber como é que se faz, como eu faço (Marcelo, informação verbal).

Da mesma forma, Isabel demonstra, a partir de suas vivências, o quanto percebia que as pessoas “não sabiam lidar com o deficiente visual”. Na escola, era necessário pontuar aos seus professores, a todo momento, a necessidade de ampliação do material escrito, o não uso de vídeos legendados, dentre outras coisas, que se tornariam desnecessárias se os professores estivessem realmente preparados para trabalhar com as diferenças dos alunos, promovendo as adequações necessárias para o atendimento das necessidades de cada um.

Bereta e Geller (2021, p. 10), em sua investigação perceberam que “[...] sensação de insegurança e despreparo, falta de conhecimento e formação adequada, necessidade de mudanças na estrutura e na filosofia da escola e ausência de apoio e participação dos profissionais da es-

cola, [...]”. foram os principais fatores que geraram inquietações nas professoras.

Os entraves apontados pelos sujeitos nos levam a refletir sobre o modo como percebemos as diferenças do outro. Embora muito já se tenha discutido sobre a análise da deficiência a partir de um modelo ideal, ou seja, comparando-a a um padrão de normalidade, pouco se conseguiu avançar para romper com essa visão excludente. A tendência em ver a deficiência como uma falta ou um desvio auxilia-nos a compreender o modo como muitos desses sujeitos ainda são tratados na sociedade.

Para Carvalho (2004, p. 40), “[...] trata-se da lógica da exclusão, pois a indesejável comparação entre pessoas é feita em torno de certos indicadores que ‘eliminam’ aquelas que não se encaixam, porque fogem ao padrão estabelecido”. Daí resultam as atitudes preconceituosas, o isolamento das pessoas com deficiência em grupos segregados, o despreparo para atender às suas necessidades, visto que pouco se conhece sobre elas, pois pouco se convive junto às mesmas.

Ao concordar com a afirmação de Vigotski de que é a partir da interação social que o homem se desenvolve e que, no caso das pessoas com necessidades especiais, é na esfera social que residem as maiores possibilidades de desenvolvimento, o que pôde ser comprovado a partir dos itinerários de vida dos sujeitos investigados, temos que admitir que ao manter essa visão excludente, que há muito tempo tem se feito presente, estamos andando no sentido contrário.

Assim, compartilhando com as reflexões de Carvalho (2004), propomos que passemos a olhar a diferença não como um desvio da norma, mas como algo que a desafia. A partir desse novo olhar, estaríamos andando no sentido proposto por Vigotski; encontrar os caminhos possíveis, proporcionar as vias alternativas de acesso à cultura, partindo das necessidades de cada um, é o papel da educação inclusiva.

Alguns avanços percebidos pelos sujeitos

Em meio às narrativas dos sujeitos encontramos referências aos avanços percebidos, não só

na escola, mas na sociedade em geral, em relação à inclusão de pessoas com deficiência. Marcelo, ao relatar as dificuldades que enfrentou devido às inúmeras barreiras arquitetônicas existentes há anos, diz: "Então a situação realmente era precária comparada com hoje".

Barreiras arquitetônicas não é uma das barreiras agora para voltar a estudar para o deficiente físico, auditivo também, porque que eu tinha uma colega que era surda-muda na sala de aula também e então tinha sempre uma pessoa de LIBRAS lá. Então não é barreira mais, né. A gente tem que voltar a estudar porque a gente não sabe o dia de amanhã. [...] Barreiras arquitetônicas é o de menos entre todas as barreiras que temos para estudar né (Marcelo, informação verbal).

Pode-se considerar também um avanço o fato de todos os entrevistados estarem trabalhando e já terem passado por outras experiências profissionais. Isabel, ao relatar uma de suas experiências de trabalho, em uma associação caritativa que oferecia cursos, dentre outras atividades, direcionadas a pessoas com deficiência, conta: "[...] eu era a guia dos deficientes visuais, como eu tenho visão parcial, eu sabia o local de todas as salas, eu conhecia aquilo como a palma da minha mão, eu guiava todo mundo, inclusive os professores" (Isabel, informação verbal)

Ao debruçar-se sobre as questões da educação de pessoas cegas, Vigotski (1997) criticou o modo como elas eram educadas no que se refere à preparação para o trabalho que, de certa forma, buscava "proteger" o cego, destinando-lhe funções apenas executoras, individuais ou artesanais.

[...] es preciso reestructurar de raíz el trabajo en las escuelas para ciegos. Hasta hora se organizaba sobre la base de los principios de la invalidez y la filantropía. [...] no se tiene en cuenta que eso debe constituir la futura base de su vida. [...] se suele presentar el trabajo a los niños de una forma artificialmente preparada. Se eliminan cuidadosamente todos los elementos de orden organizativo-social [...]. Los ciegos siguen siendo ejecutores. Es por eso que tal "educación laboral" prepara inválidos. [...] Por último tal trabajo no acostumbra a la cooperación (VIGOTSKI, 1997, p. 85).

Atualmente, Isabel trabalha como autônoma para pagar a faculdade e ajudar nas despesas

da família; faz lanches: doces e salgados diversos, os quais são vendidos por ela, no turno da tarde, no centro de sua cidade. Ao falar sobre as dificuldades no trabalho, diz: "Eles devem dizer, mas não é ela que deve fazer tudo sozinha, eu desconfio porque como eu vendia tão bem no começo do ano e agora eu não vendo mais". (Isabel, informação verbal).

Marcelo possui um negócio próprio, na área de equipamentos ortopédicos, que, ao longo do tempo, foi crescendo e já está há mais de 15 anos no mercado. Preocupado com a atual situação socioeconômica da região em que mora, diz que sentiu a necessidade de voltar a estudar, pois precisava garantir seu futuro, principalmente, por ter um alto custo de vida, devido à deficiência.

Contribuições para a qualificação da prática inclusiva em educação

Além das questões apontadas ao longo da narrativa, nesse momento, os sujeitos deixaram-nos importantes contribuições para a qualificação das ações em prol da inclusão, as quais vêm sendo desenvolvidas nos diferentes espaços sociais. Tais contribuições permitem olhar para a realidade que nos cerca a partir de um outro prisma, ou seja, das pessoas com deficiência. Olhar este que poderá apontar aspectos para nós despercebidos.

Isabel ressalta que os professores estão despreparados para lidar com as diferenças e, principalmente, com os alunos com deficiência, apontando a necessidade de se buscar alternativas para que os professores tenham mais subsídios para atender à diversidade presente na sala de aula. Para tanto, aponta alguns caminhos possíveis:

[...] não precisa ter um curso, vai numa associação, fica lá fazendo trabalho voluntário pra ver como é e, boa vontade. Porque o professor muitas vezes: 'ah, não tenho dinheiro para fazer curso' e daí? Pega um jornal e lê, vai numa associação não custa nada, te informa na Internet se tu conheces uma vizinha que tem um deficiente, vai e conversa com ele. Nós também temos a chave do conhecimento, basta que o professor também tenha esse interesse em saber (Isabel, informação verbal).

Cabe aqui mencionar o entendimento de Vigotski (1997) acerca da principal tarefa da educação inclusiva, que, segundo ele, consiste em promover as adaptações necessárias para que os sujeitos com deficiência tenham acesso à cultura e, assim, possam desenvolver-se por meio das interações sociais:

Pero lo más importante es que las formas culturales de la conducta constituyen el único camino en la educación del niño anormal. Ese camino es la creación de rodeos del desarrollo, allí donde son imposibles los caminos directos. El lenguaje escrito para los ciegos y la escritura en el aire para los sordomudos son esos caminos psicofisiológicos de rodeo del desarrollo cultural (VIGOTSKI, 1997, p. 186).

Partindo da mesma premissa, Carvalho (2000) propõe o deslocamento do termo "especial" dos sujeitos para as adaptações/adequações que a escola deve proporcionar a esses alunos:

Especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem. Com esse enfoque temos procurado pensar no especial da educação, parecendo-nos mais recomendável do que atribuir esta característica ao alunado (CARVALHO, 2000, p. 17).

Em sua fala, Isabel destaca aspectos que têm sido pauta recorrente entre aqueles que se envolvem com a educação inclusiva, ao referir-se ao despreparo dos professores e da escola para receber alunos com deficiência. Nessa mesma linha, Hudson e Borges (2020, p. 10) destacam que, de acordo com diversas pesquisas, a formação profissional é essencial para a qualidade do ensino: "A formação continuada é necessária para que os docentes aprimorem suas práticas e conhecimentos. Na maioria das vezes, a formação inicial não é suficiente ou satisfatória para suprir a demanda apresentada pela Educação Especial".

Outro aspecto identificado na fala de Isabel é a vontade do professor em se dispor a enfrentar esse desafio e as novas aprendizagens que ele exige. Preparar-se exige tempo, estudo, dedicação, investimento, tolerância, compreensão, en-

fim, exige do professor a disposição para romper com algumas barreiras.

Falar na "remoção de barreiras para a aprendizagem de todos" (CARVALHO, 2000), e aqui, mais especificamente, para a aprendizagem dos alunos com deficiência, implica compreendermos que algumas dessas barreiras são externas aos indivíduos, enquanto outras exigem movimentos e rupturas internas. As barreiras internas são, muitas vezes, mais difíceis de serem rompidas. Nesse caso, nos referimos à disposição dos professores para encarar esse desafio, respeitar as diferenças do outro, entendendo que, além da compreensão de que somos todos diferentes, esse respeito implica em proporcionar as condições necessárias para que, no caso da escola, os sujeitos possam aprender com qualidade. São as barreiras internas as responsáveis pelas atitudes preconceituosas, excludentes, pela negação frente às necessidades dos sujeitos.

No entanto, é preciso que tenhamos clareza sobre o quanto as barreiras internas estão imbricadas nas externas e vice-versa. É mister primeiramente que eu reconheça e aceite as diferenças para que, então, me engaje em uma proposta inclusiva e promova as adequações, no meio físico e social, necessárias às pessoas com necessidades especiais.

Bereta e Geller (2021, p. 3) destacam que:

O atendimento aos estudantes com deficiência exige um trabalho diferenciado, flexível, já que as práticas educativas tradicionais podem não atender suas necessidades, precisando muitas vezes haver uma adaptação curricular para que o aluno consiga compreender melhor os conceitos abordados, buscando acompanhar os colegas, mas sendo observado e respeitado seu tempo de aprendizagem.

Por fim, a sugestão de Isabel, de envolver as pessoas com deficiência nesse processo de preparação da escola e da sociedade com vistas à qualificação das práticas inclusivas, vai ao encontro da proposta inicial dessa pesquisa, ou seja, ouvir o que os principais interessados na educação inclusiva têm a nos dizer, de modo que a partir de suas experiências possam contribuir na avaliação de tudo aquilo que já foi feito,

indicando-nos caminhos possíveis ainda não percorridos. A respeito disso, Isabel comenta:

Um cadeirante pode passar informações valiosas para quem não é. Um exemplo de vida, aquele que é meio relaxadão vai começar a se perguntar, pô se o cara consegue eu também consigo. Começa a vir aquelas perguntas. Tem que envolver a criança também nesses questionamentos. Tem que envolver é um círculo, a escola tem que começar se os pais não têm essa informação. Convida para uma palestra pais, alunos e professores, faz um mix primeiro, um geral, com bons exemplos de como o deficiente pode se virar [...] (Isabel, informação verbal).

No momento em que passarmos a conviver junto às pessoas com deficiência, passaremos a conhecê-las, a identificar suas necessidades, enfim, essa necessária preparação tão pautada hoje dar-se-á de modo coerente com os postulados vigotskianos, ou seja, por meio das interações sociais, que serão estabelecidas no convívio social.

Já Marcelo direciona seu recado às pessoas com deficiência, salientando o quanto devem manifestar-se para que tenham seus direitos garantidos: “[...] eu acredito que o usuário desse estabelecimento, ou seja, que é deficiente, no qual não esteja adaptado tem que realmente conversar com a direção do local, com seu órgão gestor e tentar resolver numa boa e se não funcionar daí sim buscar outros meios” (Marcelo, informação verbal).

No entendimento de Marcelo, a maioria das escolas atualmente tem oferecido condições adequadas no que concerne às questões afetadas às pessoas com deficiência física. Para ele, basta apenas que os sujeitos com deficiência física se disponham e tenham força de vontade para estudar.

Diante do exposto pelos sujeitos, se reforça a importância de, antes de deliberarmos sobre políticas de inclusão, leis, práticas escolares, propostas inclusivas, nos dispormos a ouvir os sujeitos, que irão usufruir ou sofrer as consequências de tais definições, para que manifestem seus anseios, desejos e opiniões, pois, com certeza, terão muito a nos dizer. Assim, talvez, consigamos, de fato, atender às suas reais necessidades.

Considerações finais

A investigação, expressa no descortinar das vivências e experiências narradas pelos sujeitos da pesquisa, aliadas aos postulados de Vigotski, permitiu deslocar o eixo de análise, muitas vezes, centrado naqueles que recebem os alunos na escola, para o olhar das pessoas com deficiência.

O estudo permitiu reafirmar os pressupostos da teoria sócio-histórica, uma vez que os itinerários de vida dos entrevistados permitiram verificar o quão importante faz-se a qualidade das relações sociais no desenvolvimento das pessoas com deficiência. Embora os entrevistados tenham alcançado sucesso em seu percurso, foram vários os obstáculos e entraves encontrados durante a trajetória. Dentre eles, podemos apontar o preconceito como um dos mais recorrentes. Tal entrave mostrou ter sua origem na falta de conhecimento, de convívio e contato dos ditos “normais” com as pessoas com deficiência, o que faz com que se construa um pré-conceito, na maioria das vezes, equivocado e que acaba ocasionando situações de discriminação.

Ao nos reportarmos ao ambiente escolar, o pré-conceito mostra-se explícito no despreparo dos professores, evidenciado na ação/reação deles, diante dos alunos com deficiência e do desafio de atuarem em uma escola inclusiva. Tal questão é pontuada pelos sujeitos em diversos momentos de suas narrativas.

Quanto à adaptação/adequação dos instrumentos, já referida por Vigotski como a principal tarefa da educação inclusiva, embora algumas ações já venham sendo postas em práticas, muitas vezes, ainda deve partir do sujeito a solicitação e a constante ratificação de tal necessidade às instituições de ensino. Já no que concerne à eliminação das barreiras arquitetônicas, vemos muitos avanços, porém ainda se fazem necessárias adequações e, especialmente, orientações sobre como as mesmas devem ser feitas.

Além disso, a visão binária sobre as pessoas com deficiência, e o seu comparativo a um padrão de “normalidade”, ainda se fazem presentes na sociedade e aparecem no discurso dos próprios sujeitos com deficiência. Romper com essa visão

faz-se necessário, porém envolve o rompimento do que chamei de barreiras internas, ou seja, atitudes, valores, concepções etc.

Os sujeitos demonstram-se, ainda, abertos a participar, a contribuir e a cooperar com a consolidação da educação inclusiva. Já se envolveram em muitas ações voltadas à promoção da inclusão e colocam-se à disposição para falar o que pensam e o que sentem, uma vez que entendem que o necessário preparo do professor, por exemplo, e da sociedade em geral para o atendimento às necessidades dos sujeitos passa por uma maior aproximação aos mesmos.

Os entrevistados, por sua vez, apesar das dificuldades encontradas, demonstravam felicidade por estar na universidade, enfatizando o bom relacionamento e a troca de experiências junto aos colegas e professores. Por fim, as narrativas apresentam-se favoráveis à inclusão, fazem-nos concluir que estamos no caminho certo, mas que ainda há muito a percorrer. Nessa caminhada, porém, sugiro que andemos lado a lado com os sujeitos com deficiência, em um constante entrecruzar de ideias, a fim de acertarmos o passo rumo a uma sociedade mais justa, equânime e inclusiva.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERETA, Mônica Silveira; GELLER, Marlise. Adaptação curricular no Ensino de Ciências: reflexões de professores de escolas inclusivas. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-13, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63190>. Acesso em: 18 set. 2021.

CARVALHO, Rosita E. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTRO, Gisélia Gonçalves; ABRAHÃO, César Augusto França; NUNES, Ângelo Xavier; NASCIMENTO, Lillian Cristina Gomes; FIGUEREDO, Glória Lúcia Alves. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/47967/pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

HUDSON, Bruna Cristina da Silva; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 93-106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/47967/pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas II** – Problemas de Psicología General. Madrid: Visor Dis., 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas III** – Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Dis., 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas V** – Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor Dis., 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZANELLI, José Carlos. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, n. 7, p. 79-88, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/GdRk6zHHNz4yL6NBsH6P4yH/?lang-pt&-format=pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

Moana Meinhardt

Doutora em Educação pela Universidade La Salle (Unilasalle), em Canoas, RS, Brasil; mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil; professora da Universidade La Salle (Unilassale), em Canoas, RS, Brasil.

Endereço para correspondência

Moana Meinhardt

Av. Victor Barreto, 2288

92010-000

Canoas, RS, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação da autora antes da publicação.