



EXPECTATIVA DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS CEGAS APÓS A AQUISIÇÃO DO BRAILLE

Karina da Silva Cavalcanti ¹
Marcos Cezar de Freitas ²

RESUMO

A experiência da cegueira tem sido descrita das mais diversas formas. Uma delas, é a expectativa de se voltar a enxergar, baseada em reducionismos orgânicos. Outra, é a expectativa de uma boa intervenção precoce e reabilitação, além de um debate marcado pela escolarização em escolas comuns ou instituições. Há, também, o que garante a legislação. Deste modo, a presente pesquisa teve como objetivo levantar as expectativas de escolarização dos que convivem com crianças cegas e pesquisar a significação e ressignificação do braille, cuja presença é considerada condição indispensável para o convívio com o universo da leitura e da escrita. Com suporte nas teorias de Vygotski e de Goffman, discutiu-se e investigou-se a importância de se olhar para as possibilidades da pessoa com deficiência visual e os preconceitos que ainda permeiam a vida dessas pessoas. Para alcançar a finalidade, a pesquisa teve como recurso de coleta de informações: entrevistas, rodas de conversa, observações e registros em texto e áudio. A análise do material coletado teve como resultado o conhecimento das expectativas dos que convivem com crianças cegas e que podem ocupar o lugar da própria criança; o resgate de experiências de escolarização/trajetórias escolares (suas facilidades e dificuldades) e a interseccionalidade entre deficiência, gênero, raça e classe social.

Palavras-chave: braille, deficiência visual, educação, expectativas, interseccionalidade.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo levantar as expectativas de escolarização dos que convivem com crianças cegas que já tiveram a aquisição do Sistema Braille em algumas escolas públicas da grande São Paulo e de algumas Instituições para pessoas com Deficiência Visual. Segundo Goffman (2010), muitas vezes, a expectativa dessas pessoas ocupa o lugar da própria pessoa. Ocorreu-me também, pesquisar a significação e ressignificação do braille, já que sua presença é considerada condição indispensável para o convívio com o universo da leitura e da escrita dos cegos.

¹ Mestranda do Curso de Educação na linha de Desigualdade, Diferença e Inclusão da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, k.cavalcanti@unifesp.br;

² Professor orientador: Pós-Doutor, da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, marcos.cezar@unifesp.br.



Como é uma análise sobre expectativas, não cabe aqui definir o termo escolarização, já que o objetivo do trabalho era descobrir o que as pessoas acreditam ser e isso foi observado através da exposição de suas visões de mundo em relação ao desempenho escolar, durante as entrevistas e rodas de conversa semiestruturadas.

Para elucidar essas discussões, optou-se pelo referencial teórico na perspectiva cultural-histórica do desenvolvimento humano de Vygotski (1997, 2004), que é capaz de delinear estratégias e contribuir de maneira efetiva na aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência e de Goffman (1977, 2010), que ilustrou, de diversas maneiras, sua percepção de que as pessoas têm experiências sociais profundamente marcadas pelas expectativas que são construídas sobre suas possibilidades, considerando o que, nelas, se torna “apontável”, o que nelas também se considera plausível ou não (preconceitos também apontados por Vygotski (1997)).

Para se debater expectativas, é preciso relativizar o alcance das concepções biomédicas de deficiência, que historicamente reduzem a pessoa às dimensões orgânicas de sua existência e desconsideram a permanente e estrutural construção social de barreiras, que têm considerável efeito “deficientizador” sobre as pessoas, segundo o Modelo Social da deficiência. Desta forma, inúmeras questões concretas vislumbradas nas experiências dos cegos parecem decorrer muito mais do “lugar” das pessoas com deficiência em nossa sociedade do que de suas particularidades. Desigualdades sociais e diversidade precisam ser abordadas de modo articulado (interseccionalidade entre gênero, raça e classe social).

Com os resultados, foi possível perceber que a situação de cada pessoa com deficiência visual que procura aprender o braille, contém expectativas que devem ser consideradas se quisermos adensar a reflexão sobre a presença desses sujeitos no bojo da educação inclusiva.

METODOLOGIA

Os procedimentos de pesquisa, identificaram, através de planilha no site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, estudantes com cegueira, e, através deles, pessoas que poderiam conviver com eles (professores, gestores, familiares, auxiliares de educação). Além disso, foram convidados profissionais de diversos municípios de SP, da área da deficiência visual, que eu conhecia ou que me indicaram.



Essas pessoas foram escolhidas por conviverem e acompanharem regularmente as crianças cegas e que poderiam apresentar opiniões relevantes para esta pesquisa.

A pesquisa foi realizada a partir do primeiro semestre de 2020, após ter sido aprovada pelo Comitê de Ética sob o número do parecer 3.771.528. Após a delimitação e aproximação em relação aos entrevistados, foram expostos a eles os objetivos da pesquisa, assim como foram assegurados o anonimato e o sigilo de informações, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos dispostos.

O passo metodológico seguinte foi baseado na proposta de Lahire (2004) que ensina o modo de “conhecer de perto”. Isso quer dizer que convidamos cada entrevistado a abordar a dimensão cotidiana, para que pudessem expor suas expectativas de escolarização das crianças cegas, após a aquisição do braille, dialogando não somente sobre “uma habilidade”, mas também sobre o “modo de viver” e os (im)possíveis concretos, materializados em cada situação.

Por isso, os diálogos abertos foram retomados continuamente, o que se baseia na experiência relatada por Bourdieu (2005), que produziu parâmetros inescapáveis para analisar “condições específicas, favoráveis e desfavoráveis”, especialmente em territórios periféricos no tecido urbano. Ou seja, entrevistei, voltei a entrevistar, dialogando e “re”dialogando para obter reiteraões e revisões a respeito do que se esperava dessa escolarização em condições muito específicas.

Foram mobilizados os instrumentos consagrados da pesquisa qualitativa para abordar e recolher opiniões e expectativas. As entrevistas e rodas de conversa se tornaram, então, semiestruturadas, quando se está em questão a obtenção de informações densas, porém mais concisas, mas com possibilidade de permitir ao interlocutor expressar-se com liberdade. Essas conversas e observações tiveram registros em texto e seu áudio foi gravado para posterior transcrição e análise dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As expectativas em relação à escolarização de crianças cegas que emergiram, dizem respeito a questões como sonhos, felicidade, autonomia, vida profissional pós-estudo, orientação para universidades, constituição de família e desenvolvimento (se o cognitivo for preservado). Para o público com outras demandas, as expectativas são as de que estão na escola “apenas para socializar” ou “para dar um alívio para os pais”.



Entre todas as deficiências, a cegueira parece ser uma das que mais se tem expectativas de sucesso. Embora não tenham emergido associações dessas expectativas relacionadas à cura (de se voltar a enxergar), houve uma fala de que se a estudante com cegueira da escola “*não estivesse cega, estaria melhor ainda*”. Sacks (2006) sugere que, muitas pessoas, têm a ideia de que uma pessoa completa é uma pessoa representada com base na presença de todos os sentidos.

As expectativas de escolarização de crianças cegas foram sempre associadas a condições específicas oferecidas a essas crianças como acessibilidade (em todos os seus aspectos, inclusive curricular), estímulos precoces da família, questões de autonomia/autoconfiança, sentimento de pertencimento e a parceria entre escolas públicas e instituições (quando não se tem professor especialista no município).

Para um dos participantes, conviver com outros cegos na instituição, faz com que o estudante perceba que pode ter uma vida normal e trabalhar, mesmo com a fama de segregacionista. Vygotski (1997), acredita que os cegos precisam de uma escola que ensine demandas específicas, como o braille, mas que esse lugar, não é a escola especial, já que essa escola origina uma quebra do contato com o ambiente real (só cegos e não com todos os tipos de pessoas) e isso só reforça a deficiência. Para ele, na escola especial, o que a cegueira representa não se supera, se desenvolve e se acentua, ou seja, só reforça o separatismo. Ele acredita que é uma tarefa de enorme importância educar aos cegos e reeducar os videntes para essa convivência.

Podemos questionar também, quais são as expectativas dos municípios quando não têm a preocupação de implantar uma sala de recursos equipada para pessoas cegas e nem exigem um professor especialista. Com isso, muitos alunos cegos precisam ser atendidos por uma instituição, longe de casa, o que, muitas vezes, gera dificuldades de locomoção/transporte, tempo, fora a falta da ponte na própria escola (de orientação de professores, gestores, pais), que é uma das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo o MEC. Não é nada inclusivo.

Também houve a fala, pelo grupo da escola, de que se o estudante não é indisciplinado e “*não dá trabalho*”, já é melhor que muitos estudantes ditos “normais”. Para Lahire (2004), a autonomia está muito associada ao sucesso ou fracasso escolar: Para muitos professores, a autonomia, é vista como autodisciplina corporal (se comporta bem, reprime os desejos, se mantém calmo, ergue a mão para perguntar etc.) e como autodisciplina mental (sabe fazer sozinho/sem ajuda, faz leitura silenciosa etc.). O termo



“autonomia” parece cristalizar um conjunto de características desejadas e valorizadas do ponto de vista escolar. Segundo ele, a escola é também um local de exercício e relações com o poder. Nessa lógica, o aluno passou de “domado” para “sensato e racional”.

A configuração da escola atual nos mostra a perspectiva do produtivismo, que Chul Han (2017) preferiu chamar de “sociedade do cansaço” (em que a exaustão é abordada como se representasse tudo o que é necessário para comprovar, com o elogio do esforço, que tudo pode ser superado, numa mistificação contínua do mérito) e que tem na palavra “desempenho” uma concepção que precisa ser entendida e combatida. Nessa lógica de demanda por resultados, sincronia da aprendizagem, da “coachzação” da vida, um aluno indisciplinado, acaba sendo mais contraproducente que uma pessoa com deficiência. Incomoda os professores e, muitas vezes, não serve para que eles repensem suas práticas. É comum que o laudo “justifique” o insucesso escolar e gere um alívio por parte do grupo escolar, o que não acontece com o aluno indisciplinado.

Para o grupo da roda de conversa da escola, as barreiras a se transpor quando já se enxergou e tem noção de mundo são menores. Talvez isso possa valer para questões como locomoção, ou até mesmo para aprendizagem, como relatado. No entanto, Goffman (2010) diz que quando a deficiência é adquirida e a pessoa se torna estigmatizada, há uma dificuldade em estabelecer novas relações e, até mesmo, continuar com as antigas, o que foi possível observar nas relações da estudante cega.

O grupo ressalta a força de vontade da estudante cega como fonte de superação. Segundo Vygotski (1997), com o objetivo de conquistar uma posição na vida social, a pessoa com cegueira está obrigada a desenvolver todas as suas funções compensatórias. A memória, por exemplo, se desenvolve sob a pressão de se compensar a deficiência criada pela cegueira. O que vai de encontro com Goffman (2010), que afirma que, para ser aceita, de forma indireta, a pessoa cega tenta, incansavelmente, “corrigir” a deficiência, dedicando um grande esforço individual na superação de atividades que deixam de serem feitas por conta da deficiência.

Um dos participantes seguiu as ideias de Vygotski quando disse que a pessoa com cegueira deve ser considerada como alguém que aprende, no seu tempo, com maiores ou menores intervenções e não ser visto pelas limitações que a deficiência lhe impõe. Nesse caso, muitas vezes, as limitações são impostas pela nossa própria sociedade que não sabe prever e incorporar a diversidade, segundo o Modelo Social da Deficiência.



As facilidades do processo de escolarização de crianças cegas estão muito relacionadas com o que é ofertado ao estudante. Emergiram a acessibilidade; suporte às escolas através do professor itinerante; recursos (financeiros, humanos, materiais, tecnológicos e de manutenção) disponíveis em cada município; interesse de alguns professores em se aprimorar ou rever práticas; materiais e práticas que possibilitem a interação com os demais colegas da classe (braille e tinta, por exemplo); parcerias com profissionais de outras áreas (psicólogo, fonoaudiólogo, oftalmologista etc.); participação da gestão no processo inclusivo; engajamento do MEC; boa convivência da pessoa cega com os colegas; aumento dos debates sobre deficiência e aumento do número de profissionais da área. Alguns participantes acreditam não haver facilidades, já que, na prática, muitas dessas questões não acontecem, mesmo garantidas em lei.

Algo que foi apontado pelo grupo de professores/gestão como facilidade, foi a presença da família nesse processo. As duas mães entrevistadas são muito participativas na vida escolar dos filhos. Uma delas, relatou até ter sido acompanhada por uma instituição, o que acabou sendo um facilitador. No entanto, não são todos os pais que têm tempo para fazer esse acompanhamento, conhecer e adaptar materiais etc. (tem outros filhos, trabalham etc.) Essa, seria uma obrigação do estado, para essa mãe.

Lahire (2004) acredita que o tema da omissão parental é um mito (o que não há comprovação com pesquisas muito meticulosas, pois com muita facilidade se generaliza a impressão de que famílias, especialmente das camadas populares, não estão interessadas na escolarização de seus filhos). Para ele, nesse mito são ignoradas as lógicas de algumas configurações familiares (famílias com rupturas numerosas e condições econômicas tão difíceis que a dedicação ao acompanhamento dos filhos fica limitado). Em sua pesquisa, percebeu que, independente da situação escolar da criança, os pais têm o sentimento de que a escola é algo importante e esperam que seus filhos possam se sair melhor que eles (nos estudos e vida profissional). A maneira como a “omissão” é julgada pelo grupo escolar, sugere uma indiferença voluntária. Segundo ele, ter pais presentes não pode ser considerado como uma “causa” do “sucesso”.

As dificuldades apontadas no processo de escolarização de crianças cegas dizem respeito a polos sem transporte; a sala do AEE não ser na mesma escola ou ser “*num buraco*”; grande número de alunos por sala; professores com muitas turmas; tempos escolares incompatíveis com a educação inclusiva; livros didáticos acessíveis que não chegam ou chegam atrasados; dificuldades na solicitação desses livros; livros de



literatura em braille em pouquíssima quantidade e diversidade; produção de materiais acessíveis nem sempre existir ou se restringir à sala de aula; desconhecimento do Sistema Braille pela comunidade escolar; a política atual que não valoriza a educação; não haver a exigência de um professor especialista em alguns municípios, nem concursos na área; escolas sem professor na sala de recursos ou poucos recursos; o professor da sala de recursos multifuncional (SRM) precisar ser “multi” e, muitas vezes, só saber o básico; as matérias de educação inclusiva serem optativas; cursos para um público pequeno não serem ofertados; falta de experiência e de formação dos diversos profissionais, inclusive da secretaria de educação; estagiária que assume o papel de professor ou de babá; questões econômicas dos estudantes; isolamento das pessoas com algum tipo de deficiência; barreiras atitudinais; preconceitos/bullying; alunos ou famílias que não aceitam a deficiência, não acreditam no potencial ou superprotegem.

Na escola em que aconteceu a roda de conversa com o grupo escolar, também observei dificuldades, na sala de leitura, onde os livros em braille estavam em uma pequena prateleira no alto. A maioria dos livros foi enviado para a SRM (fora dos ambientes comuns). Isso nos faz lembrar a categoria excluídos no interior de Bourdieu (1998), já que a pessoa com deficiência está sempre de fora, mesmo estando dentro.

Duas falas que emergiram, me fizeram refletir sobre dificuldades. Uma delas foi: *“aprenda o mínimo, já que esses alunos costumam entrar com algum tipo de atraso ou sem conhecer as adaptações necessárias para uma vida diária.”* Nesse sentido, mesmo dizendo que tem expectativas elevadas, a palavra “mínimo” a contradiz. Além, de lembrar a integração, da necessidade de se estar “apto” para ser inserido na escola e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender.

A segunda foi *“o professor especialista não sabe falar sobre adaptação curricular para os professores da sala regular”*. Segundo Mantoan (2003), um dos problemas da aposta na integração é que há uma simplificação na indicação de currículos adaptados e a escola não muda como um todo, mas os alunos que têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. Na perspectiva inclusiva, ganha contínuo destaque o Desenho Universal de Aprendizagem, que não foi citado por nenhum entrevistado. Isso reforça a importância da constante formação e de uma reorganização do sistema escolar (pedagógico e administrativo), como sugerido por Mantoan (2003).

Embora a dificuldade no acesso a materiais adaptados tenha sido unânime, uma mãe relatou que na escola particular, o respaldo foi ainda menor. A estrutura capitalista



exige produção e eficiência. A educação inclusiva é considerada contraproducente e tem sido um incômodo para essas escolas, com uma visão de que só o que é público, que já não se tem grandes expectativas, pode assumir essa responsabilidade. “O eficientismo é a versão mais atual da nossa produção de deficiências”, (FREITAS, 2019).

As barreiras atitudinais também foram muito apontadas. Goffman (2010) afirma que, muitas pessoas, têm atitudes que demonstram que quem tem um estigma não é completamente humano. Cometem discriminações e, através disso, reduzem as chances de vida dessas pessoas. Um participante comentou do número de “*nãos*” que a pessoa com deficiência recebe e que ela pode até começar a se acomodar e incorporar isso.

Foi muito comum uma certa surpresa quando realizadas as perguntas sobre a interseccionalidade entre a deficiência e as questões de gênero, raça e classe social. Muitos não haviam pensado sobre ou relataram não ter convivido e não saber. Também emergiu a expectativa de que se precisa ter lido algo para emitir opinião. Nas escolas, há poucas discussões como essas e, atualmente, que isso tem aumentado um pouco.

Nas questões de gênero, para alguns, não fazia diferença. Para outros, são marcantes independente da deficiência. E, para outros, essas questões se acentuam quando se alia a deficiência e o gênero (maternidade, tarefas domésticas, medo de abuso sexual, dificuldades de se falar sobre educação sexual, cuidado e ajuda associados ao feminino e divórcio no caso dos homens que perdem a visão). Goffman (1977) considera que há diferenças de gênero em relação aos cegos e diz que as mulheres estão muito mais vulneráveis em espaços públicos, correndo o risco de sofrerem avanços impróprios nestes espaços. Para ele, a vulnerabilidade é dupla: riscos sociais como violência física ou assédio sexual, pela questão de gênero e o imperativo da ajuda que a deficiência visual traz consigo (abre margem para ser auxiliada, sem a real intenção).

Nos estudos sobre interseccionalidade, pode-se perceber que não havia apenas diferença da opressão social vivenciada na diferença entre ser homem ou mulher, mas na de ser homem branco (melhores cargos e salários), homem negro, mulher branca ou mulher negra (cargos e salários mais precários ou desemprego). Além disso, tiveram estudos sobre o *care* (cuidado da casa, da família, das crianças etc.), sempre associados ao feminino e que, segundo essa teoria, normalmente, são trabalhos realizados sem remuneração. Outra questão que emergiu foi a homoafetividade. Segundo Bilge (2009), as intersecções são variáveis, podendo incluir, além das relações sociais de gênero, de classe e de raça relações como a de sexualidade, de idade, de religião etc.



Nas questões de raça, percebi que a maioria das pessoas que respondeu que não via diferenças, ou tem a pele clara e, muitas vezes, não vivencia esse tipo de preconceito racial ou tinha medo de dizer que existe preconceito e parecer ser preconceituoso. Há também os que negam o preconceito. Muitos acreditam que a cor seja um fator determinante para as relações sociais. Uns acreditam que os preconceitos de raça independem da deficiência. Um participante acredita que a postura de pena ou comoção causada pela deficiência pode ser alterada pelo preconceito racial. Alguns não sabem dizer se os preconceitos são agravados nessa junção e, outros, acreditam que os preconceitos são muito agravados nessa junção (no ambiente de trabalho, por exemplo).

Um participante relata o preconceito racial advindo de um aluno cego e discute questões escolares como “lápiz cor da pele”, organização dos sistemas escolares que não costumam debater questões raciais e, apenas, intervir quando há algum caso pontual. Das dificuldades de se falar/contextualizar sobre racismo para uma pessoa cega e de, muitas vezes, se omitir para não trazer dor. Também comentou sobre a autodeclaração da cor pelos cegos (que muitos querem parecer com as referências eurocentristas).

Na relação entre ser cego e as questões de classe social, foi consenso que essas questões se somam. Emergiram dificuldades na experiência da cegueira na pobreza (relatada como maioria): questões de precariedade ou segurança na locomoção (quando a pessoa não consegue trocar uma bengala que o roller desgastou ou que foi entortada); menos acesso a recursos, tratamentos, educação e a informação (leitura, teatro, internet etc.); um benefício do governo que, muitas vezes, é compartilhado com a família toda (e que muitos têm medo de trabalhar e perder, acreditando que é melhor ficar com o garantido); alunos que “*tinham que se virar*” para cuidar da casa. Ainda assim, houve relatos de experiências de sucesso escolar na pobreza, mesmo com todas as dificuldades. Em contrapartida, houve relatos de alunos cegos com muito dinheiro e que não avançam, talvez por superproteção dos pais.

Segundo Hirata (2014), “A interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política”. É uma forma de conhecer e questionar as produções de conhecimentos que foram sempre impostas pela classe dominante (homens, ocidentais e brancos), além da questão de justiça social.

As experiências de alfabetização em braille, foram de aprendizados se utilizando da adaptação de estratégias do tinta. Facilidade na combinação de pontos e na escrita



(na máquina braille), acontecendo primeiro que a leitura (que depende do tato). Um participante achou interessante a admiração que os colegas demonstram quando a pessoa com deficiência visual está lendo, escrevendo e fazendo suas tarefas. Se a pessoa estigmatizada contraria as expectativas de sua identidade virtual e “desempenha suas tarefas com destreza e segurança, provocam o mesmo tipo de admiração inspirado por um mágico que tira coelhos de cartolas.” (GOFFMAN, 2010, p. 16)

As mudanças ocorridas que emergiram após a apropriação no Sistema Braille foram de entretenimento; caminho para a aprendizagem/contato com o mundo (ler, escrever, interpretar e não depender de sintetizadores de voz/energia elétrica e ser uma experiência dela com ela mesma, em seu tempo); integração na sociedade (ter acesso ao acessível); expressão (composição e comunicação); implicação em questões como as de orientação e mobilidade e das atividades de vida diária (lidar com botões pequenos de celular/micro-ondas etc., com uma imagem de microespaço mental mais apurada). A palavra-chave foi “autonomia”. Para alguns, essa autonomia aumenta as expectativas iniciais em relação aos cegos, já que, muitas vezes, a cegueira é associada com tristeza e baixas expectativas em relação às capacidades deles. Vygotski (1997) reforça que esses sentimentos advêm de momentos secundários, sociais e não biológicos.

Os acréscimos disseram respeito à valorização da instituição, tanto como referência, quanto por ofertas (uso dos livros publicados; intermédio no acesso a livros; gratidão pela locomoção dos filhos, já que a escola se limita ao ambiente escolar e com poucos recursos; fornecimento de acessibilidade de ambientes, entre outros).

Os relatos de experiência de escolarização seguintes, aconteceram no momento de pandemia. As atividades estão sendo oferecidas aos estudantes, remotamente, em sua maioria, por meio de recursos tecnológicos e, em alguns municípios, impressos para os que não têm esse acesso. Mesmo com a aproximação de algumas famílias, a questão da desigualdade social foi novamente reforçada, visto que muitas famílias não têm emprego e/ou dinheiro nem para a comida, muito menos para comprar pacote de internet. Houve também, um relato de uma mãe que nem pegou emprestado o notebook que o estado ofereceu, com medo de ser assaltada no caminho, num bairro periférico, ou dele quebrar e não ter condições de pagar outro.

Um participante relatou sobre uma atividade proposta para os alunos cegos nesse período de pandemia: produção de um áudio com a forma correta de lavar as mãos e apontou as dificuldades de se descrever uma ação. Para quem enxerga, há a informação



e a ilustração. Ela diz: “*Você se depara com situações que seria importante ter a mão na mão mostrando qual é a ação e, virtualmente, ainda não tem como fazer isso*”. Está aí a importância do “fazer junto” e da afetividade para aprendizagem. Isso reforça o que Vygotski (2004) afirmava a respeito do nível de desenvolvimento potencial, já que problemas que parecem completamente sem solução no âmbito da educação individual, resultam solucionáveis quando se incorpora outra pessoa (faz com a ajuda).

Na instituição, segundo relatos de um participante, os atendimentos visam a continuidade dos temas que vinham sendo abordados nos atendimentos presenciais e, mais uma vez, mais organizados que na escola regular. Não é à toa que a cegueira continua sendo marcada pela presença das instituições, mesmo esta não sendo inclusiva. Por isso, é importante reforçar os caminhos para a inclusão descritos por Mantoan (2003), buscando uma escola mais atrativa e funcional, com mais diálogos sobre ações, utilizando o PPP e práticas mais inclusivas, que procure pensar na educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber que as expectativas iniciais relacionadas a pessoa com cegueira são baixas, mas que costumam aumentar, quando se percebe as potencialidades dela, diferente de quando há outras demandas. Neste caso, as expectativas continuam baixas. Essas expectativas também estão muito associadas ao que é oferecido (se receber os recursos necessários, terá sucesso e, se não, terá mais dificuldades).

Notou-se também a importância de se relativizar as concepções biomédicas de deficiência e considerar a nossa contribuição na “deficientização” das pessoas, com a construção social de barreiras, principalmente, a atitudinal. É preciso rever concepções e práticas, principalmente em relação a configuração da escola e da sociedade atual. Mesmo com a dificuldade de acesso, ainda permanente, observou-se a importância do braille e as diversas implicações desse conhecimento para as pessoas cegas.

É preciso melhorar a organização do sistema escolar em seus aspectos pedagógicos e administrativos (refletir por meio de avaliações, práticas e diálogos mais inclusivos, tempos para a aprendizagem mais flexíveis). Pensar numa escola para todos, sem subdivisões, com formação profissional, valorização das interdependências (fazer com o outro), para que as políticas públicas possam ser efetivadas e as ofertas da escola



possam ser referência e tão valorizadas quanto a instituição, e que, ao mesmo tempo, não reproduza sua segregação.

Foi possível observar também, que as questões relacionadas à classe social foram muito intensas na experiência da cegueira. E, muitas vezes, essas questões até se sobressaiam. Está aí importância de se fazer essas intersecções, utilizando, como um instrumento de luta política nas questões de justiça social. É nossa missão, como educadores, não contribuir para a reprodução dessas formas de opressão e de injustiça.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis, Editora Vozes, 2005.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHUL HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

FREITAS, M. C. Mercadores de eficiências e resultados: alta performance contra a escola pública e seu esforço para inclusão de crianças com deficiências. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol.23, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230074>>. Acesso em 15 nov. 2019.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Petrópolis, Editora Vozes, 2010.

_____, Erving. **The Arrangement between the sexes**. *Theory and Society*, Autumn, 1977, p.301-331.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ts/v26n1/05.pdf>>. Acesso em 16 ago. 2020.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

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

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. [Original em russo, 1983.]

_____, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.