

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA CASTRO DE CARVALHO NASCIMENTO

**AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES VIDENTES
SOBRE SER (SENDO) ALUNO DEFICIENTE VISUAL
CEGO: UMA ANÁLISE DE INSPIRAÇÃO
FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL-HERMENÊUTICA**

VITÓRIA
2012

CLÁUDIA CASTRO DE CARVALHO NASCIMENTO

**AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES VIDENTES
SOBRE SER (SENDO) ALUNO DEFICIENTE VISUAL
CEGO: UMA ANÁLISE DE INSPIRAÇÃO
FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL-HERMENÊUTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel.

VITÓRIA
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

N244p Nascimento, Cláudia Castro de Carvalho, 1969-
As percepções de professores videntes sobre ser (sendo)
aluno deficiente visual cego : uma análise de inspiração
fenomenológica existencial-hermenêutica / Cláudia Castro de
Carvalho Nascimento. – 2012.
108 f. : il.

Orientador: Hiran Pinel.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Deficientes visuais. 2. Cegos. 3. Fenomenologia
existencial. 4. Percepção. I. Pinel, Hiran. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

CLÁUDIA CASTRO DE CARVALHO NASCIMENTO

**AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES VIDENTES
SOBRE SER (SENDO) ALUNO DEFICIENTE VISUAL
CEGO: UMA ANÁLISE DE INSPIRAÇÃO
FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL-HERMENÊUTICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interinstitucional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 20 de dezembro de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof^a. Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Renata Côgo Clipes
Instituto Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Jair Ronchi Filho
Universidade Federal do Espírito Santo

A Jesus, o autor e consumidor da minha fé.

A meu marido Wilmar e as minhas filhas Nívea e Larissa,
amores da minha vida.

Aos meus irmãos Cláudio e Luciano, alegria e orgulho de
meu viver.

Meus Agradecimentos,

Ao meu Deus, pelas promessas de fidelidade em todas as circunstâncias da minha vida. A sua Palavra é verdadeira e não volta vazia.

A minha querida e amada família formada pelo meu esposo Wilmar, minhas filhas Nívea e Larissa e meus irmãos Cláudio e Luciano, agradeço por tamanha cumplicidade, amor, carinho e acolhimento.

Ao meu querido e amado professor e orientador Dr. Hiran Pinel, que me escolheu por sua orientanda e de forma excelente me ensinou trilhar os caminhos estratégicos da pesquisa com serenidade e arte, permitindo-me descobrir, por minhas próprias experiências, o valor do diálogo.

Aos meus ilustríssimos professores Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus, Dr. Rogério Drago, Dr. Robson Loureiro, Dr. Carlos Eduardo Ferraço, Dr^a. Valdete Côco, Dr^a. Gilda Cardoso de Araújo, Dr^a. Edna Castro de Oliveira e Dr. Hiran Pinel que deram solidez à pesquisa, através dos conhecimentos com eles produzidos. Todos, indiscutivelmente, mui admirados por seus valores e reconhecidos saberes.

Aos meus colegas de turma do Minter, parceria Ifes/UFES, que vitoriosamente sobreviveram ao afastamento do lar, durante os tempos de Itapina, e sobretudo, às almôndegas.

Ao Ifes - *Campus* Itapina que nos recebeu e nos oportunizou a vivência do ser (sendo) alunos de mestrado no mundo de escola-fazenda, uma tempestade de sentimentos e emoções.

A minha amiga e professora Dr^a. Renata Côgo Clipes pela contribuição incondicional à pesquisa. MUITÍSSIMO Obrigada.

Aos meus colegas de trabalho, professores do Ifes – *Campus* de Alegre, especialmente àqueles que participaram da experiência de pesquisa, sem o envolvimento existencial de vocês não teríamos alcançado resultados tão surpreendentes. Obrigada de coração.

Ao Ifes – *Campus* de Alegre, na pessoa do Ilmo. Sr. Diretor Geral, Prof. Dr. Carlos Humberto Sanson Moulin, meus agradecimentos especiais pela sensibilidade e compreensão das necessidades de comprometimento do pesquisador(a) no envolvimento exclusivo com o objeto de estudo.

Aos amigos e amigas de trabalho que tão amorosamente me incentivaram, apoiaram e torceram comigo pela aprovação e realização do Mestrado. Um beijo no coração.

«Antes eu te conhecia só por ouvir falar, mas agora eu te vejo com os meus próprios olhos.»

(Jó 42:5).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo descrever e analisar as percepções de professores videntes da educação básica, técnica e tecnológica quando envolvidos existencialmente em experiência vivencial, psicopedagógica, de sentir-se como aluno deficiente visual cego - com experiência visual anterior - em sala de aula do Ifes - Campus de Alegre. Configurada como pesquisa de abordagem qualitativa, seu olhar investigativo está sobre o contexto de sala de aula, orientada pelo método de inspiração fenomenológica existencial-hermenêutica, auxiliada pelos autores Forghieri, Bicudo, Ribeiro Junior, Rezende, Coltro, Pinel e Masini. O trabalho consubstancia-se na constituição do ser professor(a) de educação básica, técnica e tecnológica em diálogo com a história da profissão docente, orientada pela busca de uma identidade, por aquilo que lhe falta, uma completude no/do deficiente visual cego, enriquecida pela história, concepções e peculiaridades desse ser; um texto constituído por teóricos como Woodward, Farias, Gambini, Hall, Pimenta, Araújo, Paiva, Cordeiro, Madalena Freire, Franco e Dias, Rocha, Silva, Amiralian, Carvalho e Silva, e Smith dentre outros. O processo investigativo se dá pela via das descrições das vivências, da significação dos sentidos e pela análise da estrutura do fenômeno, um exercício de interpretação hermenêutica. Constitui-se como resultado de pesquisa, firmada na compreensão/interpretação sobre as unidades de significado, que ser (sendo) aluno cego na sala de aula do Ifes – Campus de Alegre é ser sujeito a outras pessoas e ao espaço pela desconsideração na relação do saber. Pelo conhecimento que lhe vem à consciência, a autora da pesquisa, através de uma linguagem descritiva, apresenta nova compreensão a partir de uma reflexão crítica sobre o fenômeno, apoiada referencialmente em Paulo Freire e subsidiada pelos autores Batalloso, Bastos, Rogers, Trombetta e Trombetta, Ribeiro Júnior, Oowski, Paludo e Gadotti. Conclui-se que o professor na relação dialógica com o saber tem a capacidade e poder, havendo humildade, de libertar-se e de libertar gerações oprimidas, assumindo a posição de sujeitos conscientes de sua história, conhecedores de seus próprios limites no processo histórico-social, no entanto, diferentes no pensar, sensíveis à humanidade de seus

alunos, provocados a testemunhar de si mesmos e de lutar pela conquista e libertação de todos.

Palavras-chave: Fenomenologia existencial-hermenêutica. Professor.
Percepção. Deficiente visual. Cego.

ABSTRACT

This research aims describing and analyzing the teacher's perceptions, seers, from the basic education, technical and technological when existentially involved in living experience, psychopedagogical, feeling as blind visual impaired student, [with previous visual experience], in classroom of the Ifes – Campus Alegre. It was set up as a research with qualitative approach, its investigative look is on the classroom context, oriented by the method of existential-hermeneutic phenomenological inspiration, aided by the authors Forghieri, Bicudo, Ribeiro Junior, Rezende, Coltro, Pinel and Masini. The work embodied the constitution of the basic education, technical and technological's teacher in dialogue with the story of the teaching profession, oriented by the search of an identity, by what is lacking, a completeness in/of blind visually impaired, enriched by the story, conceptions and peculiarities of this being, a text constituted by scholars as Woodward, Farias, Gambini, Hall, Pimenta, Araújo, Paiva, Cordeiro, Madalena Freire , Franco & Dias, Rocha, Silva, Amiralian, Carvalho & Silva, and Smith among others. The investigative process is by descriptions of the experiences, the significance of the senses and by the structure analysis of the phenomenon, an exercise of the hermeneutic interpretation. It was constituted as results of the research, based on understanding/interpretation about meaning units, that be (being) blind student at classroom at Ifes – Campus Alegre is being subjected to other people and to the space by ignoring the relation of knowing. By the knowledge that comes to consciousness, the author of the research, through a descriptive language , presents new insights from a critical reflection on the phenomenon, referentially supported in Paulo Freire and subsidized by the authors Bataloso, Bastos, Rogers, Trombetta & Trombetta, Ribeiro Júnior, Osowski, Paludo & Gadotti. It was concluded that the teacher in dialogic relation to knowledge has the ability and power, with humility, to free themselves and liberate oppressed generations, assuming the position of subjects aware of their history, know their own limits in the historical-social process, however different in thinking, sensitive to the humanity of his students, caused to testify of themselves and to fight for the conquest and liberation of all.

Keywords: Existential-hermeneutic phenomenology. Teacher. Perception.
Visually impaired. Blind.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	.....	29
	Sistema Braille	
Figura 2	.....	39
	Visão Normal e Visão com Miopia	
Figura 3	.....	39
	Visão Normal e Visão com Hipermetropia	
Figura 4	.....	40
	Visão Normal e Visão com Astigmatismo	
Figura 5	.....	40
	Visão com Estrabismo	
Figura 6	.....	41
	Visão com Glaucoma nos vários estágios	
Figura 7	.....	41
	Visão Normal e com Catarata	
Figura 8	.....	42
	Visão Normal e com Retinopatia Diabética	
Figura 9	.....	42
	Visão com Degeneração Macular	
Figura 10	.....	43
	Visão com Retinite Pigmentosa	
Figura 11	.....	85
	Fernando Pessoa e a consciência	

LISTA DE FOTOS E QUADROS

Foto 1	.....	50
	Um participante da Oficina de Criação "Experimentação Sensorial".	
Foto 2	.....	54
	Foto do prédio principal do Ifes – Campus de Alegre.	
Quadro 1	.....	71
	Denominado “A percepção do outro”.	
Quadro 2	.....	72
	Interpretação Hermenêutica realizada a partir das sínteses experienciais 1 e 2 retiradas do Quadro 1.	
Quadro 3	.....	74
	Denominado “A percepção do outro eu”.	
Quadro 4	.....	77
	Denominado “A percepção do eu/outro no espaço”.	
Quadro 5	.....	78
	Síntese Experiencial de Interpretação Hermenêutica a partir das sínteses experienciais 1, 2 e 3 retiradas do Quadro 4.	
Quadro 6	.....	81
	Denominado “Estrutura do Fenômeno”, reúne as sínteses experienciais de interpretação hermenêutica resultantes dos Quadros 2, 3 e 5, gerando a síntese experiencial geral de interpretação hermenêutica.	

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	21
2.1	PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA.....	21
2.2	SER PROFESSOR: A COMPLETUDE NO OUTRO.....	23
2.3	A COMPLETUDE NO/DO DEFICIENTE VISUAL: DIALOGANDO COM A HISTÓRIA.....	27
2.4	DEFICIENTE VISUAL: QUEM DIZ SER ESTE OUTRO?.....	33
2.5	CEGUEIRA, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	37
3	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	47
3.1	PERCEPÇÃO.....	47
3.2	ALUNO: O SER HUMANO EM EVIDÊNCIA.....	51
3.3	IFES – CAMPUS DE ALEGRE: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA.....	52
3.3.1	Caracterização do espaço e dos colaboradores de pesquisa..	53
3.4	TIPOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	55
3.5	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS.....	58
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	65
4.1	DESCRIÇÃO DAS VIVÊNCIAS.....	65
4.1.1	A percepção da pesquisadora através da descrição do fenômeno ocorrido em sala de aula.....	65
4.1.2	Unidades de significado na percepção dos colaboradores de pesquisa.....	68
4.2	A SIGNIFICAÇÃO DOS SENTIDOS NA INTERPRETAÇÃO HERMENÊUTICA.....	70
4.2.1	A percepção do outro.....	71
4.2.2	A percepção do outro eu.....	74
4.2.3	A percepção do eu/outro no espaço.....	76

4.2.4	A estrutura do fenômeno.....	81
4.3	PERSPECTIVA ASSUMIDA PARA A ANÁLISE DA ESTRUTURA DO FENÔMENO.....	82
4.3.1	Ser (sendo) aluno cego: ser sujeito a outras pessoas e ao espaço pela desconsideração na relação do saber.....	84
5	PALAVRAS FINAIS.....	96
6	REFERÊNCIAS.....	99
	APÊNDICE.....	108

1 INTRODUÇÃO

Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas... continuarei a escrever (*Clarice Lispector*¹).

Em todas as situações do cotidiano procuro olhar o outro de uma forma curiosa em saber o que se passa em seu íntimo para se constituir da forma como se apresenta. Qual é o significado de ser o que é? Nesta busca pelo entendimento, encontramos em Andrade², poeta modernista brasileiro, a afirmativa de que, “[...]. Contudo, o homem não é igual a outro homem, bicho ou coisa. Não é igual a nada. Todo ser humano é um estranho ímpar”. A reflexão nos levou a uma pergunta mais específica, gerada no interior de nossa vivência acadêmica e profissional, que por ora não nos foi respondida pelos canais de pesquisa e, desde então, inspirada pela filosofia do método fenomenológico existencial-hermenêutico, demos início à pesquisa escrevendo sobre o que é ser (sendo) aluno deficiente visual cego na sala de aula do Ifes – Campus de Alegre, sob orientação de teóricos como Paulo Freire, Batalloso e outros.

Para compreensão do leitor sobre os motivos que nos levaram a investigar sobre este assunto, nos deteremos a um breve relato a partir dos lampejos de memória marcados pelas significações e sentidos que constituíram a minha trajetória acadêmica e profissional dialogando com autores que nos deram subsídios através dos seus escritos.

Concordamos com Nóvoa (1992, p.25) quando ele nos afirma que, “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional”.

Como profissional da educação, trabalhando na rede federal de ensino, no cargo de supervisora pedagógica, estando em contato direto com professores do quadro efetivo e professores substitutos da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, um dos temas de análise era a identificação desses professores

¹ Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTg3NDc/>>. Acesso em: 01 dez. 2012.

² Disponível em: <<http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema057.htm>>. Acesso em: 01 abr. 2012.

com a profissão assumida. Nesta experiência vivida, pude observar que muitos desses professores empenhavam-se em buscar auxílio, seja com os pedagogos, seja na literatura ou em eventos educacionais que respondessem às questões que emergiam em sala de aula, dentre as quais a assistência pedagógica ao aluno com deficiência visual que estava perdendo a visão gradativamente. A inquietação, a agonia e o desespero, por vezes, eram traduções da impossibilidade do ser humano professor não poder abrigar a todas as demandas objetivas e subjetivas instaladas em sala de aula. Assumir o pensamento socrático, “Sei que nada sei” não é tão simples mediante uma sociedade que espera do professor a resposta para todos os problemas, de forma objetiva e sintética, e, muito menos, mediante a ocupação de um cargo numa instituição com o status legal de centro de referência evocado pelo ensino ofertado.

Madalena Freire (2008, p. 24), com a poesia de sua autoria, intitulada “Incompletude” nos remete ao fato de sermos incompletos e de convivermos de forma permanente com essa falta. Somos seres desejosos exatamente por que nos falta.

Um dos sintomas de estar vivo é a nossa capacidade de desejar e de nos apaixonar, amar e odiar, construir e destruir./ Somos movidos pelo desejo de crescer, de aprender, e nós educadores, também de ensinar./ Somos sujeitos porque desejamos./ Somos sujeitos porque amamos e odiamos, destruímos e construímos conhecimento./ Somos sujeitos porque temos uma ação pensante, reflexiva, simbólica, laboriosa do mundo./ Contudo, tem muito sujeito que não é dono de seu desejo, de seu fazer, de seu pensamento./ Como fazê-lo reconhecer o próprio desejo, pensamento, se nunca lhe foi possível praticá-lo? (2008, p.24)

Exercer a profissão docente, desconsiderando a sua própria humanidade, sucumbindo o aflorar dos sentimentos, emoções, desejos e fragilidades, torna o professor vítima de sua própria consciência, que anseia pela liberdade de dizer “nada sei” e permitir-se pensar, criar, inventar, sonhar, projetar, viver.

Como seres únicos, porém dependentes do outro para a nossa completude, expomo-nos ao mundo das diferenças e, portanto, em constante confronto com o diferente. Ser professor é estar exposto ao outro e ao mesmo tempo desejar estar com o outro e ser o outro enfim, é incluir e incluir-se na vida social, na heterogeneidade.

Nesse movimento de busca e confronto com o diferente, encontramos o aluno deficiente visual que se empenha em mostrar e mostrar-se como alguém que notadamente pensa e conseqüentemente vive os ares de todo aquele que, impossibilitadamente deficiente, concorre pelo cuidado do outro. E é nesse contexto, de percurso historicamente vivido, que acontece a construção de sua identidade e é a partir desses conhecimentos que o professor deve consubstanciar a sua prática pedagógica, seu entendimento sobre o outro e com o outro na completude de ser professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Maurice Blanchot (1969, p.115 apud SILVA, 2011, p.101) diz que “fazer pedagogia significa ‘procurar acolher o outro como o outro e o estrangeiro como estrangeiro; acolher outrem, em sua irreduzível diferença, [...]’.”

Nesta perspectiva, temos por objetivo de pesquisa descrever e analisar as percepções de professores, videntes, da educação básica, técnica e tecnológica quando envolvidos existencialmente em experiência vivencial, psicopedagógica, de sentir-se como aluno deficiente visual cego - com experiência visual anterior - em sala de aula do Ifes - Campus de Alegre.

Para a constituição desta pesquisa, levamos em conta a existência de dois agentes importantes no processo de ensino e aprendizagem, os quais se entrelaçam num movimento de coexistência e valorização do ser, cada um em sua especificidade e diferença, ocupando espaços de centralidade e atenção no cotidiano e ambiente do sistema educacional/instituição educacional pública ou privada e mais intimamente no interior da sala de aula, sendo representados na figura do professor e do aluno.

Como princípio de nossas ações estruturamos a construção do texto em quatro pontos norteadores, seguindo a ordem:

Revisão de Literatura, neste capítulo da pesquisa procuramos uma abordagem que nos iniciasse no mundo concreto de ser e do ser daqueles que farão parte de nossas discussões, iniciamos, portanto, discorrendo, conforme experiência vivida e testemunhada pela pesquisadora, como também pautada nas produções bibliográficas sobre o tema, nos modos de ser professor a partir do ingresso no sistema educacional. A diversidade de constituição histórica,

política e social da formação profissional, fatores subjetivos para a constituição dos diferentes sujeitos, revelam-se através de recortes históricos da profissão, concretizados na relação consigo, com o mundo em sua volta e com os outros. A completude de ser o que é relacionado ao movimento constante de busca de uma identidade satisfeita no exercício da liberdade de consciência em assumir a autoria do fazer e de se apropriar de seus desejos, criações, imaginações e sonhos.

Outro fundamento deste capítulo relaciona-se a deficiência visual, tratada na perspectiva daquele que vive a cegueira na sala de aula, o aluno. Neste texto, lançamos mão da história do deficiente visual para a compreensão da construção de sua identidade, perpassando pelos padrões de aceitação da sociedade nos tempos antigos até os avanços científicos, tecnológicos e legislativos, evidenciados na pesquisa, até a segunda metade do século XX. O texto também destaca as diversas concepções e formas de tratamento relacionadas ao deficiente visual no contexto brasileiro; e, a compreensão de sua existência como ser pensante, inteligente, criativo, um ser em devir, um ser humano, interligado à ação docente no mundo da sala de aula. Por fim, a canalização das atenções para o ser deficiente visual cego, desmistificando mitos, condições psicológicas e sociais para o aprendizado, possibilitando a compreensão do leitor para a forma como a pessoa vivencia essa deficiência, contextualizando sua participação no processo de ensino e aprendizagem, verificando os princípios de atuação, os recursos metodológicos e instrumentais e as formas de tratamento deste deficiente para a efetiva inclusão.

Metodologia de Pesquisa, apresentamos neste capítulo as estratégias teórico-metodológicas que deram sustentação às ações propostas no objetivo de pesquisa. O texto inicia clarificando os sentidos das expressões que compõem o objetivo, procurando justificá-las em sua existência. Em seguida, trata da caracterização dos colaboradores da pesquisa, do local, dos tipos e instrumentos de pesquisa e dos procedimentos e análise dos dados, itens que julgamos auxiliar o leitor na compreensão das intenções estratégicas de realização da pesquisa.

Resultados e Discussão, pautados na filosofia do método da fenomenologia existencial-hermenêutica, descrevemos neste capítulo todas as etapas do processo, na intenção de propiciar ao leitor a experiência investigativa do envolvimento existencial e do distanciamento reflexivo. O leitor, portanto, vai se constituindo pesquisador, acompanhando as descrições das vivências percebidas por mim pesquisadora, as unidades de significados a partir das percepções dos colaboradores da pesquisa, a significação dos sentidos a partir da interpretação hermenêutica, até a estrutura do fenômeno com o resultado das percepções dos professores diante da experiência vivida de serem alunos cegos.

Neste mesmo capítulo, a discussão sobre o fenômeno é constituída no encontro dos sentidos e significados dado pelos professores, sujeitos da pesquisa, com o conhecimento que chega à consciência da autora da pesquisa, transformados em uma nova compreensão a partir de uma reflexão crítica apoiada em autores de referência como Paulo Freire, Bataloso e outros.

Palavras Finais, este espaço é dedicado a revisitação dos escritos no percurso da pesquisa apresentando novas percepções e sentidos reconhecidos pelas contribuições científicas redirecionando a novas perguntas ainda não respondidas.

Diante do exposto, dirigimos a atenção desses escritos, orientada pelo professor Dr. Hiran Pinel, a oportunizar profissionais da educação que tramitam na esfera formal e ou da informalidade acadêmica, o descortinar para outras possibilidades de compreensão da realidade no espaço escolar, especialmente na sala de aula, assumindo diante deste contexto um olhar de curiosidade, de busca e aproximação do/com outro, deficiente visual cego.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA: “SER OU NÃO SER, EIS A QUESTÃO”

A constituição do ser professor(a) de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, na Rede Federal de Ensino, tem início a partir de um edital de concurso público que expõe o número de vagas, a formação desejada para a ocupação do cargo e as suas atribuições. Dentre as etapas de avaliação para a ocupação do cargo de professor, consta a prova de desempenho didático, uma única e decisiva aula. Muitos se apresentam sem qualquer experiência didática e com um vasto conhecimento técnico, correspondente a sua área de formação, outros com experiências em sala de aula, porém distantes da área de formação acadêmica por assumirem disciplinas transversais a ela em outras instituições. A diversidade de constituição histórica, política e social da formação profissional vai se constituindo subjetivamente em diferentes sujeitos, de diferentes formas e situações, expressas em alguns minutos de aula.

Para muitos dos candidatos, a possibilidade de realização de um sonho, para outros, a opção do momento. São seres diferentes e, apesar de concorrerem a cargos comuns, estão “diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os papéis sociais que estamos exercendo” (HALL, 1997 *apud* WOODWARD, 2011, p.31).

Recorreremos a fragmentos da História da Educação Brasileira no período colonial para compor a “teia de significados” (GEERTZ, 1989 *apud* FARIAS *et al*, 2009, p.59) “que funciona como bússola, na medida que serve de referência para atribuir sentido, interpretar e organizar seu modo de ser” (FARIAS *et al*, 2009, p.59).

Partiremos de 1548, quando os jesuítas foram incumbidos, por D. João III, de ensinar e catequizar no território brasileiro. Muito embora a Companhia Jesuítica tenha se constituído com o fim missionário, aos poucos, pela

ordenança do reinado, também assumiu o papel de professor, no dever de pôr em ordem a instrução no Brasil.

Nesta partícula da história, deparamo-nos com jesuítas que, por determinação do rei, assumem a identidade de professor, de padre jesuíta missionário a professor disciplinador de índios, de uma posição social religiosa a uma posição política imperativa.

Seus primeiros alunos foram os índios. Concentraram atenção nos adultos a princípio, visto que se afastavam, cada vez mais, dos ensinamentos da lei cristã, passaram, porém, a dedicar esforços aos filhos dos índios e às crianças, que apresentavam resultados animadores por não se contraporem ao ensino ministrado pelos padres jesuítas.

De acordo com Gambini (2000, p.174), “a pedagogia missionária dizia à criança índia: ‘Esqueça quem você é, quem são seus pais e de onde você veio. Isso tudo não é nada. Abandone sua identidade, desvencilhe-se de sua alma, olhe para mim, espelhe-se em mim, queira e fique igual a mim’.”

Hall (2011, p. 109) nos afirma que “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso [...]”. Corroborando com essa fala, Pimenta (2002, p.76) nos diz que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

A criança índia não deixaria de ser índia por uma ordenança ameaçadora e nem o padre jesuíta passaria a ser professor por uma designação imperial. Ambos se constituíam sujeitos historicamente, a partir da relação de poder, marcados pela diferença e pela exclusão. Encontramos, especificamente no caso do padre jesuíta/professor, um exemplo do que Hall (2011, p.110) traz como argumentação: “Toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado”, neste caso a criança índia.

Quanto aos candidatos concorrentes à vaga de professor da rede federal de ensino, ainda que seja a realização de um sonho ou a opção de emprego para o momento, o fato é que, uma vez aprovados no concurso, “ser ou não ser”

professor se estabelecerá, ou mesmo, confirmar-se-á a partir da relação com o outro, com a instituição que o receberá, com o corpo técnico e docente da instituição, com os pais de alunos e diretamente com os alunos. Freire (2008, p.25) corrobora dizendo que “dependemos sempre do outro que nos completa, nos amplia, nos esclarece, nos limita, nos retrata no que somos, no que nos falta, porque somos incompletude e unicidade”.

2.2 SER PROFESSOR: A COMPLETUDE NO OUTRO

Viver a experiência de ser professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica na Rede Federal de Ensino traz consigo a especificidade da dedicação exclusiva e de tempo integral. Este professor tem por atribuição a realização do ensino, da pesquisa e da extensão.

A expectativa é de que, em tempo integral, de forma dinâmica, pontual, objetiva e exitosa os resultados sejam apresentados, na forma de relatórios de trabalho em comissões, em atas de conselho de classe, nos resultados expressos nos diários de classe (eletrônicos ou manuais), na elaboração dos planos de ensino, em publicações, em representações de classe e, é claro, no planejamento e execução de uma aula exemplar.

Farias *et al* (2009, p. 58) evocam a afirmativa de Jennifer Nias, transcrita por Nóvoa (1992, *apud* FARIAS *et al*, 2009, p.58) de que “professor é uma pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor”. Nesta perspectiva, compreendemos que o ser humano professor se constitui a partir das experiências e práticas de relações estabelecidas com o mundo em sua volta, com os outros e consigo (FARIAS, 2006, *apud* FARIAS *et al*, 2009, p.58).

Num movimento muito pessoal, de múltiplas significações, ser professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, na Rede Federal de Ensino vai se diferenciando, tornando-se singular, subjetivamente se constituindo e, ao mesmo tempo, tornando-se coletivo a partir de seus pares, identificados por suas semelhantes vivências, por seus discursos particulares, por um objetivo mútuo.

No exercício da constituição de uma identidade individual e coletiva, cada sujeito vai se diferenciando, descortinando-se face ao desconhecido que habita nele, influenciado pelo outro, inconscientemente. Vai se descobrindo humano, povoado de sentimentos de solidão, de dúvidas, de conflitos, de dor e prazer.

[...]. Por isso, nosso ser individual nada mais é que um reflexo, onde a imagem de um espelho que nos devolvem é a de um “eu” que aparenta unicidade, mas que está composto por inumeráveis marcas das falas, presenças de modelo dos outros (FREIRE, 2008, p. 98).

Recorremos, mais uma vez, a uma fração da história para compreender a afirmativa de Madalena Freire.

Escolas públicas eram organizadas a partir da presença de “mestres com o título de professores régios” registra Araújo (2011, p. 16) e as escolas, complementa, “eram mantidas mediante taxas locais sobre a carne, a aguardente e o vinagre, forma de financiamento que perdurou até a Reforma de Pombal, que estabeleceu o subsídio literário, em 1772”.

A escolarização, portanto, era privilégio da elite brasileira formada por fazendeiros e senhores de engenho que, influenciados pela cultura europeia, empenhavam aos jesuítas a função de propagadores desse bem cultural, através do ensino.

Para atender a expectativa, o currículo desenvolvido para o seletor alunado compreendia o ensino do latim, recitação de poesias e textos clássicos, a arte da espada e de uma vida voltada à prática da piedade. Ainda que os interesses estivessem voltados para uma reprodução cultural europeia, o que se podia observar era que o discurso pedagógico destoava da prática, justificada perfeitamente através dos interesses de vida e com o consentimento da sociedade; instala-se o formalismo pedagógico que se apresenta de forma negativa, ou seja, “educa-se para não se fazer (isto ou aquilo)” (PAIVA, 2000, p. 47 e 50).

A mutabilidade da identidade docente, nesse caso considerado como um ser abstrato se caracteriza a partir da manipulação e moldura pela elite da sociedade brasileira “por meio da construção de um discurso oficial sobre os professores” (CORDEIRO, 2009, p. 52).

No transcorrer do século XX, a profissão docente passa por uma transformação. A máquina estatal gestora da identidade docente e exigente de um conjunto de qualidades essenciais para o exercício da profissão, passa a valorizar a adoção de determinadas competências e atitudes no desenvolvimento de seu trabalho. Segundo Cordeiro (2009, p. 53) “trata-se da importação do modelo de gestão dos trabalhadores que predomina hoje nas grandes empresas”.

O nível de exigências, a intensificação do ritmo de trabalho, os tempos e prazos, cada vez menores, diante das novas atribuições da função, refletem sentimentos de culpa, frustração e incapacidade no ser professor. Esses sentimentos, de forma inconsciente, através das relações de poder exercidas sobre os seus alunos, deixam as marcas de suas falas e os modelos de representação de identidades e diferenças por eles absorvida.

Quando penso que me conheço/ o outro me mostra uma face desconhecida/ que me habita./ Quando imagino conhecer/ o outro/ descubro alojado nele/ minha face perdida/ desconhecida./ Quando eu e o outro nos encontramos/ cada um se descortina./ Mesmo que eu não queira,/ mesmo que ele não queira,/ o desconhecido/ hospedado em nós/ nos denuncia (FREIRE, 2008, p. 140).

Neste sentido, encontramos em Silva (2011, p.101) apoio para a compreensão das identidades a partir das diferenças, citando Pardo

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode ser* eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (1996, p.154).

Dar abertura para se pensar o outro, sem que ele seja reproduzido, o idêntico e o estático, é consorciar-se a Silva (2011, p.101), quando pensa a “pedagogia como diferença”; na perspectiva de Maurice Blanchot (*apud* SILVA, 2011, p. 101), “procurar acolher o outro e o estrangeiro como estrangeiro; acolher outrem, pois, em sua irreduzível diferença, em sua estrangeiridade infinita, uma estrangeiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria”.

Tal acolhimento e disponibilidade permitem ouvir o outro, sem as restrições da hierarquia, ou mesmo, da classe social a qual pertence (JOSGRILBERG, 2005, *apud* SILVA, 2009), sem a limitação da burocratização, do tempo, do lugar e do espaço, da formatação de aula estabelecida pelo proceder da docência. Esse acolhimento é concebido através do diálogo, das relações interpessoais, do “lugar onde se exercita a liberdade” (VIDAL, 2008, p.271), do lugar que “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2008, p.91).

O diálogo é compreendido por Freire (2002) não apenas pela garantia de conservação da identidade, mas também pela oportunidade de defesa e crescimento mútuo dos sujeitos dialógicos, e conclui dizendo que “o diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro” (2002, p.118).

Contudo, é necessário que o professor “se disponha a aprender enquanto ensina, trabalhando seus ranços autoritários e espontaneístas na tentativa, na busca da construção de uma relação democrática” (FREIRE, 2008, p. 151).

Freire (2008) corrobora expressando que

O educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos no processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (2008, p.79).

É nessa interação de liberdade que se constrói o conhecimento, com o exercício permanente do pensamento, da disciplinação da fala, da escuta, da observação, da leitura e da escrita, do estudo, da ação (FREIRE, 2008).

É um movimento tecido pelo coletivo constituído por sujeitos que assumem a autoria do fazer e que se apropriam de seus desejos, criações, imaginações e sonhos, expressão do exercício da liberdade de consciência.

Ir em direção ao outro na busca de uma identidade, daquilo que lhe falta, de uma completude é estar em constante movimento, em busca de novos encontros multiplicando “os sentidos na esperança de se revelar caminhos possíveis e não a verdade final e imutável” (JOSGRILBERG, 2008, p.97).

2.3 A COMPLETUDE NO/DO DEFICIENTE VISUAL: DIALOGANDO COM A HISTÓRIA

Nos lançaremos na aventura de percorrer a história para a compreensão da construção da identidade do deficiente visual que acontece, segundo Hall (2011, p.109), “dentro e não fora do discurso, [...] produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.”

Neste intento, faremos o exercício de reunir as informações que possam nos dar clareza de uma história vivida, resultante de uma cultura social refletida em crenças, valores e ideologias.

A pessoa cega por muito tempo era tida como inútil, sem valor, inferior, ignorante. Avaliada pela perfeição anatômica da visão, a pessoa cega submetia-se a estimativa da sociedade para o reconhecimento de sua competência e assegurar sua sobrevivência.

Recorrendo aos tempos antigos, podemos verificar que de modo geral os padrões de aceitação da sociedade se dividia em duas categorias dirigidas aos velhos, doentes e deficientes - tolerância e apoio ou menosprezo e eliminação (FRANCO; DIAS, 2005).

Em Atenas, as crianças deficientes eram abandonadas em vasilha de argila. Em Esparta, os pais apresentavam as crianças perante os magistrados em praça pública para que através de testes de resistência tivessem o direito à vida ou não, práticas coerentes por se tratarem de uma cultura que valorizava o porte atlético e que tinha por base a organização sociocultural, premissa para a eliminação das crianças deficientes consideradas subumanas. Não era diferente em Roma, a eliminação era a prática mais comum (ROCHA,1987; FRANCO; DIAS, 2005).

No auge do Cristianismo, isso já na Idade Média, com ênfase no amor ao próximo, as pessoas deficientes eram alvo de proteção, caridade e compaixão. Concomitante a esse tempo, a deficiência também era justificada pela expiação dos pecados e acesso ao reino dos céus. Nesse período, surgem as primeiras

instituições destinadas a dar assistência aos deficientes (BRUNO; MOTA, 2001), com início na França, em 1265, em seguida na Síria, Jerusalém, Itália e Alemanha (ROCHA, 1987).

Ainda que o deficiente fosse considerado como um filho de Deus, e nisso garantia a sua sobrevivência e manutenção de sua saúde, a sociedade passa a se afastar deste, justificada pela condição paradoxal em que o deficiente se encontrava mediante a eleição no reino de Deus. Para solucionar o incômodo dos questionamentos teológicos, os deficientes eram encaminhados para os asilos tidos como instituições de caridade, garantida as condições de teto e alimentação; eram confinados, isolados do convívio com a sociedade. Outra ação caracterizada por caridade era o castigo, entendido como forma de salvar o cristão do demônio e livrar a sociedade das agruras do convívio com pessoas deficientes de conduta indecorosa ou antissocial. Exemplo dessa situação foi a Inquisição, que sacrificou milhares de pessoas, entre elas, os deficientes (KAMEN, 1966; DALL'ACQUA, 1997 *apud* FRANCO; DIAS, 2005).

Somente na Idade Moderna, com a evolução das ciências, o homem passa a ser alvo de estudo e todos os temas relacionados a ele, especialmente as patologias. A educação dos cegos desperta interesse tornando-se objeto de pesquisa embasada, segundo Franco e Dias (2005), nos saberes relacionados à anatomia e à fisiologia do olho para posterior desenvolvimento de uma compreensão científica relacionada ao funcionamento e às estruturas do olho e do cérebro.

De acordo com Rocha (1987), foi no século XVI que as primeiras publicações sobre a educação dos cegos surgiram; mas, intensificadamente, nos séculos XVIII e XIX, a educação de pessoas com deficiência visual recebe algumas contribuições de modo a facilitar o ensino (FRANCO; DIAS, 2005).

A primeira escola específica para a educação de cegos foi criada na França, em 1784, por Valentin Haüi, com o nome Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris e, posteriormente, tendo essa como referência, outras foram criadas nos países da Europa e a partir de 1829, nas Américas. Porém, foi a partir das criações de Charles Barbier e Louis Braille que o acesso às áreas do

conhecimento se abrem para a pessoa com deficiência visual (FRANCO; DIAS, 2005; ROCHA, 1987).

Charles Barbier criou um sistema tátil, denominado signografia, que segundo Rocha (1987,p. 185) consistia num conjunto de “12 pontos em relevo, a permitir mensagens cifradas e secretas” utilizadas por militares, também conhecidas por “escrita noturna”. A combinação destes pontos em relevo constituíam os símbolos fonéticos, ressalta Franco e Dias (2005). Essa forma de comunicação foi estendida às pessoas com deficiência visual, porém, não permitia uma leitura rápida, pois eram numerosos os sinais para a codificação, assinala Rocha (1987).

Louis Braille, um jovem de 15 anos e cego desde os 3 anos, tomando por base a signografia criada por Barbier desenvolve o sistema Braille (Figura 1), em 1825. O método criado por Louis Braille é formado por um conjunto de seis pontos, que “combinados de acordo com o número e a posição, geram 63 símbolos suficientes para todo alfabeto, números, símbolos matemáticos, químicos, físicos e nota musicais” (ROCHA, 1987, p. 185).

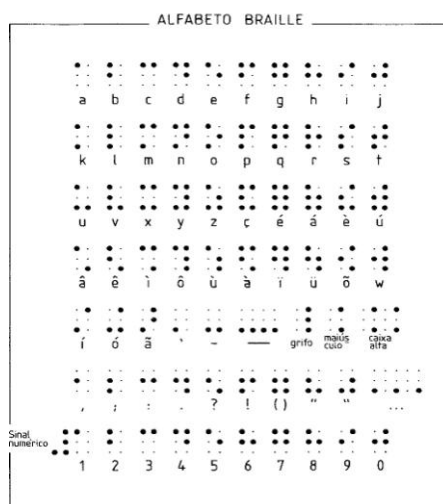


Figura 1 – Sistema Braille
Fonte: Rocha (1987, p.253).

Adversidades como inveja, descrença, interesses de ordem pessoal e até mesmo desconhecimento fizeram parte da história de implantação do sistema Braille, na França, em 1837, no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, ressalta Rocha (1987). Nesse mesmo ano, o primeiro livro foi lançado, definindo a estrutura básica do sistema Braille utilizado mundialmente até nossos dias

(MECLOY, 1974; ROCHA, 1987; ANACHE, 1994; SOMBRA, 1994; FERREIRA; LEMOS, 1995; CERQUEIRA; LEMOS, 1996; KIRK; GALLAGHER, 1996; MAZZOTTA, 1996; *apud* FRANCO; DIAS, 2005).

O sistema Braille dá à pessoa com deficiência visual, mais propriamente ao cego, a liberdade de leitura e interpretação dos textos de sua escolha, com o inconveniente de não ser usado pelos videntes, tornando-o discriminado por esse fato (ROCHA, 1987). “Muitas vezes eles se tornam dependentes da boa vontade de outras pessoas ou mesmo da imprensa Braille, de custo elevado, para se manterem informados”, destaca Rocha (1987, p. 185). Contudo, o sistema Braille possibilita à pessoa cega maior participação social.

No Brasil, a preocupação com a educação de cegos se dá em 1835, com a criação de um projeto de lei que tinha por objetivo a criação de vagas de professor para o ensino dos referidos deficientes, apresentado à Assembleia pelo Deputado Cornélio Ferreira França (ROCHA, 1987).

O sistema Braille chega ao Brasil através de José Álvares de Azevedo, jovem cego que estudara na França por 6 anos, no Instituto Real dos Jovens Cegos. Inspirado e convencido no potencial de aprendizagem do deficiente visual, isto visto na pessoa de José Álvares de Azevedo, em 12 de setembro de 1854, D. Pedro II baixa o Decreto Imperial nº 1.428 criando o Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant – referência educacional inicial no Brasil e na América Latina (ROCHA, 1987; MASINI, 1993; BRUNO; MOTA, 2001).

Em 1926, a primeira Imprensa Braille no Brasil é criada com o objetivo de capacitar recursos humanos, inserir as pessoas deficientes visuais no mercado de trabalho e publicar produções de cunho científico (BRUNO; MOTA, 2001).

A partir de 1926 outras instituições educacionais foram criadas para o ensino de pessoas cegas e de baixa visão no Brasil. Das quais, Bruno e Mota (2001) destacam:

- 1926 – Instituto São Rafael – Belo Horizonte-MG
- 1928 – Instituto Padre Chico – São Paulo – SP
- 1929 – Instituto de Cegos da Bahia – Salvador – BA
- 1941 – Instituto Santa Luzia – Porto Alegre – RS
- 1943 – Instituto de Cegos do Ceará – Fortaleza – CE

1957 – Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas – Campo Grande – MS (p.28).

De acordo com Rocha (1987), a emancipação política da pessoa cega só ocorreu com o Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, obtendo o direito de voto. No Decreto-lei nº 7.586, de 28-05-1945, segundo Rocha (1987, p.187), “em seu texto legal diz que o cego teria que votar como os demais eleitores. Assim, o direito ao voto só foi concedido àqueles que escreviam pelo alfabeto comum.”

Paralelo a esse tempo, o Brasil ocupa-se com a formação de professores, em 1945, com a criação do Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, através do Decreto Lei nº 16.392, de 02 de dezembro de 1946, de forma oficializada, sendo este o primeiro curso de especialização dedicado a docentes. Mais tarde, em 1947, o Instituto Benjamin Constant e a Fundação Getúlio Vargas, em cooperação, oferecem o curso intensivo de especialização de professores para o trabalho com deficientes visuais sendo que em 1951, o curso estende-se à formação de professores e inspetores de deficientes visuais, ampliando o atendimento a alunos de outras unidades federativas (MASINI, 1993).

Outro episódio marcante na história brasileira, em 1946, segundo Masini (1993, p. 63), foi a criação da “Fundação para o Livro do Cego no Brasil, instituição para imprimir livros em caracteres braille - [...]”. De acordo com Bruno e Mota (2001, p. 28) a Fundação recebe hoje o nome de Fundação Dorina Nowill³ para Cegos que além de “divulgar livros do Sistema Braille, alargou sua área de atuação, apresentando-se como pioneira na defesa do ensino integrado, prestando relevantes serviços na capacitação de recursos humanos e de práticas pedagógicas.”

Na segunda metade do século XX, a atenção às pessoas cegas é crescente. A integração nas escolas regulares, os movimentos de discussão criados pelas organizações dos direitos humanos e as produções científicas fazem parte do

³ A Fundação recebe o nome de sua fundadora Dorina de Gouvêa Nowill, nascida em São Paulo no dia 28 de maio de 1919, cega desde os seus 17 anos, teve sua história marcada pela filantropia e pelo exercício de presidente emérita e vitalícia da Fundação, até o seu falecimento. Faleceu em 29 de agosto de 2010 (Disponível em: <<http://www.fundacaodorina.org.br/quem-somos/dorina-de-gouvea-nowill>>. Acesso em: 01 abr. 2012).

processo de integração da pessoa cega, norteado e normalizado por princípios filosóficos/ideológicos (FRANCO; DIAS, 2005).

Na cidade de São Paulo, em 1950, em caráter experimental, instala-se a primeira classe Braille. Ato oficializado somente em 1953 com a Lei nº 2.287, regulamentada pelo Decreto nº 26.258, de 12 de agosto de 1956 (MASINI, 1993).

Segundo Bruno e Mota (2001), em 1950, na cidade de São Paulo e em 1957, na cidade do Rio de Janeiro, inaugura-se o ensino integrado nas escolas comuns, pertencentes à rede regular de ensino, admitindo-se o ingresso de pessoas cegas no segundo ciclo do ensino secundário e, posteriormente, com autorização oficial do Conselho Nacional de Educação, nas Faculdades de Filosofia. Corroborando Masini (1993, p.63) dizendo que “a frequência em escolas comuns ampliou-se e não deixou dúvidas quanto à possibilidade de ajustamento social do aluno DV e em nível satisfatório de seu desempenho de aprendizagem”.

Entre as décadas de 1960 e 1970, a pessoa cega contou com a criação de leis e programas que objetivavam a sua integração na escola regular e no mercado de trabalho. Importante ressaltar que a integração se dava sob a perspectiva médica, portanto, a rede de ensino regular ocupava-se em adaptar a pessoa deficiente atendendo às necessidades ou exigências da sociedade (SASSAKI, 1998; SANTOS, 1995, 2000 *apud* FRANCO; DIAS, 2005).

Salas de Recursos, salas especiais e mais recentemente Centros de Apoio Pedagógico foram criados em vários pontos do Brasil no intuito de educar pessoas com deficiência visual. Com o avanço científico, nas décadas de 1980 e 1990, se avolumaram os núcleos de estudos sobre a deficiência visual e também as ofertas de capacitação em nível de especialização para professores com o intuito de integração educacional e social do aluno deficiente visual (BRUNO; MOTA, 2001).

Podemos observar até aqui que a constituição da identidade das pessoas com deficiência visual, conforme alega Silva (2011, p.108), “estão sujeitas a uma

historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação”. Por se tratar de um processo, a história continua

[...] com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e com a declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais (1994), passou a vigorar a “era da inclusão”, em que as exigências não se referem apenas ao direito da pessoa com deficiência à integração social, mas sim, ao dever da sociedade, como um todo, de se adaptar às diferenças individuais (BRASIL, 1994; SASSAKI, 1998; SANTOS, 2000 *apud* FRANCO; DIAS, 2005).

Chamamos a atenção para a prática educacional escolar, entendida por nós como uma fatia que trata das necessidades e interesses da sociedade através do ensino, destacamos o respeito às diferenças individuais como consolidação da “era da inclusão” pela via da relação professor/aluno. Nesta perspectiva, Silva (2011, p.101.) destaca, com apoio em Pardo (1996), que respeitar as diferenças individuais é permitir que o outro seja diferente em sua identidade sem, contudo, caracterizar “[...] diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade”(1996, p.154).

Ainda que o percurso histórico nos mostre indicativos de avanços nos estudos científicos, nas tecnologias assistivas, nas legislações e programas governamentais e na especialização de professores para o trabalho com pessoas deficientes visuais, não podemos ignorar que os problemas causados pela falta de respeito às diferenças nascem da atitude gerada pela pessoa vidente em relação à pessoa deficiente visual, de situações sociais, da inadequação do ensino, conforme ressalva Masini (1993).

2.4 DEFICIENTE VISUAL: QUEM DIZ SER ESTE OUTRO?

São vários os estudos encontrados sobre a deficiência visual, apresentados sob as diversas perspectivas e enfoques: ciência médica, humana, social e tecnológica. Muitos conhecimentos movidos no intuito de descobrir, clarificar e direcionar práticas de atenção ao deficiente visual. Pesquisas que, em muito, tem contribuído para a inclusão e permanência desse deficiente na rede social, educacional e trabalhista.

No entanto, de acordo com o nosso entendimento, quando nos referimos à deficiência visual, também falamos de pessoas, pessoas que carregam as marcas da deficiência visual, traços visíveis, marcas exteriores que o identificam e o diferenciam de outros seres e grupos, portanto, um ser social e como tal definido por seus pares e instituições que o representam. Nessa perspectiva, reunimos neste espaço as várias concepções de deficiente visual que marcam a sua presença no mundo, procurando conhecer o que dizem ser este outro (deficiente visual) no contexto significativo de estar no mundo.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde⁴ (OMS), em 1966, o deficiente visual era identificado por 66 maneiras diferentes nas pesquisas estatísticas nos vários países.

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, através dos resultados do Censo Demográfico, percebe a existência do deficiente visual pelos resultados percentuais representados por 18,8% do total da população que declara ter alguma deficiência (45.606.048 milhões), sendo 16% homens e 21,4% mulheres, desses 3,5% não enxergam ou têm grande dificuldade para enxergar.

Como parâmetro legal, temos o Decreto Nº 5. 296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta e define a deficiência visual por:

Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,5 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 60 graus; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, p.5).

Da mesma forma, a legislação classifica e define o deficiente visual a partir do nível de acuidade visual ou da medida do campo visual expresso através dos números, referenciado pelo conceito médico que identifica o deficiente pela medida da capacidade visual (AMIRALIAN, 1997). A sua existência ou o seu reconhecimento é representado numericamente, nesses casos, um ser abstrato, sem expressão.

⁴ ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – Programa para a Prevenção da Cegueira. O atendimento de crianças com baixa visão. Tradução: Veitzman S. Relatório de Consultoria da Organização Mundial de Saúde. Bangkok – 23 a 24 Julho de 1992; ICEVH, 1994.

Na concepção popular o deficiente visual, especificamente, o cego, é visto sob dois aspectos, primeiro “como pobres, indefesos, inúteis e desajustados”, representando a ideia de incapacitados e dignos de piedade de outrem segundo, como possuidor de “insights e poderes sobrenaturais” representados pela ideia de possuir “dons que os tornam capazes de um conhecimento que ultrapassa o tempo e o espaço, e que está além das aparências” (AMIRALIAN, 1997, p. 23). A partir dessa compreensão, podemos verificar que o deficiente visual, em muitos casos, é concebido como um ser metafórico e simbólico que não está relacionado à experiência real de pessoa que vive a deficiência.

No campo educacional, a compreensão que se tem do deficiente visual perpassa pela conceituação de pessoa com cegueira ou pessoa com baixa visão, ainda classificatória para fins de avaliação funcional da visão, porém, entendida não mais como um ser inerte, mas como pessoa que age e reage no processo de ensino e aprendizagem.

Pessoa com cegueira: aquela cuja percepção de luz, embora possa auxiliá-la em seus movimentos e orientação, é insuficiente para aquisição de conhecimento por meios visuais, necessitando utilizar o sistema Braille em seu processo ensino-aprendizagem (BARRAGA, 1985, p.18).

Pessoa com baixa visão: aquela que possui dificuldade em desempenhar tarefas visuais, mesmo com correção óptica, mas que pode aprimorar sua capacidade de realizar tais tarefas com a utilização de estratégias visuais compensatórias para baixa visão, outros recursos e modificações ambientais (CORN; KOENIG, 1996, p.4).

Concepções diferenciadas que qualificam e justificam a atenção voltada para a deficiência visual e não para o deficiente visual, definindo possibilidades, limitações e formas de representação social conforme o desempenho de sua capacidade visual. Mais seria justo continuarmos determinando e afirmando sobre quem é o deficiente visual sem, contudo, ouvirmos a pessoa que experimenta e vivencia a deficiência?

O deficiente visual é um ser. Um ser que tem por significado uma circularidade de palavras, noções e sentidos explicados pela sua existência, historicidade, temporalidade, realidade e verdade das coisas do cotidiano, inclusive, pelas suas compreensões de “vida” e “mundo” (NASCIMENTO, 2010).

Um sujeito intimamente dependente do seu ato de pensar, alguém que pelo seu entendimento coloca em dúvida o conhecimento, exercitando o seu pensamento que, segundo Forghieri (1993, p.33), “abrange todas as funções mentais como o entendimento, o raciocínio, a memória, a imaginação, a reflexão, a intuição e a linguagem”. Dentre essas funções, Forghieri ressalta o elo da linguagem e pensamento, para ela esses elementos encontram-se essencialmente implicados no diálogo e para reforçar esse pensamento encontra apoio em Binswanger (1973, p.503-504).

Platão já dizia que pensar é conversar com um tema, penetrando-o; é o diálogo da alma consigo mesma...Pensar é uma fala que a alma realiza sobre o que quer investigar...O pensamento se dispõe, por sua própria essência, a poder dialogar com os outros...O monólogo já é uma forma de diálogo.

O fenômeno pleno de pensar é a mesma coisa que falar (1973, p.503-504).

Capacidades como “refletir, meditar e acrescentar sentido” são significações empreendidas pela inteligência (REZENDE, 1990, p.53).

Um ser pensante, um ser em ação, um ser que “está em processo, em devir, um projeto sempre aberto com os horizontes ampliados. [...]”, aquele que é “presente, manifesto, entendido, percebido, compreendido e finalmente conhecido para o ser humano” (MACIEL JÚNIOR, 2006, p.219).

As possibilidades reais e históricas da pessoa com deficiência visual é o que lhe permite ser, é o resultado da práxis, do seu agir (RIBEIRO JÚNIOR, 2003).

Para melhor definição e encaminhamento de pesquisa, deteremo-nos a estudar o deficiente visual cego, subdivisão da deficiência visual compreendida em cegueira e baixa visão⁵ ou visão subnormal (MONTILHA; GASPARETTO; NOBRES, 2002). O afunilamento do tema de estudo se deve as várias publicações que tratam da deficiência visual de um modo abrangente e complexo, também pelo fato de contribuir para o alcance do objetivo geral deste trabalho, que especificamente trata do ser cego.

⁵ A Organização Mundial de Saúde (OMS), no ano de 1976, em assembleia, declara oficialmente a substituição do termo visão subnormal pelo termo baixa visão, criado pelo Dr. Gerard Fonda em 1953. (AMIRALIAN, 1997; AMIRALIAN, 2004; GASPARETTO, 2001^a; VEITZMAN, 2000 *apud* MAZARRO, 2007).

2.5 CEGUEIRA, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Cegueira diz respeito àquele que, seja na infância ou na fase adulta, por interferência de diferentes patologias de prevalência “genética, infecciosa, traumática e degenerativa” (ROCHA, 1987, p.65) está impedido, temporariamente ou permanentemente, de usufruir da capacidade visual.

Diante dessa afirmativa nos vem a pergunta: estar cego diferencia-se do ser cego? De acordo com Carvalho e Silva⁶ (2012), um professor cego, sim, a diferença está na postura assumida pela mente, que no primeiro caso é de rejeição e o nível de adaptação é ínfimo, estando a psique do ser humano aguardando a volta da visão; já no segundo caso, a mente juntamente com o corpo se ocupam de buscar formas de suprir a ausência da visão desenvolvendo novas habilidades para o exercício das atividades cotidianas; conclui o autor, “há pessoas que, pelo fato de serem cegas, são menos deficientes que outras que, por continuarem a esperar a cura, estão cegas”.

Podemos distinguir a cegueira de duas formas, em parcial e total. Na cegueira parcial (também conhecida por legal ou profissional), identificamos as pessoas que contam os dedos a curta distância e os que só percebem vultos, distinguindo apenas entre claro e escuro e também as pessoas que só têm a percepção e projeção da luminosidade, nesse caso, no que se refere à projeção, além de distinguir entre claro e escuro ela também identifica a direção de onde provém a luz. Já na cegueira total (ou simplesmente amaurose), a pessoa tem a perda completa da visão, sua visão é nula, não existe, portanto, a percepção luminosa (ROCHA, 1987).

A partir desse entendimento, Carvalho e Silva (2012) faz algumas considerações com respeito a diferenciação dos que nasceram cegos, dos que perderam a visão na infância e dos que perderam a visão na fase adulta. De acordo com o autor, o fato de ser cego nato nos permite compreender que a pessoa nunca viu a luz, não tem noção entre claro e escuro, portanto, não estamos autorizados a dizer que a cegueira constitui-se da escuridão pelo entendimento que o escuro é a ausência da luz, pois a pessoa cega não tem a

⁶ CARVALHO E SILVA, Luiz Alberto Melchert de. **O que é ser cego**. Disponível em: <<http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-sercego.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

ideia do que seja escuro. Outra consideração é que a criança não possui um cérebro adaptado ao mundo das imagens e cores antes dos cinco anos de idade e após a perda da visão, chamada cegueira congênita (AMIRALIAN, 1997), o comportamento natural esperado é que reajam como se nunca tivessem enxergado, a noção da luz e das cores apaga-se da memória logo após algumas semanas sem a visão. A perda da visão na fase adulta é conhecida como adventícia ou adquirida (AMIRALIAN, 1997), de acordo com Carvalho e Silva (2012), também conhecida como “cegueira branca”. A ausência da visão é substituída psicologicamente pela mancha branca ou por imagens que permanecem até o final de sua vida. A esse respeito Carvalho e Silva (2012) registra a experiência vivida.

Recentemente, estive treinando um rapaz de aproximadamente vinte e oito anos no uso de sintetizadores de voz de computadores. Fazia dois anos que ele tinha perdido a visão. Em um dado momento notei que ele estava muito calado. Perguntei-lhe então: “São as manchas que o estão incomodando?” Espantado ele me respondeu: “Como é que você sabe?” Retruquei: “É que elas quase me deixaram louco quando perdi a visão. Eram como letras de jornal que se embaralhavam o tempo todo, sem formar uma só palavra. Em outros momentos eram rostos, geralmente azuis, que se transmudavam numa velocidade incrível. “Elas desapareceram?” Perguntou ele. “Não, mas eu me acostumei com elas e sei perfeitamente que são associadas a meu estado psicológico” respondi. “Quando estou calmo elas possuem cores agradáveis e pouco constantes. Se estou ansioso, tornam-se muito mais mutáveis e de cores berrantes” (CARVALHO E SILVA, disponível em <<http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-sercego.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2012).

O contexto psicológico, familiar e social são fatores de preponderância para aquele que vive a condição de ser cego, seja a cegueira progressiva ou repentina. Ainda que procuremos pontos convergentes entre os cegos, podemos perceber que a cegueira é um fenômeno complexo e diverso.

o desenvolvimento de cada um é peculiar, como o é de todo vidente, o que justifica pensarmos que o desenvolvimento da pessoa com cegueira está muito mais próximo ao de outras pessoas com características próximas (idade, condição socioeconômica, influência cultural etc.) do que a de outro cego (NUNES; LOMÔNACO, 2010, p.56).

Ainda que tenhamos o entendimento que a cegueira pode influenciar no desenvolvimento da pessoa refletindo, inclusive, nas características de personalidade e que não há, portanto, um caminho de desenvolvimento para a pessoa cega, ainda assim, buscamos o conhecimento sobre as possíveis e concretas consequências da cegueira, na perspectiva de contribuir para

viabilização das condições das relações sociais e educacionais da pessoa que vive essa deficiência.

Assim sendo, encontramos em Smith (2008) a caracterização da deficiência visual pelos diferentes tipos de condições: do olho, dos músculos do olho, da córnea, íris e lentes, da retina e do nervo óptico. Associando às condições da deficiência visual, buscamos, quando possível, através das figuras, os efeitos por ela produzidos na projeção visual na perspectiva do deficiente, na intenção de aproximação e diálogo com o que ainda não conhecemos.

Das condições do olho:

A **Miopia** (Figura 2) é descrita pela visão turva, causando dificuldades em ver os objetos que estão mais distantes.



Figura 2: Visão Normal e:Visão com Miopia

Fonte: Disponível em: <<http://www.cloevisao.com.br/doencasoculares.asp>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

A **Hipermetropia** (Figura 3), contrário a miopia, permite a pessoa ter maior discernimento sobre os objetos que estão distantes.



Figura 3: Visão Normal e Visão com Hipermetropia

Fonte: Disponível em: <<http://www.cloevisao.com.br/doencasoculares.asp>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

O **Astigmatismo** (Figura 4), diferenciado das demais, produz imagens na retina com diferentes focos.



Figura 4: Visão Normal e Visão com Astigmatismo

Fonte: Disponível em: <<http://www.cloervisao.com.br/doencasoculares.asp>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

Das condições dos músculos do olho:

O **Estrabismo** (Figura 5) ou vesguice é decorrente do desalinhamento das imagens recebidas pelo cérebro. Os músculos dos olhos não funcionam sincronicamente na recepção das imagens pela retina, causando duas imagens dos globos oculares.

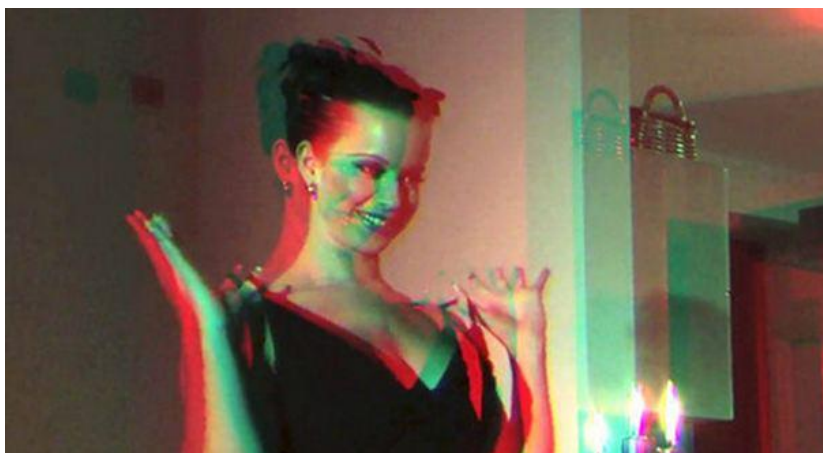


Figura 5: Visão com Estrabismo

Fonte: Disponível em: <<http://itnewsbr.wordpress.com/2011/02/10/nem-todos-enxergam-as-imagens-em-3d>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

O **Nistagmo** é identificado pelos movimentos rápidos e involuntários dos olhos impedindo a focalização dos objetos.

Das condições da córnea, íris e lentes:

O **Glaucoma** (Figura 6) é reconhecido pelo aumento de pressão do globo ocular, causado pela diminuição da circulação do líquido, denominado humor

aquoso, que nutre a córnea, cristalino e malha trabecular. O dano causado pelo glaucoma pode se tornar em cegueira irreversível.

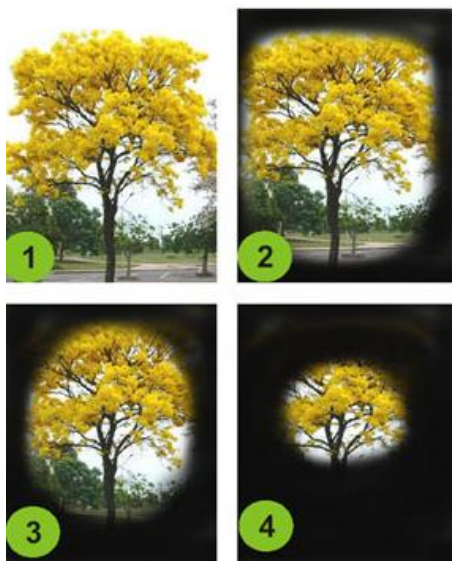


Figura 6: Visão com Glaucoma nos vários estágios
 Fonte: Disponível em: <<http://www.isoolhos.com.br/tag/glaucoma/>>.
 Acesso em: 2 ago. 2012.

A **Anirídia**, de origem congênita ou hereditária, é reconhecida pela má formação ou inexistência da íris, causada pela falta de pigmento (albinismo), resultando em sensibilidade extrema à luz.

A **Catarata** (Figura 7) é uma patologia caracterizada por uma película nublada sobre as lentes dos olhos (opacidade parcial ou total das lentes cristalinas).



Figura 7: Visão Normal e com Catarata
 Fonte: Disponível em: <<http://www.hospitaldeolhostq.com.br/site/doencas.php/>>.
 Acesso em: 2 ago. 2012.

Das condições da retina:

A **Retinopatia diabética** (Figura 8) configura-se pelas alterações nos vasos sanguíneos do olho resultante da diabetes.



Figura 8: Visão normal e com Retinopatia Diabética
 Fonte: Disponível em: <http://coursejournal_medicina.blogs.sapo.pt/>.
 Acesso em: 2 ago. 2012.

A **Degeneração macular** (Figura 9) é a perda de uma área da visão próxima ao centro da retina, restringindo ao uso o campo visual periférico. Dentre as consequências decorrentes da degeneração macular está a dificuldade na escrita, na leitura e no reconhecimento de rostos.



Figura 9: Visão com Degeneração Macular
 Fonte: Disponível em: <<http://www.isoolhos.com.br/retina/>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

A **Retinite pigmentosa ou retinose pigmentar** (Figura 10) refere-se à patologia genética dos olhos que acarreta a gradual perda da visão, levando a cegueira. Seu estágio inicial é a cegueira noturna.



Figura 10: Visão com Retinite Pigmentosa

Fonte: Disponível em: <<http://www.lance-ufrj.org/textos.html> />. Acesso em: 2 ago. 2012.

O **Retinoblastoma** é reconhecido como um tumor maligno da retina podendo ser hereditário ou não.

Das condições do nervo óptico:

A **Atrofia** é caracterizada pela função reduzida do nervo óptico que está ligado ao cérebro, incapacitado de regeneração, tem por consequência a perda irreversível da visão.

A partir desses conhecimentos, nos voltamos ao sistema educacional para contextualizar a participação da pessoa cega no processo de ensino e aprendizagem, verificando os princípios de atuação, os recursos metodológicos e instrumentais e as formas de tratamento deste deficiente para a efetiva inclusão.

De acordo com Masini (1993), o sistema educacional focaliza as possibilidades do aluno cego, o seu potencial, não se restringindo aos indicativos numéricos que determinam e limitam o deficiente. A visão da totalidade, focalizando na pessoa cega aquilo que ela sabe e pode fazer são atitudes importantes para o conhecimento do outro, nos apontando para o cuidado de não limitá-lo pela sua diferença.

Diante disso, o comportamento docente em observar o desempenho do aluno cego é de extrema importância para nortear a conduta pedagógica, a observação do nível de desenvolvimento visual, a forma de orientação e locomoção no espaço, a necessidade de adaptação à luz e aos contrastes, a adaptação de recursos ópticos, não ópticos e equipamentos de tecnologia

avançada, a interação social com os demais colegas, a realização das tarefas escolares e práticas podem revelar a partir da observação informal, denominada avaliação funcional, alterações e defasagens importantes no desenvolvimento global desse aluno (BRUNO; MOTA, 2001).

Para que o aluno com cegueira participe efetivamente do processo de ensino e aprendizagem, é determinante que ele conheça e faça uso de alguns materiais básicos, facilitadores para o alcance de um desempenho eficiente em sala de aula, representados pela “reglete de mesa; punção; sorobã; máquina de datilografia braile; textos transcritos no Sistema Braille” (BRASIL, 2001, p.76).

Da mesma forma, o sistema educacional deve munir-se de materiais importantes para a educação desse aluno:

cubaritmo; calculadora sonora; material de desenho adaptados (régua, transferidor, esquadro); sólidos geométricos; fita métrica adaptada; jogos adaptados (dominó, baralho, xadrez, dama) e outros; mapas em relevo; relógio braile e sonoro; bengala longa; bola com guizo; tronco humano desmontável; máquina de datilografia comum; thermoform; micro computador; impressora braile; kit Dosvox; braile falado; scanner; Open Book(sistema de leitura ótica que sintetiza em voz); gravador (BRASIL, 2001, p.78).

Ainda que o sistema educacional tenha um trabalho firmado no potencial do aluno, diagnosticando suas limitações e superações, tendo todos os recursos instrumentais à mão, a relação dialógica entre professor/aluno é fundamental para a concretização da inclusão.

Nesse aspecto, Leal e Antunes (2009, p. 63) destacam que “a tarefa da inclusão realiza-se no encontro entre educadores e educandos, num projeto coletivo da escola. Ouvir o educando, compreender sua perspectiva, identificar suas necessidades, dificuldades e interesses [...]” cooperam para a construção da identidade da pessoa cega, e de sua participação no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se numa aprendizagem significativa e harmoniosa.

Os reflexos dessa relação podem ser traduzidos

[...] internamente através de atos de pensamento, emoção, sentimento e estados motivacionais, possibilitando, por exemplo, a constituição de sujeitos seguros (ou não), motivados para enfrentar novas situações e, mesmo, superar eventuais fracassos (LEITE, 2006, p. 40-41).

Posto isso, trazemos a lume algumas orientações aos professores, inacabadas, porém norteadoras àqueles que buscam aprimorar sua conduta pedagógica e

seus conhecimentos, evitando comportamentos equivocados, estreitando as relações de completude com/do outro, propiciando, assim, uma reflexão sobre os fundamentos da própria ação.

- O professor precisa acreditar que seu aluno tem um potencial e que este, se estimulado, apresentará bons resultados;
- Todo aluno, independentemente de possuir ou não uma limitação ou diferença, é inteligente;
- Que nenhum aluno é igual ao outro porque todas as pessoas são diferentes;
- O professor precisa ser um eterno aprendiz, portanto não precisa ter receio de aprender com o aluno deficiente visual;
- Sempre que for necessário, fazer adaptações nas tarefas acadêmicas do aluno com deficiência visual, evitando assim deixá-lo fora de uma atividade;
- A exclusão do aluno em uma tarefa pode torná-lo relapso, desinteressado e apático;
- Os resultados pictóricos, gráficos (desenhos) dos indivíduos com cegueira são diferentes da produção dos que enxergam, portanto a avaliação desses resultados precisa seguir outros critérios, sobretudo o do respeito à individualidade;
- O professor precisa permitir, ao aluno com deficiência visual, a exploração tátil dos objetos, materiais ou equipamentos trazidos para sala de aula. Isto constitui também aprendizagem e formação de conceitos;
- A suposição de que um aluno por ser adulto não precisa explorar com o tato certos objetos ou materiais, por parecer supérfluo ou óbvio ao professor, é um equívoco. Muitos adultos não tiveram, quando criança, oportunidade de explorar o mundo ao seu redor e, por isso, tudo para ele pode constituir novidades ou descobertas;
- [...];
- Nas pessoas com cegueira, o tato e a audição são dominantes. A exploração tátil precisa de mais tempo para organizar as informações acerca do que é explorado, portanto o professor precisa dar tempo para que o aluno de fato explore as coisas e obtenha a informação mais correta possível;
- Antes de apresentar um desenho (que é bidimensional) de um animal, pessoa, ou qualquer outra forma, é importante mostrar-lhe em formas tridimensionais, como as miniaturas;
- Quando tiver dificuldades com relação a um conteúdo a ser explorado em sala de aula com os alunos cegos. O professor deve pôr vendas nos próprios olhos antes de trazer definitivamente a matéria à sala de aula. Mesmo assim, a percepção do professor será diferente porque ele enxerga e tem memórias visuais muito recentes e o aluno pode não tê-las, ou porque nasceu cego, ou porque faz muito tempo que adquiriu a cegueira, ou ainda porque o repertório de conhecimento do professor é bem diferente do aluno;
- O conhecimento das coisas de forma real constitui o conhecimento mais significativo para o aluno deficiente visual. Que relações perceptivas táteis, olfativas tem, por exemplo, uma laranja artificial e outra natural para quem precisa aprender o que é uma laranja pela

primeira vez? São conceitos totalmente diferentes para quem vê sem o auxílio da visão;

- A pessoa com cegueira (sem captação de luz) não conhece cor ou dinheiro. Se manifestar esse conhecimento é porque ainda tem percepção de luz que permite identificar algumas cores ou formas;

- O belo é tão relativo para os que enxergam quanto para os deficientes visuais. O belo pode estar associado ao perfume do ambiente, das flores, das pessoas, ao cheiro ou som da chuva, dos lugares diferentes; pode estar no cântico dos pássaros, nos ecos dos rios, nos passos dos animais, na voz agradável de um homem ou mulher, na gargalhada de alguém, na voz infantil; no toque suave da pele, na textura de um quadro, nos rabiscos em alto relevo, nos passos de uma dança, ou em coisas mais exóticas possíveis. Tudo depende do conhecimento e da relação que as pessoas têm com a natureza, com as coisas, com a espiritualidade e com outras pessoas;

- [...];

- O professor não precisa ficar constrangido ao ter que falar os termos “ver” e “olhar” em sala de aula, pois os cegos lidam com essas expressões no sentido de perceber tátil ou auditivamente. Exemplos: O professor pode falar sem receios: “Vamos ver, aqui, quem viu o filme ‘Perfume de Mulher’ ontem?” Mas não é aconselhável o professor usar o termo “ver” ou “olhar” quando estiver se referindo a uma imagem que ainda não foi descrita em sala de aula, como por exemplo: “Olhem a diferença entre este quadro de Picasso e este outro de Salvador Dali”. Ou, “Vejam estas réplicas dos vasos gregos que eu trouxe para a sala de aula!”. Nesta situação não foram descritos os quadros nem oferecidos os vasos para os cegos os perceberem de forma tátil;

- O professor não deve permitir que o aluno cego use de sua limitação visual como pretexto para não participar das atividades [...];

- Quando o professor resolver mudar a disposição do mobiliário da sala de aula, do cenário, da exposição de esculturas ou quadros, precisa informar ao aluno cego a fim de que este se (re) familiarize com a nova disposição do espaço utilizado pelo professor e alunos; ao fazer as alterações nesse espaço pode ser importante que todos os alunos participem inclusive o que tem deficiência visual, assim ele já vai se ambientando no novo espaço (GIL, 2000; OLIVEIRA, 2000; SEI, 2001 *apud* PEREIRA; COSTA, 2009, p. 95-97).

Assim, longe de nós minimizarmos as necessidades básicas necessárias do deficiente visual, esgotadas através de recursos políticos e sociais de todo cidadão, é de nossa intenção mostrar como um ser, que notadamente pensa e conseqüentemente vive os ares de todo aquele que impossibilitadamente deficiente, concorre pelo cuidado do outro.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O movimento de busca pelo conhecimento das percepções de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica sobre o que é ser (sendo) aluno deficiente visual cego na sala de aula do Ifes-Campus de Alegre, uma descrição e análise de inspiração fenomenológica existencial-hermenêutica nos impulsionaram a elaboração de estratégias teórico-metodológicas que deram sustentação às ações empreendidas para o alcance do objetivo de pesquisa. A partir de então, subdividimos o texto numa disposição que entendemos dar clareza ao que nos acompanha dos propósitos expressos nos termos do objetivo desvelados à luz da filosofia da fenomenologia existencial.

3.1 PERCEPÇÃO

Fiquei com os olhos bem vendados e perdi a sensação de espaço, um sentido de perdição. Isso me ensinou o quanto é difícil ser cego em terra de vidente – passei a compreender mais o outro de mim – disse-me Peter ainda com os olhos tapados (PINEL, 1998, p. 8).

A percepção pode ser entendida como o ponto de partida para o conhecimento. Perceber segundo Ferreira (1986) é “adquirir conhecimento de, por meio dos sentidos”.

A percepção é evidenciada através das sensações visíveis ou táteis, vivências registradas através da consciência dos atos e da reflexão sobre eles (ALES BELLO, 2006).

A intencionalidade dos atos, movida pela atenção em sustentá-los, articula sentidos inteligíveis e de significados para o sujeito, traduzidos, por vezes, em um discurso através de uma linguagem.

O percebido, o sentido, o articulado e o pronunciado irrompem como coadjuvantes no processo de busca e completude no/do outro, possibilitando simultaneamente a compreensão de si, do outro e do mundo (BICUDO, 2006).

Desta forma, procuramos descrever algumas situações e relatos de experiências vividas de ser (sendo) cego que exemplificam e que justificam a existência e os propósitos dos sentidos de perceber, nesta pesquisa.

Queiroz (2012) ficou cego aos 21 anos de idade devido a uma retinopatia diabética. Hoje com 51 anos ele depõe testemunhando modos de ser sendo cego junto ao outro vidente no mundo:

A percepção é uma coisa muito incrível, porque eu tive de passar por várias fases de percepção da minha percepção; percepção das minhas percepções, porque eu tinha uma vida totalmente visual (...) eu como cego, eu tive de desenvolver várias formas de identificação da realidade, que com a visão eram imediatas. Pra mim agora são imediatas, porque eu aprendi a perceber de outra forma as coisas (...): "Olha, a imagem pra mim, realmente não traduz o que é bonito, né? A minha idéia de beleza e de estética tá na audição, tá no tato, tá no paladar, tá no cheirar. " Eu conheço a minha esposa, e conheci mulheres na minha vida depois de cego, através do cheiro, do tato, e isso é beleza pra mim, né? (QUEIROZ, 2012; p. 1).

Fazer a travessia de uma percepção vidente (pelo olhar dos olhos) para outras percepções (o tocar, o sentir o cheiro etc., do cego) exigiu de Queiroz (2012) uma aprendizagem exigida pela nova limitação (estar cego) em terra de videntes que não é adaptada a ele, não lhe facilita a inclusão social até mesmo a escola. Ele teve que reaprender a circular, a girar no meio espacial, no tempo vivido e exigido (cronometrado).

[...]. Ver é uma experiência que vai além do sentido da visão. Experiência inscrita no corpo e, originalmente familiarizada com o contexto em que se compreende/insere. O deficiente visual, nesta ótica, também vê, mas de uma maneira particular, diferente, como qualquer outro ser humano, seja cego ou vidente. Essas diferentes percepções, de tatear, de articular a voz, de ouvir, de se locomover no espaço estão unidas no corpo (do) cego, no seu mundo – seu lebenswelt ⁷.

Mas o que é ser (sendo) junto ao outro no mundo do vidente com os olhos vendados?

Nalon (2009) narra uma experiência no cotidiano quando alunos/alunas cegos e amigos/amigas videntes do Instituto Benjamin Constant foram desfilar no bloco "Benjamin no Escuro". O evento aconteceu na tradicional escola para cegos no Rio de Janeiro qual seja o Instituto Benjamin Constant. A proposta foi vender os olhos dos videntes e perguntar-lhe o sentimento, o vivido.

⁷ Mundo da vida (em alemão: Lebenswelt, em inglês: Lifeworld) é um termo da filosofia ligado principalmente com a fenomenologia de Edmund Husserl (PINEL, 2011, p. 43).

A mensagem do bloco era de inclusão - cegos podiam brincar livremente pelas ruas do bairro, enquanto videntes eram convidados a tapar os olhos para experimentar a sensação de pular Carnaval sem enxergar. "É difícil!", disse a dona-de-casa Eliane Pereira, 38, tirando a venda dos olhos depois de rodopiar com o estandarte do bloco pela Avenida Pasteur. Ao assumir o bandeirão do bloco, Sueli Gonçalves, 47, há 17 anos cega, cumprimentou o empenho da companheira de folia. "Poucas pessoas têm coragem de vendar os olhos porque isso os deixa inseguros. Eles não entendem que rodopiar no escuro dá sensação de liberdade" – [foi a percepção de uma pessoa cega acerca do vidente que tampou os olhos]. [Já uma vidente com os olhos tampados disse que vendada sentia que estava acabando] com o carnaval [dos outros] (NALON, 2009, p. 1).

Brun (2012) descreve professores interessados em ensinar a solidariedade numa escola, e para isso recorrem ao jogo dos olhos vendados. Ele diz:

[...]. Nessa atividade, os alunos formam duplas. Um deles está de olhos vendados e o outro é seu guia, levando-o pela mão e dando-lhe indicações do que deve fazer. Ao final do circuito, os papéis são invertidos (o aluno que era o guia tem os olhos vendados e vice-versa). Após todas as duplas concluírem o circuito, os alunos, sentados, expõem todas as sensações que tiveram enquanto estavam realizando a atividade. Essa troca de sentimentos é muito positiva para desenvolver a cooperação (BRUN, 2012, p. 1).

Sorrentino (2012) descreve uma Oficina de Criação "Experimentação Sensorial" na área do estilismo e da moda. Contou com estilistas cegas e videntes estilistas tiveram seus olhos vendados. O objetivo é que descrevessem a experiência vivencial de produzir moda (colares, por exemplo). Enquanto as cegas se sentiam tranquilas e seguras (tão perfeccionistas que qualquer estilista vidente, disse uma cega), os videntes, ao contrário, sentiram uma sensação desagradável que as deixaram inseguras.

"Os cegos costumam ter o tato e o olfato muito mais aguçado e podem usar esses sentidos para criar moda. Quando vendamos os participantes, pudemos perceber que eles perdem a referência. Mesmo os que já têm habilidade manual, têm muita dificuldade para trabalhar sem enxergar". O designer (...) foi um dos participantes que criou um colar com os olhos vendados. "Quando não vemos, a audição e o tato ficam mais apurados. Mas, mesmo assim, é muito difícil manter a assimetria da peça". [O designer] disse que a experiência foi reveladora, pois misturou sensações e trouxe de volta lembranças, mas que, ao mesmo tempo, causou certa insegurança (SORRENTINO, 2012, p. 1).



Foto 1 : Um participante da Oficina de Criação "Experimentação Sensorial".
 Fonte: Disponível em: <<http://www.paranabusinescollection.com.br/>>. Acesso em:
 06 dez. 2012.

Em outra oficina, um vidente após experienciar os olhos vendados deu o seguinte testemunho fenomenológico existencial:

Alguns dos melhores momentos de nossas vidas experimentamos de olhos fechados. Tudo pode acontecer. Tudo dá pra imaginar. Aqui estamos todos aprendendo a ver sem olhar. A ver o mundo com olhos novos (PEQUENO, 2012; p. 1).

Afinal podemos recorrer a Marcel Proust (1871- 1922) ao dizer que uma “[...] verdadeira viagem de descobrimento não é encontrar novas terras, mas ter um olhar novo” (in PINEL, 1998, p. 21).

Pinel (2003) pesquisou a percepção de professores videntes acerca de alunos e alunas cegos. Para isso analisou fenomenológica e existencialmente a película "A Cor do Paraíso" (Irã; 1999; direção de Majid Majidi):

O professor da escola especial (localiza na capital Teerã) que atendia o aluno cego Mohamed parece sentir o abandono paterno vivido pelo pequeno. O mestre atua percebendo a insegurança afetiva do garoto correspondendo a necessária demanda de atenção que precisava – e a relação desvela esse afeto que afeta. Na cela do telefonema isso é evidente, pois o professor pontua que está ao lado do que está

intimidado pela rejeição. Tanto isso é fato, que na cena seguinte, o cego Mohamed é capaz, ele mesmo, de proteger concretamente um passarinho de um gato – ele se autoriza proteger o outro após o cuidado (Sorte) recebido do professor. (...) [Já] o professor da escola multisseriada regular, do interior do Irã, para onde o menino foi passar as suas férias, é mais livre (e ainda muito afetivo) e aborda o menino na sua outra demanda: Mohamed deseja ser incluído naquela classe escolar – ele quer ser como os outros e ao mesmo tempo ver atendida suas necessidades. Ele pede inclusão e se impõe, desvelando-se criativo, astuto, inteligente na leitura com os dedos (e a correspondente na oralização) – “mais adiantado eu sou”, ele parece dizer com uma expressão corporal entregue as redes de ensinos e aprendizagens naquela escola (PINEL, 2003, p. 10).

A percepção do outro como outro, perpassa pela intencionalidade da ação em, existencialmente, compreendê-lo como outro. Nesta disposição, a pesquisa se caracteriza psicopedagógica⁸ e se propõe a intencionalidade de perceber, através da experiência vivida por professores, o outro, sendo o outro, o aluno deficiente visual cego.

3.2 ALUNO: O SER HUMANO EM EVIDÊNCIA

Interventores no processo de ensino e aprendizagem, professores lançam mão de conhecimentos teóricos norteadores das práticas educativas na intenção de auxiliá-los na viabilização de uma ação pedagógica que contemple todos os aspectos didáticos, facilitadores para o bom desenvolvimento de uma aula.

Porém, acima de todas as competências próprias da docência, está o cuidado com o aluno, aquele que se encontra assentado nos bancos da sala de aula, evidenciando ao professor a necessidade de modos de compreensão não apenas do indivíduo submisso às imposições legais e ritualísticas, mas a pessoa em processo de crescimento, revestido de sentimentos e emoções, com necessidades a serem satisfeitas, especialmente a de ser visto e compreendido como ser humano. Neste contexto, Bataloso (2011, p.36) nos orienta a

⁸ Entendemos que a perspectiva Psicopedagógica se aplica a esta pesquisa pela dimensão transdisciplinar que ela assume, compreendida por: pessoal (o eu e a consciência – aprender a ser), corporal-cognitiva (corpo e conduta – aprender a conhecer e a fazer), interpessoal (cultura e sociedade – aprender a conviver) e, eco-socio-política (sistema social e ambiental – aprender a se comprometer), contribuindo “[...] para garantir a singularidade e originalidade do desenvolvimento particular de cada pessoa, [...]” (BATALLOSO, 2011, p. 142-143).

Optar pelo ser humano em vez de optar pelo aluno, optar pela pessoa e não pelos seus papéis ou suas máscaras, optar pelas suas circunstâncias ou singularidades especiais significa entender que o componente principal de toda ação de educar é, antes de mais nada, ajudar, estimular, acompanhar, animar, criar o ambiente adequado para que os seres humanos aos quais servimos cresçam, se desenvolvam, amadureçam e se tornem autônomos, no mais amplo sentido do termo (2011, p.36).

Neste sentido, a pesquisa se configura, perceptivamente, no respeito à manifestação do aluno, representada pelo professor que vivencia a experiência de ser (sendo) aluno deficiente visual cego, na disposição de auxiliar professor e conseqüentemente, aluno de modo realista, “às expressões dos atos cognitivos, abrangendo seus aspectos lógicos, afetivos, os de expressão do percebido e articulado” (BICUDO, 2006, p.90).

3.3 IFES – CAMPUS DE ALEGRE: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

A Escola Agrotécnica Federal de Alegre, hoje Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* de Alegre, local de realização desta pesquisa, foi criada em 07 de maio de 1953 pelo Decreto Lei nº 9.613, transformada em Autarquia Federal pela Lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993 e através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, publicada no DOU no dia 30 de dezembro de 2008, o Governo Federal Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes surge através da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo – Cefetes e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa, uma instituição de educação básica, profissional e superior, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

O *Campus* de Alegre oferta o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e o Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio para alunos concluintes do Ensino Fundamental em idade própria, na

modalidade PROEJA os cursos Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio e o curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e os cursos Superiores de Tecnologia em Aquicultura, de Tecnologia em Cafeicultura, de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e o curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O Ifes – *Campus* de Alegre está situado na Fazenda “Caixa D’Água”, com área de 327,8 ha no Distrito de Rive, Município de Alegre, localizado na região sul do estado do Espírito Santo, denominada região do Caparaó, onde a economia é baseada na agropecuária e na prestação de serviços. Atende a diversos municípios de diferentes estados, destacando-se os estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Sua principal atividade é o ensino, pesquisa e extensão.

3.3.1 Caracterização do espaço e dos colaboradores de pesquisa

Para a realização do trabalho proposto, escolhemos uma das salas de aula de uso comum dos vários alunos dos cursos de Educação Básica, Técnica e Tecnológica existente no Ifes - *Campus* de Alegre. O espaço de sala de aula utilizado para a realização da pesquisa é reservado com bastante frequência pelos professores quando dentre os recursos instrumentais planejados para o desenvolvimento da aula está o projetor multimídia. Apesar da disponibilidade de aparelhos dessa natureza para uso em todas as salas de aula, a preferência dos professores por essa sala especialmente, engloba a sua localização, segundo andar do prédio principal do *Campus* de Alegre (Foto 2), com acesso pelas escadas, num corredor de pouca movimentação, portanto, menos suscetível aos ruídos produzidos pelos movimentos próprios de uma escola.



Foto 2 – Foto do prédio principal do Ifes- Campus de Alegre.
Fonte: disponível em: <<http://www.alegre.ifes.edu.br/fotos/eafa/fotosframe.html>>.
Acesso em: 24 de fev. 2012.

Quando falamos de sala de aula logo associamos a um espaço de produção do conhecimento, em que pessoas se inter-relacionam no sentido de provocação da capacidade humana. Nos aproximamos, desta forma, da atividade docente considerando-a um fenômeno, próprio da experiência humana. Uma atividade envolta pela estrutura educacional, ao mesmo tempo humana e significativa.

O professor, na sua intersubjetividade, na sua convivência, na troca de conhecimentos e experiências práticas descobre o mundo do outro (do aluno), e nesta interlocução ele se compreende a si mesmo. A sua existência, a existência do outro e do mundo se entrelaçam numa esfera inseparável, embora distintos, permitindo ao professor a compreensão da existência de seu aluno, “que é ser-no-mundo ou, como diria Heidegger, “um-ser-em-discurso” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p.65).

Nessa perspectiva, acreditamos ser a sala de aula o ambiente que nos possibilita, intencionalmente, incitar nos professores colaboradores da pesquisa, atuantes nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico do Campus de Alegre, na condição funcional de efetivos e substitutos, a experiência vivencial, psicopedagógica, de ser (sendo) aluno deficiente visual cego, percebendo o outro sendo o outro.

3.4 TIPO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Ao assumir a postura interrogativa sobre o que é ser (sendo) aluno deficiente visual cego no Ifes – Campus de Alegre, dirigimos o nosso olhar investigativo sobre o contexto de sala de aula em que professor e aluno num processo de interação desenvolvem o sentido de aprender e ensinar. Deparamos com o desafio de trazer a lume os sentidos e significados expressos de diferentes modos e perspectivas mediados pela linguagem, na experiência vivida por professores de estarem em sala de aula na condição de alunos deficientes visuais cegos, sujeitos significativos que dizem de suas percepções mediante a experiência relacional de ser-sendo alguém no mundo.

A pesquisa se configura numa abordagem qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), oportuniza a percepção daquilo que os sujeitos investigados experimentam, a forma como dão significados as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Os autores complementam caracterizando-a pelo ambiente natural como fonte de dados e o investigador, como instrumento principal, pela descrição, pelo interesse maior no processo do que pelos resultados, pela forma indutiva que é feita a análise de dados e a vital importância na atribuição de significados dados pelos sujeitos pesquisados.

Adotamos a inspiração fenomenológica existencial-hermenêutica como raiz teórica do conhecimento, perspectiva assumida para obtenção e análise dos dados de pesquisa, compreendendo a existência humana pautada no concreto, entendendo-a como sendo única, “sua existência está sempre sendo, se formando; não é estática” (GADOTTI, 2010, p.160), o sujeito em estado de subjetivação, nos permitindo a um envolvimento existencial com o fenômeno pesquisado, sem a dicotomia sujeito-objeto.

Nesta perspectiva, ocupamo-nos, como propósito de pesquisa, em descrever e analisar o fenômeno, elucidado por Ribeiro Júnior (2003) como

[...] a realidade manifestada da coisa, do objeto; se é o que surge à consciência, o que é dado, isto é, a própria coisa que se percebe, na qual se pensa, da qual se fala, evitando forjar hipóteses, tanto sobre a relação que liga o fenômeno com o ser do qual ele é fenômeno, como

sobre a relação que o liga ao Eu para quem ele é fenômeno; [...] (2003, p. 11,12).

A fenomenologia existencial, como método, ocupa-se “das significações existenciais”(REZENDE, 1990, p.35), caracterizado pelo retorno-às-coisas-mesmas. Desta forma, investimos em buscar os modos pelos quais poderíamos chegar aos dados significativos, que nos diriam das experiências vividas como resposta ao interrogado, bem como das obras literárias que fariam a mediação entre os resultados de fala e a pergunta de pesquisa.

Iniciamos, considerando o estudo de caso, um tipo de pesquisa de natureza qualitativa, indicado por Lüdke e André (1986, p.17), “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, [...]”, e destacado por Gil (1994, p.78), por sua característica, de poder o pesquisador se deter a um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo; [...]”.

Encontramos também em André (2005) algumas vantagens na utilização da pesquisa de estudo de caso

[...] retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural; [...] são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado; [...] o pesquisador não parte de um esquema teórico fechado, que limite suas interpretações e impeça a descoberta de novas relações, mas faça novas descobertas e acrescente aspectos novos à problemática; [...] potencial de contribuição aos problemas da prática educacional [...] (2005, p. 34 a 36).

Por se tratar de uma pesquisa direcionada ao conhecimento das percepções de professores sobre a especificidade do tema deficiência visual - cegueira - tivemos por compreensão ser esse o melhor direcionamento para a pesquisa.

Aliados ao estudo de caso, encontramos na observação participante e na entrevista semiestruturada, os meios de coletas de dados, como técnicas principais.

A observação participante se justifica pela característica de participação real do observador no cotidiano do grupo ou situação a ser observada, além de possibilitar ao pesquisador

[...] a vivência, participando intensamente do cotidiano dos grupos de estudo, observando todas as manifestações presentes na cultura material do grupo, bem como as reações psicológicas de seus

membros, seu sistema de valores e seu mecanismo de adaptação (MICHALISZYN E TOMASI, 2008, p.55).

Gil (1994, p.108) também nos aponta algumas vantagens no uso da observação participante, utilizando-se das ponderações do antropólogo Florence Kluckhohn (1946)

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontravam envolvidos.
- b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado.
- c) Possibilita captar as palavras de estabelecimento que acompanham o comportamento dos observados (1946, p.103-18).

Como auxílio, usamos como instrumento de registro dos acontecimentos observados o diário de campo que, segundo Michaliszyn e Tomasini (2008, p.61) nos são úteis para “não apenas as manifestações objetivas, tangíveis, que o fato ou acontecimento apresenta como também aquelas subjetivas, intangíveis, marcadas pelo ideal responsável pela atribuição nestas de um caráter simbólico.”

Para a coleta de dados utilizamos ainda a entrevista, anteriormente anunciada, que tem a finalidade de estudar “significados subjetivos e tópicos complexos demais para serem investigados por instrumento fechado [...]” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2008, p.10).

A entrevista é um instrumento de interação humana fundamental que emerge percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações observadas na relação entrevistador-entrevistado. Lüdke e André (1986, p.34) relataram que a grande vantagem da entrevista é permitir “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, permitindo ainda, se bem feita, “o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, bem como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (1986, p.34).

Especificamente a entrevista semiestruturada atendeu aos objetivos desta pesquisa por não exigir dos entrevistados uma uniformidade nas respostas, deixando-os livres para estruturarem suas dissertações e ao entrevistador a

possibilidade de manter o controle sobre a conversação interferindo sempre que necessário para dar entendimento ao exposto pelo entrevistado (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Assim sendo, utilizamos da descrição como recurso, também compreendida pela fenomenologia como redução eidética (BUENO, 2003), que nos permitiu identificar as maneiras, os modos de pertencimento do sujeito de pesquisa na experiência vivida. Através da descrição podemos mostrar também como se deu a intersubjetividade, a convivência, a troca de conhecimentos e experiências práticas que moveram o mundo do sujeito envolvido existencialmente na pesquisa, ou seja, o itinerário da descrição é de “ir ‘à coisa mesma’, é a busca de tornar visível e explícita a constituição dos acontecimentos do mundo-vida” (BUENO, 2003, p. 28).

Para a constituição dos dados recorreremos ainda aos recursos de videogravação (filmagem) e gravação de voz. O uso desses recursos nos permitiu um nível de exatidão na coleta de dados, além de uma análise profunda, visto a possibilidade de revisar sempre que necessário às informações neles contidas.

3.5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Forghieri (1993, p.60) dois momentos se inter-relacionam de forma paradoxal e reversível no campo da fenomenologia existencial denominada por ela de “envolvimento existencial e distanciamento reflexivo”. A autora nos alerta que não chega a uma separação de momentos e sim uma predominância alternada dessas situações. Quanto ao envolvimento existencial Forghieri (1993) nos possibilita ao entendimento de que

[...], o pesquisador precisa iniciar seu trabalho procurando sair de uma atitude intelectualizada para se soltar ao fluir de sua própria vivência, nela penetrando de modo espontâneo e profundo, para deixar surgir a intuição, percepção, sentimentos e sensações que brotam numa totalidade, proporcionando-lhe uma compreensão global, intuitiva, pré-reflexiva, dessa vivência” (1993, p. 60).

A atitude do pesquisador em distanciar-se reflexivamente é explicada pela autora como sequencial ao envolvimento existencial compreendido quando, “procuro distanciar-me a fim de refletir sobre a vivência e me deter nessa reflexão para analisá-la e enunciar descritivamente os significados, ou o sentido, que nela captei, intuitivamente, durante o envolvimento” (FORGHIERI, 1993, p. 62).

De igual forma procurei me manter durante todo o processo preparatório de pesquisa, de captação dos dados significativos e de sua análise. Na busca constante pelo aprendizado dessa perspectiva de pesquisa, recorri por vários momentos ao distanciamento das situações que exigiam de mim uma tomada de decisão, através da leitura de referenciais que me trouxessem a clareza do caminho a seguir e do posicionamento diante do fenômeno de estudo e, ao mesmo tempo, tão envolvida, que a outros ousava em dar esclarecimentos e possibilidades de atuação à luz da concepção inspiradora de pesquisa, a fenomenologia existencial.

Assim têm sido a minha recorrente prática e constituição do ser pesquisadora, entre ir e vir nas leituras e interpretações, entre ações e reações diante do novo conhecimento por mim adotado, entre escrever e apagar e tornar a escrever procurando dar sentido aos sentidos por mim percebidos, tenho-me (in) formado e (in) formado a outros, na arte de modelar os conhecimentos que a mim chegam tornando-os dados significativos e exauridos segundo o entendimento de completude que me vêm sobre o fenômeno.

Como reflexo do retratado no parágrafo anterior, apresentamos os procedimentos práticos para a constituição da pesquisa. Iniciamos na busca de materiais de leitura que nos serviriam como suporte para a interrogação de pesquisa, concomitante a esse processo, fomos incentivados a pensar na inspiração fenomenológica existencial-hermenêutica como perspectiva assumida para o desenvolvimento deste trabalho e, com isso, também a leitura de outras literaturas que nos desvelariam sobre a adoção de um posicionamento diferenciado em todo o processo de constituição e realização da pesquisa.

Devido a minha formação e atuação na área de deficiência visual no início de minha carreira profissional, como professora estadual de ensino fundamental, detivemo-nos a tornar como foco de pesquisa essa deficiência, associando ao tema nos reportamos a minha prática atual de Pedagoga no Ifes – Campus de Alegre, no trabalho de supervisão pedagógica junto aos professores do Campus. Verificamos o despreparo e desconhecimento sobre a deficiência visual quando de nossas conversas informais manifestavam a preocupação em como receber um aluno cego em sala de aula, visto a existência de um aluno com registro em laudo médico, com retinose ou retinopatia pigmentar, e não se sentirem suficientes no atendimento e assistência necessários ao aluno e então vinha a perguntar: qual seria o sentimento de ser aluno deficiente visual cego em sala de aula visto as formas de atuação adotadas por nós como práticas educativas?

Dessa forma, a interrogação de pesquisa foi se constituindo em mim, por intermédio dos diálogos estabelecidos entre formação e atuação, ou seja, entre os conhecimentos pré-concebidos sobre a deficiência visual e o resultado das práticas desenvolvidas para atendimento a este aluno, compreendendo-o como um ser em formação.

Entendemos a partir de então, auxiliados pelos conhecimentos inspirados na fenomenologia existencial, que oportunizar ao professor de vivenciar a experiência de ser deficiente visual cego seria uma das possíveis formas de fazê-lo entender o ser cego, manifestada através de suas percepções.

Para efetivação dessa conduta de pesquisa, procuramos a direção do Departamento de Desenvolvimento Educacional - DDE do Campus expondo o propósito de pesquisa e solicitando a autorização para a realização do trabalho. Uma vez autorizados, procuramos entrar em contato com os professores fazendo o convite para participação, por intermédio de e-mails, expondo a nossa intenção de realização de uma aula em que os professores viveriam a experiência de se tornarem alunos, dentre os quais alguns seriam alunos cegos.

Marcamos a data e horário do encontro e para nossa surpresa, quatorze professores se apresentaram espontaneamente para a realização da aula experiencial.

Como procedimento ético adotado, nos pautamos na Resolução n.º 196 de 10 de outubro de 1996, que trata das diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, para organizar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE), assinado pelos colaboradores da pesquisa, individualmente, manifestando sua livre concordância à participação na pesquisa.

Chegado o dia e o horário propostos, nos reunimos na sala de aula, previamente agendada, disponível a todos os cursos do Campus, devido a sua especificidade na oferta de recursos multimídia. Fizemos os agradecimentos, explicamos da proposta de trabalho realçando o tempo de aula de 40 min, em que todos estariam livres para agir segundo a compreensão particular de cada um sobre o comportamento natural de aluno, incentivados pela aula de Literatura Brasileira, ministrada por um dos professores da área, pertencentes ao quadro de docentes do Campus.

O professor responsável por ministrar a disciplina planejou a aula sabendo da existência de alunos deficientes visuais cegos em sala de aula, não exigindo dos alunos participantes da aula qualquer movimentação grupal ou individual neste espaço, como também não fez qualquer cobrança na forma de redação escrita ou expressões artísticas representadas por recorte e colagem, desenhos e/ou pinturas. A configuração adotada de aula foi expositiva oralizada, utilizando-se dos recursos de quadro branco, projeção de slides, contendo textos e figuras ilustrativas e, da representação por objetos palpáveis de algumas das figuras apresentadas nos slides.

Dos quatorze professores que se dispuseram a participar da experiência vivencial, três destes se ofereceram a serem alunos deficientes visuais cegos, utilizando, cada um, a partir do início da aula até o seu final, uma tarja sobre os olhos que os impediam de enxergar totalmente. Para efeito de conduta de pesquisa, adotamos o princípio de que todos os alunos cegos haviam perdido a visão na fase adulta, de forma súbita, sem nos deter as condições, as formas e

idades que possam ter ocorrido a cegueira. Partimos do pressuposto que todos trariam consigo informações adjacentes a um passado recente referente a conhecimentos acadêmicos, imagens e cores, nos importando apenas com as percepções de cegueira do momento dado, do ser aí.

Finalizado o período de aula, todos foram convidados, com maior intencionalidade sobre os professores que viveram a experiência da cegueira, para registrarem suas percepções através da videogravação e gravação de voz, num depoimento movido pela pergunta disparadora: O que é ser (sendo) aluno deficiente visual cego na sala de aula do Ifes- Campus de Alegre?

Além dos três professores que experimentaram a cegueira, outros cinco, incluindo o professor da disciplina, se dispuseram ao registro dos depoimentos sendo que destes, dois descreveram suas percepções através de e-mails enviados a pesquisadora.

Os dados produzidos a partir dos depoimentos dos cinco professores que fizeram parte da experiência vivencial, não sendo alunos cegos, não foram utilizados como foco de análise da pesquisa para se chegar as percepções, os discursos produzidos por esses colaboradores nos serviram apenas de apoio para a realização das discussões. Temos como perspectiva a utilização desses discursos em outra produção científica com foco interrogativo sobre a participação específica destas pessoas na relação com o aluno deficiente visual cego. Portanto, os dados produzidos e considerados para atendimento ao objetivo proposto desta pesquisa se referem ao depoimento dos três professores que tiveram a experiência de serem alunos cegos.

Do momento preparatório para o início da aula até o momento de conclusão dos depoimentos utilizamos da videogravação e gravação de voz, recursos que nos serviram de subsídio para produção de materiais úteis na análise dos dados.

Orientamo-nos pela estrutura do método fenomenológico existencialista-hermenêutico, caracterizado pela forma circular: “compreensão – interpretação – nova compreensão” (COLTRO, 2000, p.42), para nos apropriar do

conhecimento manifesto na experiência vivida, compreendido pela hermenêutica como essencialmente um processo interpretativo.

De acordo com Masini (1982, p.36), a aplicação deste método “requer um exercício longo e paciente [...] bem como uma reflexão constante [...] para ser possível estar-se atento às referências qualitativamente significativas, buscando ver sem preconceitos aquilo que se apresenta.”

Iniciamos utilizando das descrições dos relatos de experiências vividas, como primeiro momento de análise, movida pela interrogação de pesquisa, fizemos a leitura por diversas vezes até a compreensão dos sentidos da fala dos sujeitos, fundamentada na redução⁹ fenomenológica, estabelecemos “Unidades de Significado” compreendendo-as como o início para a realização das análises (BICUDO, 2011, p.50).

A descrição, embora desvele as vivências, não é suficiente para a constituição de dados qualitativos de inspiração fenomenológica existencial-hermenêutica. Sendo assim, realizamos um segundo momento compreendido pela constituição de uma interpretação dos depoimentos, de acordo com Ricoeur citado por Masini (1989)

trabalho intelectual que consiste em decifrar o sentido aparente, em desdobrar os sinais de significação implicados na significação literal...há interpretação onde houver sentido múltiplo e é na interpretação que a pluralidade dos sentidos se torna manifesta (1989, p.63-64).

Conforme Bicudo (2011), organizamos na forma de quadros, subdivididos em colunas, a apresentação dos dados para chegarmos à síntese experiencial geral de interpretação hermenêutica. Abaixo dos quadros sínteses, inserimos depoimentos dos colaboradores de pesquisa (colegas de turma dos alunos cegos, denominados 01,02 e 03, e do professor de Literatura) com o intuito de dar maior clareza e sentido à interpretação hermenêutica produzida por mim pesquisadora, sem a intenção de torná-la única e definitiva para a interpretação do vivido. O depoimento dos colaboradores de pesquisa subsidiam os resultados quanto ao cuidado e fidelidade com que procuramos apresentá-los, expressos nas sínteses experienciais de interpretação hermenêutica.

⁹ “A redução é o recurso da Fenomenologia para chegar ao fenômeno como tal, ou à sua essência; [...]” (FORGHIERI, 1993, p. 15).

Num terceiro movimento, dinâmico, proposto pela estrutura hermenêutica, buscamos uma nova compreensão do fenômeno apresentando uma nova proposta de reflexão, mediada por textos e obras importantes de autores significativos com o fim de “compreender sentido, significação e significado apontado na descrição” (BICUDO, 2011, p.46).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na intencionalidade de permitir ao leitor o envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo (FORGHIERI, 1993), comportamento adotado pelo sujeito pesquisador inspirado na fenomenologia existencial, descrevemos com um vocabulário mais próximo possível da vivência experimentada, o fenômeno, aquilo que se mostrou durante a realização da experiência vivida pelos colaboradores de pesquisa, professores da educação básica, técnica e tecnológica, da percepção de ser (sendo) aluno deficiente visual cego, do posto e dado no mundo, ou seja, do acontecido na sala de aula do Ifes – Campus de Alegre.

4.1 DESCRIÇÃO DAS VIVÊNCIAS

4.1.1 A percepção da pesquisadora através da descrição do fenômeno ocorrido em sala de aula

Final de tarde, depois de um dia de trabalho em sala de aula, ocupados na arte de ensinar e aprender com quarenta alunos durante todo o dia, professores, espontaneamente, são encaminhados ao local em que o aflorar das emoções e sentimentos de se tornarem alunos deficientes visuais cegos, por quarenta minutos, lhes abrirão ao conhecimento através das percepções vindas à consciência e expressos através da linguagem.

Sala de aula e mini-auditório, essa é a característica do espaço em que professores se reúnem para viverem as experiências que marcaram suas vidas. Composto por cadeiras de braço, grandes, acolchoadas organizadas em fileiras, ocupando oitenta por cento deste espaço, equipado de recursos audiovisuais, quadro branco, tela de projeção e armário. Uma sala reservada,

fechada, gradeada, longe da interferência de outros, alheios à vivência que ali seria experimentada.

Naquele tempo e lugar, somos impactados ao conhecimento pelas nossas próprias experiências de viver o novo, do que está distante de nós, do que nos traz instabilidade e insegurança, mas que também nos atrai para perto, como forças estranhas, explicadas pela Física. Do conjunto de pessoas provocadas, três de nós, colegas professoras, se dispuseram ao envolvimento direto tendo seus olhos vendados completamente, sem qualquer passagem de luz, sendo alunas deficientes visuais cegas.

Dispostas nos lugares de sua preferência, professoras, agora então alunas cegas, se concentram nas primeiras fileiras de carteiras, identificadas por nós, como: aluna cega 1, aluna cega 2 e aluna cega 3.

A aula de Literatura Brasileira começa e todos ainda apreensivos dedicam atenção ao professor e ao que ele apresenta, aos poucos, podemos ouvir algumas manifestações verbais correspondendo as provocações do professor. Munido de vários objetos, secretamente escondidos até o início da aula, o professor ia disponibilizando, conforme imagem projetada, para que as alunas cegas pudessem apalpar com a ajuda dos colegas mais próximos, sempre incentivados pelo professor. Desta forma a aula foi-se dando entre imagens e cores e objetos palpáveis associados ao conteúdo da aula exposto em slides, utilizando do recurso do projetor multimídia, entre silêncios, inquietações, movimentações, interações por vezes movidas por risos e cochichos. Até que o professor faz a pergunta dirigida às alunas cegas, aguardando delas uma resposta:

Professor: - Como vocês se sentiram sabendo que a turma inteira via as imagens e cores e vocês sem poder se manifestar?

Ao que as alunas respondem:

Aluna cega 2 (sentada na primeira fila de carteiras): Pode falar professor? Eu apalpei tudo e ouvi muito.

Aluna cega 1 (sentada no canto direito da sala, na terceira fila de carteiras):
Pode falar? Eu me senti fora, totalmente fora. Os objetos que apalpei por si só não representam nada pra mim. Eu me senti totalmente excluída, as pessoas interagindo na busca do conhecimento e eu de fora, como mero coadjuvante, apesar das tentativas de ajuda dos meus colegas, com a sensação de que não estou participando daquilo que realmente está acontecendo.

Aluna cega 3 (sentada no centro da sala, na segunda fila de carteiras):
Engraçado, eu me senti incluída, porque a minha colega narrava tudo na tentativa de me ajudar e eu me senti totalmente participando. A recepção de cada um é diferente. O interessante foi saber que eu não era a única na sala, outras colegas estavam ali na mesma condição que a minha, eu não me senti sozinha.

Aluna Cega 1: Por ter uma memória visual, eu sei de formatos e cores por isso não era necessário passar os objetos pelas minhas mãos, o que eu não tinha era a sensação da imagem transmitida no contexto da aula, me tornando excluída da aula.

A partir de então, outros colegas alunos (professores) passam a dialogar sobre as percepções das colegas cegas com perguntas e respostas relacionadas ao momento dado que poderiam dar entendimento sobre como facilitar os recursos de aula para o aluno cego, presente, exposto no mundo da sala de aula. Nessa troca, perguntas ficaram sem respostas quando a referência era o ser aluno cego de nascença, contudo, o professor prossegue a aula mostrando mais algumas imagens, ressaltando alguns aspectos relacionados ao conteúdo da aula, mais uma vez disponibilizando objetos adaptados às alunas cegas para ilustrar a imagem refletida pelo projetor multimídia e o incentivo para a intervenção dos colegas quando necessário para clarificar os modos de entendimento e compreensão da aula. Com essa apresentação, o professor finaliza a aula dizendo que as imagens e conteúdo nos serviriam como base para o prosseguimento da próxima aula, agradecendo a todos pela participação.

4.1.2 Unidades de significado na percepção dos colaboradores da pesquisa

Movidos pela experiência vivida de serem alunos cegos na sala de aula do Campus de Alegre, os professores, em momento posterior ao do ocorrido em aula, registram através da descrição verbal os modos de ser e sentir-se deficientes visuais cegos. Dos registros de fala, destacamos apenas aquelas que nos pareciam responder a interrogação de pesquisa, identificadas pela fenomenologia como “unidades de significado” (BICUDO, 2011, p.50).

Aluna Cega 01

“A sensação de ser cega é uma sensação muito estranha. Você não tem controle, você não tem domínio da sua situação, você está sempre dependendo de alguém do seu lado”.

“Percebi totalmente que a aula estava acontecendo e eu estava indo atrás ou pegando uma carona, acompanhando aquilo que estava se passando. A aula não era pra mim, a aula era pra eles e eu estava ali como uma coadjuvante nessa história” (desapontamento).

“Achei muito estranho, a aula acontecendo, mais não estava acontecendo pra mim” (estranheza e desapontamento).

“E então eu comecei a imaginar que daqui a pouco vai ter uma aula de matemática, e que vai vir alguém jogar aquele monte de fórmulas e cálculos no quadro e eu vou estar aqui, no dia seguinte ou na semana seguinte o professor de Literatura vai voltar falando sobre aquele monte de imagens e sensações e eu vou estar aí” (a fala é de muita ansiedade e constatação da possibilidade de uma realidade, o percebido).

“Caramba, imagina que agora vai ter uma aula de História, uma aula de Matemática, uma aula de Física, uma aula de Química e sem enxergar, e sem aquele preparo, principalmente, tanto de alguém que está do meu lado, como do próprio professor”(continua com a mesma entonação da fala anterior).

“[...] E aquilo me assustou mais ainda, imaginar aquilo como uma realidade, imaginar que vai parar a aula, vou levantar pra ir ao banheiro, caramba...(de forma introspectiva), mais se eu fosse cega eu teria que levantar pra ir ao banheiro, teria que descer as escadas que não são fáceis pra gente que enxerga, a gente desce com cuidado. Como eu vou descer naquilo sendo cega?”

Aluna Cega 02

“[...] eu já acessei outros sentidos meus, eu acessei o tato e acessei a audição e comecei a entender e tentar compreender por meio desses sentidos. Então eu passei a ouvir e queria ouvir todos, e queria pegar tudo e muitas vezes eu tentava imaginar pelo tato e me colocar no lugar de uma pessoa que realmente não enxerga” (a professora se manifesta de forma tranquila, sem demonstrar um envolvimento com a situação vivida, nos inspira a pensar que ela participou da pesquisa como quem vê a situação de fora, como defesa emocional).

“[...], realmente nós ficamos dependentes das outras pessoas pra que elas nos deem acesso a aula, [...]” (único momento percebido em que a professora se mostra vivendo a experiência).

Aluna Cega 03

“O professor conseguiu apresentar o conteúdo de uma forma bem próxima, a gente teve também a participação dos colegas, eu achei que foi uma coisa muito fundamental, [...]”.

“[...], a coisa da colega do lado, eu consegui entender a aula, eu consegui interagir (de forma entusiasmada) e também achei super importante ter outros alunos cegos dentro da sala de aula, eu não era a única (como alívio para os seus temores). Então ter outros colegas cegos me deu aquela impressão de que também tem outros com essa dificuldade”(o percebido).

“Mais eu fiquei pensando (de forma introspectiva), como deveria ser uma pessoa que é cega de nascença, que não tem uma memória fotográfica? Como o professor deve se posicionar em relação a isso? Temos objetos apalpando,

sim, claro que isso vai ajudar, mais acho que é tanta coisa que a gente tem de buscar pra poder preparar os nossos alunos, pra poder realmente integrar os nossos alunos”.

“[...] interessante também é que os colegas numa das imagens, eles entraram em conflito, cada um viu a imagem de uma forma, e aquilo me gerou uma confusão muito grande, - Meu Deus o que é isso que está nessa imagem? O que é isso de verdade? É interessante as diferentes interpretações” (o envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo na percepção do vivido).

4.2 A SIGNIFICAÇÃO DOS SENTIDOS NA INTERPRETAÇÃO HERMENÊUTICA

Neste ponto da pesquisa, orientada e inspirada na perspectiva fenomenológica existencial, procurei destacar nos discursos compreendidos, interpretados e descritos por nós, o núcleo das ideias, representadas por palavras e frases que expressassem o sentido e a significação de existir na condição de aluno deficiente visual cego na sala de aula do Ifes- Campus de Alegre. Nesta perspectiva, iniciamos a análise ideográfica, de interpretação hermenêutica, traduzindo expressões cotidianas dos sujeitos da pesquisa, utilizando do recurso de dicionários, para uma linguagem da pesquisadora que, apoiada na interrogação de pesquisa, buscou a essência do fenômeno (QUADROS 1, 2, 3, 4 e 5). Seguido às sínteses experienciais de interpretação hermenêutica (QUADROS 2, 3 e 5), incluímos depoimentos dos colegas de turma e professor de Literatura dos alunos cegos na intenção de propiciar o entendimento e evidenciar sobre em que contexto ocorre a interpretação das ideias, dando ao leitor maior subsídio para se chegar aos seus próprios sentidos e significados produzidos através do posto. Após análise dos discursos, chegamos a uma síntese experiencial geral de interpretação hermenêutica (QUADRO 6), que deu origem ao tema considerado estrutura do fenômeno, compreendido e sentido por mim pesquisadora a partir da produção de um novo texto, de uma nova proposta firmada nas concepções de Paulo Freire, Batalloso e outros autores de referência.

Tentei me despir de qualquer pré-conceito estabelecido pelas leituras e estudos anteriormente realizados a este ato de pesquisa que pudessem interferir nos resultados do trabalho proposto, colocando-o em suspenso ou entre parênteses. Na intenção de adotar um comportamento mental pensei em sintetizar com um único termo o que nos represente diante do que será desvelado a partir das análises, e então, diante das muitas palavras e frases que acamparam em nossa mente nos veio a palavra “cegueira”, exatamente, a mais propícia e familiar aos propósitos desta pesquisa. Diante dos vocábulos apresentados como sinônimos a palavra cegueira, encontramos no léxico¹⁰ o termo ignorância como segunda melhor expressão representativa desta condição. Eis aí, esta é a postura mental adotada por mim pesquisadora, de alguém que tem falta do conhecimento, e neste caso específico, do outro, e que se dispõem, humildemente, a esvaziar-se de si própria para o aprendizado com/do outro e pelo outro.

4.2.1 A percepção do outro

ALUNA CEGA 01	ALUNA CEGA 02	ALUNA CEGA 03	GUIA DE SENTIDO (GS) ¹¹	INTERPRETAÇÃO HERMENÊUTICA
“A sensação de ser cega é uma sensação muito estranha. Você não tem controle, você não tem domínio da sua situação, você está sempre dependendo de alguém do seu lado ”.	“[...] realmente nós ficamos dependentes das outras pessoas pra que elas nos deem acesso a aula, [...]”.	“[...] a coisa da colega do lado , eu consegui entender a aula, eu consegui interagir [...], eu achei que foi uma coisa muito fundamental , [...]”.	A dependência de/do outro para ter acesso a aula.	Dependência: estado de dependente; sujeição, subordinação. Acesso: Ato de chegar, chegada; entrada; comoção. Aula: Lição; cada parte de uma disciplina que é ministrada de uma

¹⁰ ROCHA, Ruth; PIRES, Hindenburg da Silva. **Minidicionário Ruth Rocha**. São Paulo: Scipione, 2001.

UOL. **Dicionário Michaelis**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

¹¹ O Guia de Sentido (GS), de criação e descoberta do professor Dr. Hiran Pinel, tem a finalidade de “produzir significados de determinada experiência, escutando do outro ou captando no outro a justificação do seu ser – sempre de si, como em um espelho – o significado que ele mesmo fornece ao que experiência” (MACIEL JÚNIOR, 2006, p.61).

				vez. Síntese Experiencial 1. Sujeitando-se ao outro para dar entrada a unidade de conhecimento de uma disciplina.
“Caramba, imagina que agora vai ter uma aula de História, uma aula de Matemática, uma aula de Física, uma aula de Química e sem enxergar, e sem aquele preparo , principalmente, tanto de alguém que está do meu lado, como do próprio professor”.		“[...] interessante também é que os colegas numa das imagens, eles entraram em conflito , cada um viu a imagem de uma forma, e aquilo me gerou uma confusão muito grande, - Meu Deus o que é isso que está nessa imagem? O que é isso de verdade? É interessante as diferentes interpretações”.	A falta de preparo do outro gera conflito e confusão.	Falta: Ato de faltar; ausência. Falha. Culpa; erro. Preparo: Preparação. Cultura, competência. Conflito: Discussão injuriosa. Briga. Guerra. Briga: Disputa. Luta. Combate. Confusão: Ato de confundir. Perplexidade, perturbação. Mistura sem ordem. Barulho, tumulto. Síntese Experiencial 2. A ausência de conhecimento de alunos e professor sobre o aluno cego representa desordem e disputa por sua atenção.

QUADRO 1: Denominado “A percepção do outro”.

SÍNTESE EXPERIENCIAL 01	SÍNTESE EXPERIENCIAL 02	GUIA DE SENTIDO (GS)	INTERPRETAÇÃO HERMENÊUTICA
Sujeitar-se ao outro para dar entrada a unidade de conhecimento de uma disciplina.	A ausência de conhecimento de alunos e professor sobre o aluno cego representa desordem e disputa por sua atenção.	Sujeitar-se a ausência de conhecimento do outro.	Sujeitar: 1. Tornar sujeito ou dependente (o que era livre e independente); dominar; subjugar. 2. Subordinar-se; submeter-se. Sujeito: Dominado;

			<p>submisso; escravo.</p> <p>Escravo: Que, ou o que está sujeito a um senhor, como propriedade dele. Que ou o que está absolutamente sujeito a outrem. Cativo. Viciado.</p> <p>Ausência: Ato de ausentar-se. Tempo em que alguém permanece ausente. Falta. Privação.</p> <p>Conhecimento: Ato de conhecer. Nível, grau de relações entre pessoas. O saber. O volume de saber e informação de uma pessoa. O número de pessoas que alguém conhece e com as quais tem relações.</p> <p>Síntese Experiencial de Interpretação Hermenêutica: Ser (sendo) aluno cego é estar escravizado a outrem e a falta do saber deste.</p>
--	--	--	---

QUADRO 2: Interpretação Hermenêutica realizada a partir das sínteses experienciais 1 e 2 retiradas do QUADRO 1.

Professor de Literatura

*Como eu mostraria imagens pra esse tipo de aluno? (referindo-se aos alunos cegos) Eu trouxe alguns instrumentos que eles pudessem tocar, **eu imagino** que eles idealizem o formato por meio do tato. Mesmo assim, não consegui trazer recursos, objetos, que reproduzissem todas as imagens e isso me trouxe uma tensão muito grande. Como eu vou fazer pra mostrar essas imagens para as quais eu não tenho objeto, objetos pra mostrar? **Tive a ideia**, como eu fiz aqui, de pedir a colaboração da turma, quando eu apresentasse a imagem que eu não tivesse recurso, a turma **tentaria me ajudar** a mostrar que imagem era aquela. E mesmo durante a aula percebi que algumas das imagens não foi possível mostrar em sua plenitude com o objeto. **Como fazer entender isso? Me deixou um pouco frustrado.***

Colega de turma dos alunos cegos 01

[...] pelo que observei da aula, eles se sentiam um pouco excluídos e tiveram muita dificuldade de acompanhar a aula (referindo-se aos alunos cegos). [...]. Então, de repente fazer trabalhos com os outros alunos para que eles saibam como ajudar, **porque, às vezes, eles não sabem como ajudar, e o professor também não sabe como conduzir a aula.**

Ser escravizado nos revela o empoderamento subjetivo daquele que exerce a autoridade de condução do saber, duplamente exercido pela condição de visão do professor de Literatura em relação ao aluno cego.

4.2.2 A percepção do outro eu

Não foi identificado no discurso da aluna cega 03 ideias de relação a percepção do outro eu.

ALUNA CEGA 01	ALUNA CEGA 02	GUIA DE SENTIDO (GS)	INTERPRETAÇÃO HERMENÊUTICA
<p>“Percebi totalmente que a aula estava acontecendo e eu estava indo atrás ou pegando uma carona, acompanhando aquilo que estava se passando. A aula não era pra mim, a aula era pra eles e eu estava ali como uma coadjuvante nessa história”.</p>	<p>“[...] eu já acessei outros sentidos meus, eu acessei o tato e acessei a audição e comecei a entender e tentar compreender por meio desses sentidos. Então eu passei a ouvir e queria ouvir todos, e queria pegar tudo e muitas vezes, eu tentava imaginar pelo tato e me colocar no lugar de uma pessoa que realmente não enxerga”.</p>	<p>A percepção de que a aula não foi planejada para ela (aluna cega).</p> <p>A tentativa de compreender e entender a aula por meio dos sentidos (aluna cega).</p>	<p>Perceber: Apreender pelos sentidos, pela mente; formar ideia de; notar. Compreender bem; atinar com. Receber (honorários, vantagens pecuniárias).</p> <p>Planejar: Fazer plano de. Tencionar. Fazer tensão de. Submeter a um plano. Programar, planificar.</p> <p>Tensão: Atenção; preocupação.</p> <p>Tentativa: Aquilo que se tentou. Ensaio; experiência.</p> <p>Compreender: Conter em si; abranger, incluir.</p>

			<p>Conhecer, entender. Perceber.</p> <p>Entender: do latim <i>intendere</i>. Ter ideia clara de; compreender, perceber.</p> <p>Sentidos: Cada uma das funções nervosas em virtude das quais um organismo é capaz de receber e perceber impressões e alterações do ambiente. Significação de uma palavra, sentença ou discurso. Direção em que alguma coisa ou ser se desloca ou atua.</p> <p>Significação: Sentido das palavras; aquilo que significa alguma coisa.</p> <p>Discurso: Oração. Exposição das ideias, de viva voz ou por escrito.</p> <p>Síntese Experiencial de Interpretação Hermenêutica: Ser (sendo) aluno cego é sentir que não se tem atenção, percebida pela exposição das ideias (oral ou escrita).</p>
--	--	--	---

QUADRO 3: Denominado “A percepção do outro eu”.

Professor de Literatura

[...], o aluno cego no Ifes – Campus de Alegre, ele precisa ser ajudado pelos professores, e precisa se desenvolver nele a autoconfiança acerca de que ele é capaz, pra que ele também se ajude.

Colega de turma dos alunos cegos 02

(Relato de experiência com base na atuação como professora no Ifes – Campus de Alegre).

[...]. Esse aluno (referindo-se ao aluno deficiente visual matriculado no Ifes – Campus de Alegre), ele praticamente foi facilitado. Por mais que a gente tentasse explicar pra ele, ele precisaria de uma letra. Mesmo passando um material numa letra muito maior ele já não conseguia ler, nem com lupa, com nada. As provas, na maioria das vezes, foram dadas em dupla pra facilitar o entendimento, com o intuito de que o outro aluno fizesse a leitura da prova e conseqüentemente já respondesse, enquanto que o aluno deficiente visual ficava a ver navios, ou seja, ele realmente não aprendeu. [...]. Então houve uma facilidade, eu creio, na minha disciplina, pra ele ter uma resposta positiva nessa conclusão de terceiro ano de Técnico em Agropecuária.

Colega de turma dos alunos cegos 03

*[...]. **O professor poderia questionar os alunos** sobre a partir de quando passaram a ter a deficiência, acho que ajudaria a todos. A deficiência visual, poderia não ser de nascença e aí a experiência deles nos ajudaria a ajudá-los.*

[...]

*Por fim, me pergunto **como não tratar de forma diferente alunos com necessidades especiais (por exemplo, visual)** numa aula prática do curso técnico agrícola ou de agroindústria, em que alunos precisam manipular ferramentas no campo ou no laboratório. Esses alunos se sentiriam incluídos?*

4.2.3 A percepção do eu/outro no espaço

Não foi detectado no discurso da aluna cega 02 ideias de relação com a percepção do eu/outro no espaço.

ALUNA CEGA 01	ALUNA CEGA 03	GUIA DE SENTIDO (GS)	INTERPRETAÇÃO HERMENÊUTICA
<p>“E então eu comecei a imaginar que daqui a pouco vai ter uma aula de matemática, e que vai vir alguém jogar aquele monte de fórmulas e cálculos no quadro e eu vou estar aqui, no dia seguinte ou na semana seguinte o professor de Literatura vai voltar falando sobre aquele monte de imagens e sensações e eu vou estar aí”.</p>	<p>“[...] também achei super importante ter outros alunos cegos dentro da sala de aula, eu não era a única. Então ter outros colegas cegos me deu aquela impressão de que também tem outros com essa dificuldade”.</p>	<p>Imaginar de estar aqui (sala de aula), no dia seguinte ou na semana seguinte sendo cega (o).</p> <p>A importância de não ser a única cega na sala de aula dá a impressão de outros tem a mesma dificuldade.</p>	<p>Imaginar: (<i>lat imaginare</i>). Conceber, criar na imaginação; fantasiar. Idear, inventar, projetar, traçar. Fazer ideia de. Conjeturar, crer, julgar, presumir, supor. Figurar-se, julgar-se, supor-se. Cismar, considerar, pensar.</p> <p>Estar: Encontrar-se num lugar determinado. Ser num momento determinado. Fazer companhia, conversar. Assistir. Presenciar. Morar, transitória ou definitivamente. Sentir-se.</p> <p>Aqui: Neste lugar. A este lugar. Neste ponto. Nesta ocasião.</p> <p>Única(o): Que é um só. De cuja espécie não há outro. Exclusivo. A que nada é comparável. Superior a todos os outros.</p> <p>Importância: Qualidade de importante. Autoridade, consideração, valor. Soma total; quantia.</p> <p>Impressão: Ato de imprimir. Marca que uma coisa deixa em outra. Efeito sobre os sentimentos. Efeito que as coisas causam no ânimo.</p> <p>Outro: Diferente do primeiro especificado. Diverso. Seguinte. Mais um. Restante. Outrem.</p> <p>Dificuldade: Qualidade do que é difícil. Obstáculo. Impedimento.</p> <p>Cego (a): (<i>lat caecu</i>). Que não vê. Alucinado. Desvairado. Que atua sem discernimento. Entulhado, entupido, obliterado, obscuro. Que não é traspassante; com abertura somente em uma extremidade ou face: <i>Furo cego</i>. Apagado, indistinto. Sem fio ou gume. Que se desata com dificuldade: <i>Nó cego</i>. Escuro, tenebroso. <i>sm 1</i> Homem que não vê. <i>2</i> Intestino cego, bolso intestinal; ceco.</p> <p>Síntese Experiencial de Interpretação Hermenêutica 1: Ser (sendo) aluno cego é</p>

			<p>considerar a permanência neste lugar existindo apagado.</p> <p>Síntese Experiencial de Interpretação Hermenêutica 2: A consideração de não existir só, apagado na sala de aula, é o sentimento de que outros (alunos cegos) tem os mesmos impedimentos.</p>
<p>“[...] E aquilo me assustou mais ainda, imaginar aquilo uma realidade, imaginar que vai parar a aula, vou levantar pra ir ao banheiro, caramba..., mas se eu fosse cega eu teria que levantar pra ir ao banheiro, teria que descer as escadas que não são fáceis pra gente que enxerga, a gente desce com cuidado. Como eu vou descer naquilo sendo cega?”</p>		<p>O susto diante da imaginação de uma realidade externa a sala de aula.</p>	<p>Susto: (<i>der regressiva de <i>sustar</i></i>). Medo repentino, provocado por um perigo imprevisto; sobressalto, temor. Temor causado por notícia ou fatos imprevistos. Medo, receio.</p> <p>Imaginar: (<i>lat <i>imaginare</i></i>). Conceber, criar na imaginação; fantasiar. 2 Idear, inventar, projetar, traçar. 3 Fazer ideia de. 4 Conjeturar, crer, julgar, presumir, supor. 5 Figurar-se, julgar-se, supor-se. 6 Cismar, considerar, pensar.</p> <p>Realidade: Qualidade de real. Existência real. O que realmente existe.</p> <p>Externo(a): Que está por fora. Diz-se do, ou aluno que não mora no colégio.</p> <p>Síntese Experiencial de Interpretação Hermenêutica 3: Ser (sendo) aluno cego é ter o medo repentino de um perigo imprevisto concebido pela existência real do que está fora da sala de aula.</p>

QUADRO 4: Denominado “A percepção do eu/outro no espaço”.

SÍNTESE EXPERIENCIAL 01	SÍNTESE EXPERIENCIAL 02	SÍNTESE EXPERIENCIAL 03	GUIA DE SENTIDO (GS)	INTERPRETAÇÃO HERMENÊUTICA
<p>Ser aluno cego é considerar a permanência neste lugar existindo apagado.</p>	<p>A consideração de não existir só, apagado na sala de aula, é o sentimento de que outros (alunos cegos) tem os mesmos impedimentos.</p>	<p>Ser aluno cego é o medo repentino de um perigo imprevisto concebido pela existência real do que está fora da sala de aula.</p>	<p>Existir apagado (alunos cegos), o medo do que está fora da sala de aula e</p>	<p>Medo: (<i>lat <i>metu</i></i>). Perturbação resultante da ideia de um perigo real ou aparente ou da presença de alguma coisa estranha ou perigosa; pavor, susto, terror. Apreensão.</p>

		a permanência neste lugar.	<p>Receio de ofender, de causar algum mal, de ser desagradável.</p> <p>Fora: (<i>lat foras</i>). Exteriormente, na face externa. Em lugar diferente do da residência habitual. Para longe. Em país estranho.</p> <p>Existir: (<i>lat existere</i>) Ter existência ou realidade; ter o ser. Viver. Durar, permanecer, subsistir. Haver. Permanecer</p> <p>Apagado: (<i>part de apagar</i>) 1 Que já não arde, que não tem fogo ou luz; extinto. Embaciado, escurecido, sem brilho. Negro, sombrio. Raspado, riscado, sumido. Baldado, frustrado. Que não tem cultura, inteligência ou civilização. Que não é de família ilustre ou aristocrata. Que não teve andamento. Que não sobressai. Débil, fraco: <i>Voz apagada.</i></p> <p>Lugar: (<i>lat locale</i>). Espaço que um corpo pode ocupar. Povoação. Cargo. Assento determinado.</p> <p>Síntese Experiencial de Interpretação Hermenêutica: Ser (sendo) aluno cego é viver sem o conhecimento, é</p>
--	--	----------------------------------	--

				estar apreensivo em permanecer em lugar diferente da sala de aula.
--	--	--	--	--

QUADRO 5: Síntese Experiencial de Interpretação Hermenêutica a partir das sínteses experienciais 1, 2 e 3 retiradas do QUADRO 4.

Encontramos no registro de fala de uma colega de turma dos alunos cegos [professora do Campus de Alegre] a oportunidade de extravasamento do vivido fora da sala de aula com um aluno deficiente visual matriculado no curso Técnico em Agropecuária no Campus de sua atuação, percebido por nós como confirmação da interpretação hermenêutica.

Colega de turma dos alunos cegos 02

[...], a escola é muito grande, os alunos andam muito e percebemos a importância desse aluno ser ajudado por outros colegas [referindo-se ao aluno deficiente visual matriculado no Campus de Alegre]. Nós temos aulas distantes que é necessário atravessar rodovias, então a gente não sabe como isso pode acontecer um dia que esse aluno não tiver um colega do lado. [...]. Ontem, por exemplo, o aluno deficiente visual, com mais de setenta por cento de comprometimento de sua visão, atravessou essa rodovia para ir para outras disciplinas, que a gente chama de disciplinas do campo, e não estava acompanhado de um colega. Segundo o que ele nos contou, não havia ninguém com ele e precisava ir a uma das salas de aula do outro lado da pista, então ele nos disse que tinham duas alunas na frente, ele viu essas alunas mais ou menos, porque ele não dá pra perceber, dá pra ver que tem os vultos e as vozes, ele falou que percebeu o som do carro, elas pararam, depois ele viu que elas foram e ele foi atrás. Eu fiquei muito preocupada, fiquei nervosa, porque ele chegou sozinho nessa sala de aula, eu tive a necessidade de parar o que estava fazendo pra trazê-lo para o alojamento novamente. Porque ele não poderia ficar sozinho. A sensação é desesperadora, porque é uma pessoa dependente. A gente observa que não estamos preparados para este tipo de aluno, de forma alguma.

4.2.4 A Estrutura do Fenômeno

SÍNTESES EXPERIENCIAIS DE INTERPRETAÇÃO HERMENÊUTICA	GUIA DE SENTIDO (GS)	INTERPRETAÇÃO HERMENÊUTICA
1. Ser aluno cego é estar escravizado a outrem e a falta do saber deste.	Estar escravizado a outrem e a sala de aula pela falta de atenção e conhecimento.	Estar: Encontrar-se num lugar determinado. Ser num momento determinado. Fazer companhia, conversar. Assistir. Presenciar. Morar, transitória ou definitivamente. Sentir-se.
2. Ser aluno cego é sentir que não se tem atenção, percebida pela exposição das ideias (oral ou escrita).		Escravizado: Que, ou o que está sujeito a um senhor, como propriedade dele. Que ou o que está absolutamente sujeito a outrem. Cativo. Viciado.
3. Ser aluno cego é viver sem o conhecimento, é estar apreensivo em permanecer em lugar diferente da sala de aula.		Outrem (de outro): Outra pessoa; outras pessoas.
		Falta: Ato de faltar; ausência. Falha. Culpa; erro.
		Atenção: Concentração da mente num determinado objeto. Estado de alerta. Cortesia, consideração. Serve para advertir, chamar a atenção, pôr em alerta.
		Conhecimento: Ato de conhecer. Nível, grau de relações entre pessoas. O saber. O volume de saber e informação de uma pessoa. O número de pessoas que alguém conhece e com as quais tem relações.
		Síntese Experiencial Geral de Interpretação Hermenêutica: Ser (sendo) aluno cego é ser sujeito a outras pessoas e ao espaço, pela desconsideração na relação do saber.

QUADRO 6: Denominado “Estrutura do Fenômeno”, reúne as sínteses experienciais de interpretação hermenêutica resultantes dos QUADROS 2, 3 e 5, gerando a síntese experiencial geral de interpretação hermenêutica.

4.3 PERSPECTIVA ASSUMIDA PARA A ANÁLISE DA ESTRUTURA DO FENÔMENO

Martin Heidegger, filósofo fenomenólogo existencialista-hermenêutico, pensador, preocupa-se em desvelar a essência humana ou a natureza constitutiva do ser-no-mundo. A essência humana, segundo Heidegger, é formada por sua natureza, os níveis de experiências e estado de cuidado do ser, expressos pela consciência, por ele considerada como atitude intencional. O fundamento de sua tese refere-se ao estado de preocupação do ser movido pela consciência de estar-no-mundo, analisado, a princípio, não apenas como único no mundo, isolado em sua existência, mas nos diferentes modos de ser do homem no mundo, do ser-aí, refletido na descrição. Para Heidegger, aspectos como afetividade, compreensão e expressão, tratados de forma indissociada e sem merecimento prioritário ou valorativo, fazem parte da constituição do ser aberto para a compreensão de existência no/do mundo (MARTINS, 2006).

A compreensão de existência se dá a partir do transcender, manifestada pelo homem reflexivo em relacionar-se consigo próprio a partir daquilo que surge a sua consciência, e é neste diálogo introspectivo que o homem se torna conhecedor de si e do mundo, estruturado em mundo das pessoas ao redor e o mundo das entidades que rodeiam os indivíduos (MARTINS, 2006).

A constante busca pela compreensão de si, pela sua essência, e do ser das coisas em geral é a caracterização do cuidado, conceito defendido pela filosofia de Heidegger. Cuidado entendido aqui não como assistencialista do ser com o outro, mas de uma preocupação de como o ser se apresenta no mundo, o modo de ser de cada um, imerso nas ocupações do cotidiano, representada por uma linguagem que o define numa dada situação de estar-no-mundo (KAHLMAYER-MERTENS, 2008).

Outro aspecto, também defendido por Heidegger, refere-se à observância da singularidade do ser. A prescrição das atitudes do ser a partir de um comportamento coletivo massifica e o torna impessoal, neste entendimento restringimos o indivíduo a decidir, a pensar, a comportar-se por si, a seu modo,

adotando a compreensão de comportamento herdado e irrefletido, determinando o tipo de tratamento e educação que o indivíduo deve receber.

Heidegger, diferente desse posicionamento entende que o indivíduo deve ser posto como referencial de análise no cuidado de sua existência, como um ser singular, conhecendo dele a partir da liberdade de tornar-se transparente no seu modo de ser, em sua autenticidade e originalidade (HEIDEGGER, 1996, p.115 *apud* KAHLMEYER-MERTENS, 2008).

Os fundamentos aqui explicitados nos servem como fios condutores na compreensão do ser (sendo) aluno cego, nos modos de ser/estar na sala de aula do Ifes- Campus de Alegre. Colocando em suspenso a herança cultural transmitida sobre a cegueira, nos movemos no sentido de saber daquele que vive a experiência de ser cego, os modos de viver a cegueira e de estar nos espaços sociais sem a preocupação de determiná-lo como sendo, mas de entendê-lo como possibilidade de sê-lo a partir do que surge a consciência como compreensão da experiência vivida (fenômeno).

Dessa maneira, entendemos que o professor livre do aprisionamento de si, do rigor estabelecido pelo sistema educacional do qual faz parte, pode exercitar a preocupação/cuidado com o curso de sua vida, como ser profissional que se dedica a atividade de ensinar e de sua atuação na relação com o outro no espaço de sala de aula, neste caso específico, com o aluno cego, um ser singular que vive uma realidade concreta que, de igual forma, precisa de um encontro consigo mesmo, de descobrir e descobrir-se no/do mundo como ser pensante, atuante, dotado de sentimentos e livre para a construção de um conhecimento que lhe pareça significativo, auxiliado pelo cuidado do outro, o professor.

O resultado disso pode ser uma existência na qual o indivíduo, na cotidianidade, não mais se deixe arrastar pela torrente de diretivas da gente; pode conduzir sua própria existência e ainda atender aos anseios de uma educação contemporânea, preocupada em formar cidadãos *reflexivos, autônomos e participativos*, contribuindo à esfera do indivíduo, da sociedade e da espécie (KAHLMEYER-MERTENS, 2008, p. 34).

Tecida essas considerações, assumimos os princípios filosóficos de Heidegger, como esteio, para conduzir o outro/professor ao conhecimento do desconhecido e de torná-lo significativo à prática de suas existências como

singulares na condição de profissionais da educação. Retomamos o círculo metafórico do método hermenêutico (compreensão, interpretação, nova compreensão) para dar sentido ao exercício que faremos a partir da interpretação hermenêutica constituída pela compreensão/interpretação da descrição dos depoimentos dos professores que viveram a experiência de serem alunos cegos. A compreensão sobre as unidades de significado nos permitiram interpretar que **ser (sendo) aluno cego é ser sujeito a outras pessoas e ao espaço pela desconsideração na relação do saber**, a partir deste momento, pelo desafio que nos vem pelo conhecimento à consciência, represento numa linguagem descritiva o significado e significação das percepções do momento vivido ao construir a compreensão sobre o fenômeno.

4.3.1 Ser (sendo) aluno cego: ser sujeito a outras pessoas e ao espaço pela desconsideração na relação do saber

A questão de ser aluno cego nos apresenta algumas reflexões relacionadas ao título deste texto, que procuraremos examinar em suas partículas para chegarmos a compreensão do todo.

Em primeiro lugar, a expressão “Ser sujeito” nos remete a pergunta: a que ou a quem? Imediatamente o texto nos responde “a outras pessoas e ao espaço” e então finaliza nos dando a razão desta sujeição, “pela desconsideração na relação do saber”.

A palavra “ser”, também sinônima de existir e estar, é um verbo que necessita de um adjetivo para caracterizá-lo ou qualificá-lo, na expressão, o adjetivo é a palavra “sujeito”, de igual sentido a dominado. Portanto, ser sujeito nos reporta a estar dominado, é existir sob o poder ou autoridade de outro.

Existir é também pensar a existência, segundo dialética freireana de inspiração fenomenológica, que pode ser entendida e interpretada pela dramaticidade da experiência pessoal de ser, da experiência concreta de estar-no-mundo, e de sua historicidade (FREIRE, 2007). O fato de existir e tornar-se consciente de si

nos leva a preocupação e criticidade de nossa própria existência, como ser no/do mundo (Figura 11).



Figura 11: Fernando Pessoa e a consciência.

Fonte: Disponível em: < www.citador.pt >. Acesso em: 23 out. 2012.

Diante da circunstância existencial de ser aluno cego, o professor (a) retorna para si questões indagativas à sua vivência, com respostas geradoras de novas perguntas, limitadas em novas respostas devido à falta de experiência de ser, constatando a inconclusão do saber pela consciência de si. Esse ato vivencial foi observado na cena de aula descrita por mim pesquisadora

A partir de então outros colegas alunos (professores) passam a dialogar sobre as percepções das colegas cegas com perguntas e respostas relacionadas ao momento dado que poderiam dar entendimento sobre como facilitar os recursos de aula para o aluno cego, presente, exposto no mundo da sala de aula. Nesta troca, perguntas ficaram sem respostas quando a referência era o ser aluno cego de nascença, [...].

A compreensão de que o conhecimento em sua totalidade não compreende o ser, reposiciona-nos a pensar que a existência está vinculada ao outro, que nos completa em sermos conhecedores da verdade desejada. Esse conhecimento não é transferido ou imposto e sim produzido ou construído com o outro (FREIRE, [1996] 2004).

No entanto, a expressão analisada nos fala de uma existência sob domínio de outro; o poder e autoridade exercida sobre aquele que é – “existir dominado”. A palavra “dominar” está relacionada à manipulação, segundo as reflexões de Freire, compreendida quando a elite dominante tenta através de suas relações moldar os dominados aos seus objetivos usando da ação antidialógica. A manipulação dos dominados, seres imaturos politicamente, desprovidos de uma percepção crítica da realidade, reflete na incorporação dos mitos culturais adotados pelos dominadores, tornando-os uma sociedade “sem voz”, “silenciosa” (PALUDO, 2010, p.253).

Em sala de aula, o professor, responsável pela condução do processo de ensino e aprendizagem pode, por sua qualidade pedagógica, interferir, restringindo a “capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando”, justificada por uma diretividade necessária, convertida em manipulação autoritária do conhecimento (FREIRE, 2005, p.79).

Destacamos algumas situações percebidas no momento dado em sala de aula que podem representar este pensamento.

[..]. Desta forma a aula foi-se dando entre imagens e cores e objetos palpáveis associados ao conteúdo da aula, exposto em slides, utilizando do recurso do projetor multimídia; entre silêncios, inquietações, movimentações, interações por vezes movidas por risos e cochichos.[...].

[...], perguntas ficaram sem respostas quando a referência era o ser aluno cego de nascença, contudo, o professor prossegue a aula mostrando mais algumas imagens, ressaltando alguns aspectos relacionados ao conteúdo da aula,[...].

Este comportamento político e diretivo pode ser observado, inclusive, naqueles que se autodenominam progressistas e democráticos. A dualidade partidária convive no mesmo ser, de forma incoerente e estrondosamente invasiva, desestabilizando a complexa constituição do ser professor. Criticá-lo por sua arrogância, autoritarismo intelectual, proprietário de um superior saber acadêmico, imposto aos alunos, é desconsiderá-lo como possível reflexo de uma educação dominadora-manipuladora que o tornou “falso sujeito da “formação”” (FREIRE, [1996] 2004, p.23).

A possibilidade vincula-se ao fato da postura assumida por esse ser, em conformar-se com o estabelecido pelas autoridades dominantes, movido pelo sentimento de incapacidade e de esterilidade frente aos movimentos culturais de massificação e robotização do homem. O ser em formação, por escolha e desistência de si, acomoda-se à situação de forma inoperante e antidialógica, reprimindo toda e qualquer manifestação crítica que possa dar pistas da existência de um ser sujeito integrado ao mundo, constituidor de sua própria história, para dar espaço ao ser “coisificado, desenraizado, desumanizado” (OSOWSKI, 2010, p. 382), objeto da história.

Provocar o ser historicamente constituído professor, dominado pelo sistema educacional, impostamente agente de um discurso conformado e autoritário, a

percepção da existência de um outro ser, diferente dele, constituído aluno cego, e de viver a experiência de “existir dominado”, segundo a sua própria percepção, lhe dá subsídios para desencadear reflexões sobre o seu procedimento diante do experimentado.

Aluna Cega 03: *Mais eu fiquei pensando (de forma introspectiva), como deveria ser uma pessoa que é cega de nascença, que não tem uma memória fotográfica? Como o professor deve se posicionar em relação a isso? Temos objetos apalpando, sim, claro que isso vai ajudar, mais acho que é tanta coisa que a gente tem de buscar pra poder preparar os nossos alunos, pra poder realmente integrar os nossos alunos.*

Subverter a ordem natural de aceitação ao estabelecido pela ciência e pelo sistema educacional que o envolve, numa atitude filosófica inspirada na compreensão da existência de seu próximo, contribuirá para o exercício de liberdade de seu pensar e agir por si e, de igual maneira, refletirá no aluno cego que anseia pela liberdade de ser o que é.

Aluna cega 02: *[...], realmente nós ficamos dependentes das outras pessoas pra que elas nos deem acesso a aula, [...].*

A experiência vivida nos leva a concordar com Freire ([1996] 2004, p.23) que, “não há docência sem discência”. O professor, na sua intersubjetividade, na sua convivência, na troca de conhecimentos e experiências práticas descobre o mundo do outro (do aluno cego), e nessa interlocução ele se compreende a si mesmo. A sua existência, a existência do outro e do mundo se entrelaçam numa esfera inseparável, embora distintos, permitindo ao professor a compreensão da existência de seu aluno, “que é ser-no-mundo ou, como diria Heidegger, “um-ser-em-discurso” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 65).

A percepção da existência do outro como ser concreto e inacabado, aquele que está em contínua construção de si, um ser em permanente diálogo consigo próprio e com o mundo que lhe rodeia, na busca de ser o que ainda não é, torna o professor, a partir da experiência vivida, um ser de consciência responsável e comprometido com a transformação deste ser (aluno cego), no dever de abominar toda e qualquer forma de domínio opressor que o impeça de escrever, como sujeito, a sua própria história, um ser “de relação, de consciência, desafio, reflexão e de respostas” (TROMBETTA; TROMBETTA, 2010, p. 416).

O professor, no exercício de sua profissão, de natureza dominante, aquele que exerce poder no espaço de sala de aula sobre o aluno deficiente visual cego, daquele de quem se espera competência para o desenvolvimento das ações pedagógicas com o objetivo de transformação do espaço/mundo, esse ser, reconhecido no discurso por “outras pessoas”, tem seu elo, sua amarra, o que lhe define e o identifica, na vivência do cotidiano escolar firmada na concretude da inter-relação com seus alunos.

A vocação para o exercício de ensinar só lhe é confirmada na reciprocidade com seus alunos e sobre em que contexto atua. O enobrecimento da atuação docente não se dá pelo currículo vasto, pela boa retórica ou mesmo pelo domínio dos métodos facilitadores na “transmissão” do conhecimento. A dimensão desta vocação consiste no poder transformador de mudar o comportamento e atitude de seus alunos, pelo despertar a uma consciência crítica, ética, política frente aos conteúdos estabelecidos pelo sistema educacional como necessários à formação, dando a cada um(a) a possibilidade de reflexão e recriação do conhecimento, que envolve significados pessoais e sentimentos, lhes propiciando ao comprometimento e a tomar para si responsabilidades pela própria aprendizagem, refletida

[...] quer seja no comportamento da pessoa, na orientação de sua ação futura ou em suas atitudes. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas de sua existência. (ROGERS, 1982, p. 258).

Outro aspecto de nossa análise salientado no discurso como razão ou motivo de um ser sujeito a outras pessoas é a “desconsideração na relação do saber”. Desconsiderar significa não dar atenção, ignorar a alguém ou a alguma coisa, na situação examinada, o aluno cego. A representação desta falta de atenção é percebida através da “relação” ou na falta de afinidade entre professor-aluno, na atitude demonstrada pelo professor de ignorar o aluno cego no “saber”, ou seja, no conhecimento sobre determinado assunto ou tema, foco de discussão da aula. Podemos verificar a clareza desse entendimento através do depoimento da **aluna cega 1**: “Achei muito estranho, a aula acontecendo, mais não estava acontecendo pra mim” (estranheza e desapontamento).

Firmada na compreensão de que ser professor é estar em processo de construção constante, empenhada pela consciência crítica e reflexiva sobre os seus atos, e que nisto envolve a responsabilidade ética, política e profissional do professor, no dever de se preparar, de se capacitar, e de se formar para o desenvolvimento de suas atividades (FREIRE, 1995), implicando a adoção de uma atitude dialógica com seus alunos para a constituição de um saber integrado e não uniformizado em que ambos, na troca de conhecimento, ao se formarem, formem a outros. Dispomo-nos a buscar possibilidades que possam dar sentido à desatenção do professor, percebida pelo aluno cego.

Freire, no início de sua carreira profissional, como professor, percebe que seu empenho era transferir seus conhecimentos aos alunos, numa atitude ingênua de imposição de sua própria experiência, e declara “[...]. Não sabia o que era inventar o conhecimento de maneira crítica com eles, a partir de sua posição na sociedade” (FREIRE, 1986, p.30).

Vejamos que Freire, numa atitude de humildade assume o seu “não saber” em determinado ponto de sua história, situada em sua profissão, e foi a partir da reflexão sobre este “não saber” que ele percebe a sua condição falível diante do conhecimento e da necessidade de alterar a sua prática. Da perspectiva do professor participante da experiência também podemos verificar a constatação do “não saber”

Isso me faz entender que eu não estou pronto para dar aulas pra alunos desse tipo, preciso me preparar muito e isso depende não só da escola mais de mim também.

O “não saber” ou de acordo com o professor de Literatura, participante da pesquisa, não estar pronto, pode ser compreendida como uma atitude humilde diante do novo, declarada pela necessidade de preparo, por outro lado, também pode ser visto pelo amedrontamento de perder a autoridade sobre seus alunos e de deixar de ser a autoridade sobre determinado conhecimento pela sua incapacidade de tornar claro a todos o que se pretende “transmitir”, expresso na frase “[...] eu não estou pronto para dar aulas pra alunos desse tipo, [...]”, isentando-se da obrigação de estar-com aquele que lhe ameaça e o desestabiliza no poder autoritário do saber, o rejeitando e o silenciando na falta de atenção.

Eu percebi que alguns dos alunos cegos queriam buscar mais, questionavam, perguntavam, e eu não sabia responder. Eu me senti impotente (Depoimento do professor de Literatura).

O comportamento amedrontado desse professor não lhe permite criar, inventar, sonhar, desatar-se do conhecimento estabelecido, massificado, hierarquizado, classificado mecanicamente, para uma postura mental dialética com o saber do outro inferiorizado, pois o mesmo se encontra aprisionado ao sistema institucional do qual está vinculado que, por sua vez, lhe ignora como sujeito participante, constituidor de um saber, assumindo a autoria do conhecimento e, portanto, imperador no ditame da prática pedagógica aceitável.

Podemos perceber que o saber, seja ele de experiência, científico ou popular é o ponto comum nas relações educacionais. É a partir desse, que a valorização do ser se estabelece, permitindo-lhe galgar maior ou menor espaço de atenção na hierarquização e elitização institucional. Aqueles que alcançam lugares de destaque, competem pela permanência e soberania deste saber obedecendo a imposição do amoldamento de suas ações, refletida na padronização de comportamento institucional.

O silenciamento do saber, na relação instituição-professor e professor-aluno, acontece não de forma explícita e objetiva na demarcação de território, mas por ações estratégicas, contínuas, subjetivas e de normatização que levam a desmotivação, inibição, coibição, isolamento, opressão, causando no ser que sofre a influência um esfriamento no desejo de lutar pela sobrevivência no/pelo espaço. As circunstâncias os levam ao falecimento da alma gradativamente e de forma inevitável. “O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação” (FREIRE, [1996] 2004, p.96).

Observamos na fala do professor de Literatura, participante da pesquisa, a caracterização deste estado de falência refletida na concreta vivência da aluna cega: “Percebi que uma outra aluna cega que sentou lá no canto, ela parece que, ao não entender, desistiu de entender em determinado ponto da aula.[...]”

Há um esforço notório por parte da aluna cega para o entendimento do que se passa em aula, não conseguindo, desiste. A posição ocupada em sala de aula, “lá no canto”, revela o estado de ocultação deste ser no processo de ensino e aprendizagem, demonstrando a partir da atitude de desistência e isolamento, a distância entre educador-educando. Vemos que a busca pela integração é unilateral, e sem a reciprocidade na relação de atenção, o aluno cego limita-se ao espaço ocupado em sala de aula.

Aluna cega 01: E então eu comecei a imaginar que daqui a pouco vai ter uma aula de matemática, e que vai vir alguém jogar aquele monte de fórmulas e cálculos no quadro e eu vou estar aqui, no dia seguinte ou na semana seguinte o professor de Literatura vai voltar falando sobre aquele monte de imagens e sensações e eu vou estar aí (a fala é de muita ansiedade e constatação da possibilidade de uma realidade, o percebido).

A falta de atenção do professor para com o aluno cego pode representar o não atendimento, a ausência de cuidado, a falta de acolhimento aos seus desejos, ideias, sonhos gerando uma consequência psíquica de desmotivação, diante da disciplina, do tema abordado ou mesmo uma rejeição a autoridade do professor sobre o componente curricular que representa, em última instância uma rejeição a própria instituição refletida na evasão escolar. “A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo” (FREIRE, [1996] 2004, p.97). A desistência, fruto da falta de atenção, estrangula qualquer possibilidade de crescimento e libertação, aprisionando o ser aos limites de seu conhecimento.

Aluna cega 01: Caramba, imagina que agora vai ter uma aula de História, uma aula de Matemática, uma aula de Física, uma aula de Química e sem enxergar, e sem aquele preparo, principalmente, tanto de alguém que está do meu lado, como do próprio professor.

De outro lado também encontramos o professor, humanamente sofredor das influências deterministas do sistema, que de forma desenfreada avança sob as exigências do mercado tecnológico, e tal qual o isolamento que se propõe ao que cede as influências da máquina, sendo exigido dele maior velocidade em corresponder aos comandos sem qualquer oportunidade de reflexão ou diálogo, tornando-o um ser hipnotizado, robotizado no cumprimento das ordens e comandos, assim também vemos refletido na relação sistema-professor. Mensagens subjetivas de desprestígio, de falta de atenção e ignorância sobre a realidade vivida por este ser o torna sem vida, sem alegria, sem disposição,

sem desejos e sem sonhos, gerando como consequência a insatisfação de um relacionamento alimentado pelo discurso incoerente, um falso testemunho de ética, democratização e consciência da existência do outro.

Na realidade, tenho dúvidas. Se a palavra de ordem é inclusão, então que encontrem uma forma de incluir o professor. Esse sim, penso ser portador de necessidades especiais quando se trata de trabalhar numa turma de quarenta e cinco alunos, num espaço físico que mal caberiam trinta alunos (Depoimento do professor colega de turma dos professores alunos cegos).

Entendemos que o grande desafio não é eliminar o sistema com ações rebeldes e destrutivas ou ignorá-lo por sua influência diretiva e impositora, pois estaríamos a nós mesmos nos destruindo e nos ignorando pela carga cultural, ideológica, partidária impresso no saber próprio de cada um, configurado e materializado através do conjunto das ações. O que se abre como perspectiva é o reconhecimento de que, seja na condição de dominantes ou dominados, temos a capacidade ética “de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar” (FREIRE,[1996] 2004, p.100) com manifestação de luta, comprometimento, responsabilidade e coerência entre o que se diz, o que se escreve e o que se faz. Um ser no mundo e com o mundo, exercendo “o seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (FREIRE, 1983, p. 109).

Neste entendimento, a participação dos sujeitos seja como mentores/executores/resultantes dessa educação institucionalizada, de caráter social, de transmissão da herança cultural, de saberes, de competências profissionais, absorvidas na construção, assimilação e interiorização de conhecimentos pelo ser, se concretiza no interior das relações pela via do diálogo.

A “relação” entre os sujeitos professor e aluno cego, de afinidades e conhecimentos diferentes, destacados na síntese hermenêutica, só é possível pelo diálogo, e o diálogo se faz pela palavra que comunica, que não é qualquer palavra, mas a que expressa a verdade constituída pela experiência vivida e refletida, nela está o poder de transformação do mundo que não se restringe a alguns seres humanos privilegiados, mas é direito de todos (BASTOS, 2010).

O diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Neste suposto diálogo, ao educando cabe apenas escutar e obedecer. Para passar da

consciência ingênua a consciência crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz. É o caminho de sua auto-afirmação enquanto sujeito (GADOTTI, 1996, p.84).

A negação do direito ao diálogo tem por consequência a ocultação do ser, conseqüentemente a condição de expressar e expressar-se no espaço-mundo, inibindo a capacidade criadora e de decisão no processo de construção sócio-histórico do qual este ser faz parte.

Aluna Cega 01: Percebi totalmente que a aula estava acontecendo e eu estava indo atrás ou pegando uma carona, acompanhando aquilo que estava se passando. A aula não era pra mim, a aula era pra eles e eu estava ali como uma coadjuvante nessa história.

O fenômeno da falta de diálogo ou antidialógico, segundo Freire (1983), é a representação de uma relação vertical em que professor está acima do aluno, em que o aluno é visto como um ser passivo, domesticável e sem domínio da realidade, prisioneiro do/ao espaço o qual lhe é atribuído, o banco escolar. Nesta relação não há comunicação, há comunicados, não há humildade, há arrogância e autossuficiência, não há poder criativo e de recriação, há alienação.

A subjetividade da ação antidialógica do professor, negação da existência e humanidade do aluno cego, é representada na ilustração de Freire sobre uma propaganda política em que setas apontam para a cabeça, os olhos, a boca e as mãos do busto de um determinado candidato, dizendo:

Você não precisa pensar, ele pensa por você!
 Você não precisa ver, ele vê por você!
 Você não precisa falar, ele fala por você!
 Você não precisa agir, ele age por você! (FREIRE, 1983, p. 121)

De acordo com Batalloso (2011), a construção do processo de aprendizagem depende das relações sociais, dos vínculos pessoais, da qualidade afetiva e emocional das interações, que são únicas e singulares, emanadas das interações sociais ou de experiências internas que, por sua vez originárias das relações sociais.

Aluna Cega 01: [...] E aquilo me assustou mais ainda, imaginar aquilo uma realidade, imaginar que vai parar a aula, vou levantar pra ir ao banheiro, caramba..., mais se eu fosse cega eu teria que levantar pra ir ao banheiro, teria que descer as escadas que não são fáceis pra gente que enxerga, agente desce com cuidado. Como eu vou descer naquilo sendo cega?

É no espaço do diálogo que pessoas dotadas das faculdades de comunicação existem, sobretudo, no espaço de fala e de escuta e que, por esse meio comprovam sua existência, firmando-se no que são e o que são (BATALLOSO, 2011).

A capacidade de escuta vai mais além da operosidade do órgão sensorial auditivo de cada pessoa. O ato de escutar, no contexto aqui discutido, trata da disponibilidade de atenção à fala do outro, suas ações, percepções e diferenças. Quando se escuta também dialoga, dirigindo a reflexão crítica sobre o que é dito, de forma que a escuta não anula o ato de pensar de quem ouve, ao contrário, o faz exercitar o diálogo consigo próprio e com o outro a partir dos conhecimentos problematizados no discurso. Nesta relação não há verticalidade, autoritarismo, pensamento único, padrão, ao contrário, há reciprocidade, aceitação e respeito a diferença, tanto de quem fala quanto de quem escuta. A habilidade do professor em escutar demonstra o respeito e reconhecimento de leitura de mundo de seu aluno, constituído pela historicidade e curiosidade de estar-no-mundo, para tanto, deve adotar a posição humilde crítica científica que lhe deve ser inerente (FREIRE, [1996] 2004).

O diálogo, portanto, deve acontecer na perspectiva horizontal, professor e aluno cego, neste encontro, o que os une e os relaciona concretiza-se pelo amor, pela esperança, pela fé um no outro, os tornando críticos na busca pelo conhecimento (FREIRE, 1983). É no diálogo, impulsionador dos estímulos e significações, que a crença na pessoa humana, presente em sala de aula, e de suas possibilidades se estabelecem na autoafirmação de cada um ser o que é. Vemos exemplo do exposto na fala do professor de Literatura, participante da pesquisa: “[...], o aluno cego no Ifes - *Campus* de Alegre, ele precisa ser ajudado pelos professores, e precisa se desenvolver nele a autoconfiança acerca de que ele é capaz, pra que ele também se ajude”.

O professor na relação dialógica com o saber tem a capacidade e poder, havendo humildade, de libertar-se e de libertar gerações oprimidas, assumindo a posição de sujeitos conscientes de sua história, conhecedores de seus próprios limites no processo histórico-social, no entanto, diferentes no pensar,

sensíveis a humanidade de seus alunos, provocados a testemunhar de si mesmos e de lutar pela conquista e libertação de todos.

5 PALAVRAS FINAIS

Como traduzir em palavras todos os sentimentos, conhecimentos, sentidos e significados que moveram o meu ser durante a construção desse trabalho? Creio que é inexpressível num único e limitado espaço retratar com o máximo de detalhes as imersões e os afastamentos, as interrogações e as respostas, o choro e a alegria de cada novidade que despontava no horizonte de interpretações e novas compreensões e por fim as conclusões parciais de cada momento. A experiência de viver o momento dado, no seu ápice, pertence àquele que se entregou de forma singular e única ao mundo no qual está inserido concretamente, se permitindo transformar a partir do seu estado de consciência pelo poder da palavra, expressa no diálogo consigo próprio, com o outro e com o mundo que lhe envolve. Portanto, as palavras finais não pertencem a mim somente, iniciante desse diálogo, mas aos que comigo transitaram pelos caminhos surpreendentes desta pesquisa e que permitiram ser afetados pela sede e necessidade do novo, do desconhecido, registradas nas variadas formas e lugares de elaboração do saber.

Pois bem, agora, revisitando a pesquisa em suas etapas, nos demos conta de sua estrutura, os pontos discutidos e analisados, de como cada coisa foi adquirindo sentido para chegarmos até aqui. Interessante é, que o que nos parecia estabelecido, planejado se converte em arte, configurada num espaço limitado, sem dúvida, porém com traços e ideias completamente novos para um contexto sócio-cultural determinista e massificador, subvertendo o posto.

Desta forma, o que escrevo como palavras finais, escrevo como minhas compreensões, a partir de um conhecimento científico que nos embasaram para o desenrolar da pesquisa, no aguardo de um retrucar interrogativo e crítico do outro, para outras escritas.

Primeiro ponto de nossa consideração é a história que nos revela a constituição do ser, nela está contida os motivos e os modos de pertencimento de cada um, o por que sim e o por que não de determinados comportamentos e reações diante das situações postas, nela encontramos os motivos de

aproximação e distanciamento do ser no mundo do trabalho, dos estudos, da família, das relações sociais, educacionais e políticas. A história, nessa pesquisa, nos chegou para perto de professores, alunos deficientes visuais cegos e instituição escolar descortinando o ser de cada um, marcados pela diretividade antidialógica, autoritarismo impositivo e obediência muda.

Segundo aspecto de nossa consideração está marcado pela particularidade de cada um estar-no-mundo, o perfil e característica do ser nos espaços-tempos refletidos na identidade assumida. O professor da disciplina de Literatura Brasileira, os professores-alunos cegos, os professores colegas de turma dos professores-alunos cegos e instituição de pesquisa, Ifes-Campus de Alegre, não determinam como verdade estabelecida, geral e imutável o que é ser aluno deficiente visual cego, as pessoas e instituição envolvida nesta pesquisa tiveram suas orientações e motivações pessoais pela oportunidade inspiradora de terem um aluno com retinose pigmentar no convívio da instituição por pelo menos três anos. Dessa forma, suas interrogações no trato com esse aluno e com possíveis outros alunos deficientes os moviam para a busca de uma possibilidade de resposta daquilo que lhes faltava, o que poderia ser diferente em outro espaço escolar e com outros professores envolvidos, suas percepções poderiam estar voltadas para outros contextos não vividos e experienciados trazendo novas compreensões sobre o fenômeno. A busca por respostas ao fenômeno estudado se dará a cada novo contexto, a pesquisa ora apresentada se torna fonte de conhecimento e ponto referencial para novas perspectivas filosóficas e metodológicas para se chegar a novos conhecimentos sobre o mesmo tema.

Outra vertente importante relacionada ao foco de pesquisa refere-se à deficiência visual que também atrelada a pessoas de experiências diferentes podem trazer novas outras compreensões. A deficiência visual sendo ela baixa visão ou cegueira, congênita ou adquirida, diferencia-se nos sujeitos-mundo de abrigo. Portanto, não podemos distinguir ou afirmar dos pensamentos e posicionamentos sociais, educacionais e políticos, como também das necessidades próprias de cada um pelo conhecimento geral sobre a deficiência sem levar em conta aquele que vive a deficiência.

E por fim, a perspectiva fenomenológica existencial-hermenêutica assumida como pesquisadora nos permitiu agregar conhecimentos filosóficos e metodológicos que facilitaram o percurso constitutivo de nossa história. A disposição de uma subjetividade que permeou toda a construção desse saber, ficamos como quem sonha, entre o real e o irreal, entre o palpável e o abstrato, entre o revelado e o oculto, entre ser ou não ser, nos permitindo a liberdade de dizer “nada sei” para a constituição, no auxílio de muitos, do pensamento, da criação, da invenção, do sonho, da projeção e da vivência.

6 REFERÊNCIAS

ALES BELLO, Angela. **Introdução à fenomenologia**. Trad. Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006.

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. **Compreendendo o Cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Igual-desigual**. Disponível em <<http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema057.htm>>. Acesso em: 01 abr. 2012.

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARAUJO, Gilda Cardoso. **Política e Organização da Educação Básica**. Vitória: UFES – NEAD, 2011.

BARRAGA, N. **Disminuidos visuales y aprendizaje**. Madrid: ONCE, 1985.

BASTOS, Fábio da Purificação. Dizer a sua palavra. In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BATALLOSO, Juan Miguel. **Dimensões da psicopedagogia hoje: uma visão transdisciplinar**. Brasília: Liber Livro, 2011.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A Filosofia da Educação Centrada no Aluno. In.: MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 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

peças portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial** [da União], Brasília, 03 dez. 2004. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). **Educação Profissional**: Legislação Básica. 5.ed. Brasília, 2001.

BRUN, Gilson. **Desenvolvendo a cooperação e o respeito**. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/educacao_fisica/educadores/educadores11.asp>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. (Coord.). A Deficiência Visual através dos tempos. In.: **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual. vol. 1, fasc. I. Colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001, 196 p. (Série Atualidades Pedagógicas; 6)

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. (Coord.). A Deficiência Visual através dos tempos. In.: **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual. vol. 2, fasc. IV. Colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001, 162 p. (Série Atualidades Pedagógicas; 6)

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In.: PEIXOTO, Adão José (org.). **Interações entre Fenomenologia e Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

CARVALHO E SILVA, Luiz Alberto Melchert de. **O que é ser cego**. Disponível em: <<http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-sercego.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

CARVALHO, Janice Guimarães; FERNANDES, Jorge Manuel Gomes A. **Um olhar sobre o corpo (do) cego**. Disponível em: <www.cbce.org.br>. Acesso em: 05 dez. 2012.

COLTRO, Alex. A Fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. In: **Caderno de Pesquisa em Administração**. v.1, nº 11, 1º trim. São Paulo, 2000, p.37-45.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 1.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

CORN, A.L; KOENIG, A.J. Perspective on low vision. In: **Foundations of low vision: clinical and functional perspectives**. New York: American Foundation for the Blind,1996. p.3-25.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Líber Livro, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Em CD-ROM.1986.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 1993.

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tércia Regina da Silveira. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. In.: **Revista Benjamin Constant**. “A visão do tato”: trabalho coletivo dos participantes da Oficina de Cerâmica do IBC. 30.ed.[sem paginação], abr. de 2005. Disponível em: < <http://www.ibc.gov.br/>>. Acesso em: 10 de jan. 2012.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**.14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1979] 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992] 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ama ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. **Dorina de Gouvêa Nowill:** sobre a Dorina. Disponível em: <<http://www.fundacaodorina.org.br/quem-somos/dorina-de-gouvea-nowill>>. Acesso em: 01 abr. 2012.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GAMBINI, Roberto. **Espelho índio:** a formação da alma brasileira. São Paulo: Axis Mundi; Terceiro nome, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010:** características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2010, 1-215p.

JOSGRILBERG, Fabio Botelho. Michel de Certeau e o Admirabile Commercium de Sentidos na Educação. In.: **Educação:** Teoria e Prática. v. 18, n.30, jan.-jun. 2008, p.95-105.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. **Heidegger & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LEAL, Daniela; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Constituição da Identidade de uma aluna com Deficiência Visual: experiências vivenciadas no processo de inclusão escolar. In.: **Linguagem, Educação e Sociedade:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação. Ano 14. n.20. Teresina: EDUFPI, 2009, 173p.

LEITE, S. A. S. (org.). **Afetividades e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LISPECTOR, Clarice. [Frases]. Disponível em:<<http://pensador.uol.com.br/frase/MTg3NDc/>>. Acesso em: 01 dez. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL JÚNIOR, Edson. **O que é e como é ser sendo com necessidades educacionais em contextos escolares e não escolares**: o sujeito fenomenológico-existencial constituído e/ou inventado na/da educação especial. 2006. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MARTINS, Joel. A Ontologia de Heidegger. In.: MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MASINI, Elcie F. Salzano. A Educação do Portador de Deficiência Visual: as perspectivas do vidente e do não vidente. In.: **Em Aberto**. Brasília, ano 13, n. 60, out./dez. 1993.

MASINI, Elcie F. Salzano. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In.: FAZENDA, Ivani (organizador). **Metodologia da pesquisa educacional**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MASINI, Elsie F. S. **Aconselhamento escolar**: uma proposta alternativa. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1982, 230p.

MAZARRO, José Luiz. **Baixa visão na escola**: conhecimento e opinião de professores e de pais de alunos deficientes visuais, em Brasília, DF. Campinas, 2007. Tese (Doutorado em Ciências Médicas). Pós-graduação da Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa**: orientações e normas para a elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. 4.ed. revisada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONTILHA, Rita de Cassia Ietto; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire; NOBRES, Maria Inês Rubo de Souza. Deficiência Visual e Inclusão Escolar. In.: **Escola Inclusiva**. PALHARES, Marina de Oliveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani. (orgs). São Carlos: EdUSCar, 2002.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NALON, Tai. **Em bloco de cegos, vidente usa venda**. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2502200917.htm>>. Acesso em: 08 dez. 2012.

NASCIMENTO, Crisóstomo Lima do. **Cuidado e Educação**: uma abordagem fenomenológico-hermenêutica a partir de Martin Heidegger. 2010. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Coordenadoria de Pós-Graduação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. In.: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. 14.vol. 1.nº. São Paulo. Janeiro/Junho de 2010. p.55-64.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – Programa para a Prevenção da Cegueira. O atendimento de crianças com baixa visão. Tradução: Veitzman S. Relatório de Consultoria da Organização Mundial de Saúde. Bangkok – 23 a 24 Julho de 1992; ICEVH, 1994.

OSOWSKI, Cecília Irene. Sujeito/Objeto. In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane M.T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 43-60.

PALUDO, Conceição. Manipulação. In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PEQUENO encontro da fotografia. **Oficinas: Percepção do Olhar: encerramento**. Disponível em: <<http://pequenoencontrodafotografia.com/2012/09/21/440/>>. Acesso em: 07 dez. 2012.

PEREIRA, J. L. C.; COSTA, M. da P. R. da. O aluno com deficiência visual em sala de aula: informações gerais para professores de arte. **Revista Eletrônica de Educação**. v.3, nº.1. São Carlos, SP: UFSCar, mai.2009, p. 89-99. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>.

PESSOA, Fernando. **Fernando Pessoa e a consciência**. Disponível em: <www.citador.pt>. Acesso em: 23 out. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. (orgs.). **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência e Formação).

PINEL, Hiran. **A percepção de professores sobre seus alunos e alunas com deficiência**; a percepção do cinema sobre. Vitória: No Prelo, 2011.

PINEL, Hiran. **Contos das 'contas de lágrimas'**. Vitória: Livro em construção permanente, 1998.

PINEL, Hiran. **O aluno cego Mohamed [do filme 'A Cor do Paraíso'] na escola especial e na escola regular inclusiva: a percepção existencial dos dois professores videntes, em hermenêutica.** Vitória: No Prelo, 2003.

QUEIROZ, Marco Antonio de. **Percepções de um cego; imagem e beleza.** Sítio: www.bengalalegal.com [Capturado em 05 de dezembro de 2012].

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **Introdução à fenomenologia.** Campinas: Edicamp, 2003.

ROCHA, H. **Ensaio sobre a problemática da cegueira.** Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

ROCHA, Ruth; PIRES, Hindenburg da Silva. **Minidicionário Ruth Rocha.** São Paulo: Scipione, 2001.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa.** Tradução de M. J. C. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SACI, Rede. **Em bloco de cegos, vidente usa venda.** Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=24636>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

SILVA, Sandra Kretli da. Por que ter Michel de Certeau como referência? In.: **Pós-Discente: Caderno de Prod. Acad. – Cient. Progr. Pós-Grad. Educação.** v. 15. n.1. Vitória, jan.-jul. 2009, p.84-93.

SILVA, Tomaz Tadeu de. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em Tempos de Inclusão.** ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SORRENTINO, Daniel. **Oficina de criação; Emoções, sentimentos e desejos na oficina (...).** Disponível em: <<http://www.paranabusinesscollection.com.br> >. Acesso em: 06 dez. 2012.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luís Carlos. Vocação Ontológica. In.: **Dicionário Paulo Freire**. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). 2.ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UOL. **Dicionários Michaelis**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

VIDAL, Diana Gonalves. **Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas**. In.: FILHO, Luciano Mendes de Faria. (org.). Pensadores Sociais e História da Educao. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

VISÃO COM DEGENERAO MACULAR. Disponível em: <www.isoolhos.com.br/retina/>. Acesso em: 2 ago. 2012.

VISÃO COM ESTRABISMO. Disponível em: <<http://itnewsbr.wordpress.com/2011/02/10/nem-todos-enxergam-as-imagens-em-3d>>. Acesso em, 02 ago. 2012.

VISÃO COM GLAUCOMA NOS VÁRIOS ESTÁGIOS. Disponível em: <<http://www.isoolhos.com.br/tag/glaucoma/>>. Acesso em: 2 ago 2012.

VISÃO COM RETINITE PIGMENTOSA. Disponível em: <<http://www.lanceufrj.org/textos.html>>/. Acesso em: 2 ago. 2012.

VISÃO NORMAL / VISÃO COM ASTIGMATISMO. Disponível em: <cloevisao.com.br/doencasoculares.asp>. Acesso em: 02 ago. 2012.

VISÃO NORMAL / VISÃO COM HIPERMETROPIA. Disponível em: <cloevisao.com.br/doencasoculares.asp>. Acesso em, 02 ago. 2012.

VISÃO NORMAL / VISÃO COM MIOPIA. Disponível em: <cloevisao.com.br/doencasoculares.asp>. Acesso em: 02 ago. 2012.

VISÃO NORMAL E COM CATARATA. Disponível em: <<http://www.hospitaldeolhostq.com.br/site/doencas.php>>/. Acesso em: 2 ago. 2012.

VISÃO NORMAL E COM RETINOPATIA DIABÉTICA. Disponível em: <http://coursejournal_medicina.blogs.sapo.pt/48672.html>. Acesso em: 2 ago. 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____, estou sendo convidado para participar do estudo intitulado, ***As percepções de professores videntes sobre ser (sendo) aluno deficiente visual cego: uma análise de inspiração fenomenológica existencial-hermenêutica.***

Passo a saber que este estudo tem como objetivo descrever e analisar as percepções de professores, videntes, da educação básica, técnica e tecnológica quando envolvidos existencialmente em experiência vivencial, psicopedagógica, de sentir-se como aluno deficiente visual cego - com experiência visual anterior - em sala de aula do Ifes - Campus de Alegre e se justifica pela *oportunidade dada aos profissionais da educação que tramitam na esfera formal e ou da informalidade acadêmica, o descortinar para outras possibilidades de compreensão da realidade apresentada no espaço escolar, especialmente nas salas de aula, assumindo diante deste contexto um olhar de curiosidade, de busca e aproximação do/com outro.*

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso ao pesquisador responsável, *Cláudia Castro de Carvalho Nascimento*, que pode ser encontrado no endereço *Rua Ataíde Augusto Curti, S/Nº - Rive, Município de Alegre e pelo telefone: (28) 9256-0887 ou (28) 3552-8050.*

As informações que eu fornecer para o pesquisador serão guardadas na forma de gravação de voz, filmagem e registro de e-mail's e não serão utilizadas em meu prejuízo ou de outras pessoas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e prejuízo econômico ou financeiro.

Como voluntário, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato das informações que eu fornecer.

Li ou foi lido para minha pessoa as informações sobre o estudo e estou claramente informado sobre minha participação neste estudo.

Fica claro para mim quais são as finalidades do estudo, os riscos e benefícios para minha pessoa, a forma como a pesquisa será aplicada para minha pessoa e a garantia de confidencialidade e privacidade de minhas informações.

Concordo em participar voluntariamente deste estudo e, se for de meu desejo, poderei deixar de participar deste estudo em qualquer momento, durante ou após minha participação, sem penalidades, perdas ou prejuízos para minha pessoa ou de qualquer equipamento ou benefício que possa ter adquirido.

Local, _____ de _____ de _____.