

Inclusão de estudantes cegos na Pós-Graduação: relato da experiência vivenciada no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica

Inclusion of blind students in Postgraduation: relation of experience in the masters in professional and technological education

Recebido: 26/01/2021 | **Revisado:** 08/06/2021 | **Aceito:** 22/07/2021 | **Publicado:** 03/12/2021

Inge Renate Frose Suhr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7589-0090>
Instituto Federal Catarinense
E-mail: ingesuhr2011@gmail.com

Como citar: INGE, R. F. S.; Inclusão de estudantes cegos na Pós-Graduação: relato da experiência vivenciada no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 21, p. e11923, dez. 2021. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Embora direito legal, a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional ainda se reveste de desafios. Com base no relato das vivências de professores e estudantes no decorrer de dois anos, este texto objetiva relatar e problematizar os avanços alcançados na inclusão de estudantes cegos na pós-graduação *stricto sensu*. Apoiados em observação, conversas e vivências que foram sistematizadas em ordem temporal de acontecimentos, é possível concluir que embora as instituições ainda não estejam preparadas para receber estudantes com deficiência, há possibilidades de avanço nesse sentido, seja no que se refere à acessibilidade arquitetônica quanto pedagógica. Merecem destaque as várias ações e processos que foram impulsionados na instituição por meio da presença das estudantes cegas e seus cães-guia.

Palavras-chave: inclusão. Educação Profissional e Tecnológica; pós-graduação.

Abstract

Although a legal right, the inclusion of people with disabilities in the educational system still faces challenges, especially in relation to more advanced levels of education. Based on the report of the experiences of teachers and students over the course of two years, this text aims to report and discuss the advances achieved in the inclusion of blind students in the *stricto sensu* graduate program. Supported by observation, conversations and experiences that were systematized in a temporal order of events, it is possible to conclude that although the institutions have not yet been developed to receive students with disabilities, there are possibilities for advancement in this sense, whether it is not referring to architectural or pedagogical accessibility. It is worth mentioning the various actions and processes that were promoted at the institution through the presence of blind students and their guide dogs.

Keywords: inclusion; Professional and Technological Education; postgraduate studies

1 INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional regular é direito legal no Brasil desde o início do século XXI, o que não significa, necessariamente, que venha ocorrendo de modo a garantir, além do acesso, a permanência e a conclusão com êxito na aprendizagem. Muitas ainda são as barreiras à acessibilidade, sejam arquitetônicas ou pedagógicas.

Considerando essa realidade, ainda são poucos os estudantes com deficiência que conseguem concluir a educação básica e menor ainda é o índice daqueles que concluem a graduação e almejam continuar seus estudos em nível de pós-graduação.

Tendo em vista essa realidade, o presente artigo intenciona, por meio de um relato de experiência, trazer à comunidade acadêmica a reflexão sobre a inclusão do estudante com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. Apresenta as percepções de coordenadora de um mestrado na área de ensino e dos estudantes da turma em questão, cotejadas com as percepções das duas estudantes cegas do referido curso, acerca dos desafios, descobertas e superações de professores e estudantes diante dessa realidade.

Por se tratar de relato de experiência, não há como definir a metodologia utilizada, pois ele se originou da observação, das conversas, da vivência. Isso não significa falta de rigor científico, e sim, a valorização do vivido e sua sistematização como estratégia de construção de conhecimento que pode e deve ser aprofundado com o apoio da teoria.

Trazemos o relato a público por considerarmos a relevância social de seu conteúdo no sentido de propiciar aos programas de pós-graduação *stricto sensu* (e à educação em geral) elementos de reflexão sobre a inclusão de pessoas cegas nesse nível de ensino.

O relato que apresentamos expressa percepções colhidas no decorrer de 2018 e 2019, numa instituição pública da região sul do Brasil, a partir da convivência de professores e estudantes com duas alunas cegas usuárias de cães-guia. Divide-se em quatro momentos, a saber: a seleção para o ingresso, os desafios e aprendizagens no decorrer do curso, novos desafios e conquistas, e uma menção específica aos cães-guia. As considerações finais deste relato são apresentadas conclusões e sim, reflexões relativas aos limites e possibilidades de inserção do aluno cego na pós-graduação.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O relato que ora compartilhamos com o leitor toma como referência o mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)¹, que tem sede no Instituto Federal do Espírito Santo, organiza-se e ocorre em rede e tem polos em 40 locais de todo o Brasil.

¹ Para maiores informações sobre o curso, é possível acessar o site: <https://profept.ifes.edu.br/>

Este programa de mestrado tem como princípio norteador a concepção de educação integral, ou seja, aquela que busca (mesmo que como horizonte) a superação da educação unilateral (seja propedêutica ou profissional) e o desenvolvimento das múltiplas facetas do ser humano (CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO, 2001; RAMOS, 2008). Partindo desse princípio norteador, e levando em conta a histórica dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro – tipos diversos de educação dependendo da origem de classe dos sujeitos – a inclusão, no sentido maior do termo é parte integrante da concepção do curso.

Nesse sentido, o movimento pela escola inclusiva é relativo não somente aos alunos público alvo da educação especial, mas um marco político e social em defesa da escola única para todas as pessoas, em igualdade de condições. Carvalho (2016) esclarece que esse processo de resignificação do papel da educação e dos direitos humanos favorece o nascer de uma nova ética, conferindo a todos os indivíduos, valorização de suas particularidades, conferindo igualdade de direitos, equidade, superação de toda e qualquer forma de discriminação.

Para Mantoan, Prieto e Arantes (2006) assim como para Carvalho (2016), a educação inclusiva se caracteriza por uma proposta política, pedagógica e social, que tem como princípio a valorização da diversidade, o respeito a todas as pessoas e aos diferentes ritmos de aprendizagem, tanto na formulação de políticas públicas, bem como na reestruturação das práticas pedagógicas. A perspectiva de educação inclusiva é produto de uma “educação plural, democrática, transgressora” (PRIETO, 2015, p. 35), que provoca reestruturação e desestabilização nas escolas, pois requer melhoria da qualidade de ensino de forma a incluir todas as pessoas.

No entanto, a clareza de que cabe ao sistema educativo a tarefa de incluir – desde o acesso até a permanência e a conclusão do curso com êxito – todas as pessoas, independente de origem de raça, cor, religião, classe socioeconômica ou necessidades educativas especiais, ainda é conquista recente em termos de história da educação no Brasil, não se dá isenta de contradições e apenas recentemente aparece na legislação educacional.

Em 1988, por meio da Constituição, o Brasil assumiu a “educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1988). A esse importante marco legal foram se somando outros, sob forte influência de conferências mundiais realizadas pela ONU, Unesco e Unicef, cujos debates passam a balizar as políticas educacionais inclusivas em todo o mundo.

Na década de 1990 toma corpo no Brasil o paradigma da escola inclusiva, resultado de um longo processo sócio histórico, que passa a resignificar o papel da escola e influenciar a partir das últimas décadas reformas nos sistemas educativos nos países da América Latina e do Caribe (CARVALHO, 2016). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) já assume essa orientação e apresenta um capítulo específico sobre a educação especial. O artigo 58, que define educação especial teve sua redação alterada em 2013 com o objetivo de se adequar às discussões mais atuais sobre a área e passou a defini-la como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 1996)

Em 2008 foi lançada pelo MEC a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta a constituição de políticas promotoras de educação de qualidade para todos. Esse documento determina, dentre outros pontos, que público da Educação Especial terá direito a Atendimento Educacional Especializado, bem como se refere à acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.

São princípios que requerem transformações políticas, sociais e pedagógicas nos sistemas e instituições de ensino. Exigem ainda a compreensão que não se trata de educação uniforme para todos e sim, respeito às particularidades e singularidades, concedendo a cada um aquilo que lhe é necessário de acordo com suas necessidades. Para Carvalho (2016, p. 37), trata-se de [...] “educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem”. Prieto (2015), considera que a busca pela educação inclusiva provoca reestruturação e desestabilização nas escolas, pois requer melhoria da qualidade de ensino de forma a incluir todas as pessoas.

Apesar dos avanços legais, para efetivação da educação inclusiva no dia-a-dia da instituição escolar ainda é preciso caminhar valorizando as particularidades, compreendendo as diferenças, conferindo igualdade de direitos e equidade às pessoas com deficiência. Para Carvalho (2016), isso implica em favorecer a apropriação do conhecimento, o que acarreta a previsão e provisão de recursos de toda a ordem, mas, também a mudança de atitudes frente às diferenças individuais, o que ainda não está posto.

Como a educação inclusiva ainda não se efetivou por completo (e talvez nem consiga fazê-lo numa sociedade em que a desigualdade é marca constituinte) são poucos os estudantes que conseguem chegar à pós-graduação. Entendemos que esse nível de ensino, ainda mais que os outros, está despreparado para receber estudantes com deficiência e pretendemos, por meio desse relato de experiência, contribuir para o avanço das reflexões e, com isso, favorecer a superação dessa realidade.

Organizamos o relato numa lógica temporal, narrando os desafios e avanços vivenciados pelo grupo de docentes e estudantes na medida em que as demandas foram se colocando.

3 A SELEÇÃO PARA O INGRESSO NO MESTRADO: AS PRIMEIRAS APRENDIZAGENS

O mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) ocorre em nível nacional, em 40 instituições associadas e tem sede no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). O ingresso dos estudantes é realizado por meio de um exame nacional de acesso (ENA), que ocorre uma vez por ano. As inscrições para a seleção são realizadas via internet e todas as instituições associadas recebem da coordenação do ENA, a listagem dos candidatos que prestarão seleção naquela localidade.

Eis que, ao receber a lista de inscritos para o ingresso em 2018, nos deparamos com a grata surpresa de ter, entre os inscritos, um cadeirante, quatro pessoas com limitações de locomoção, duas pessoas surdas, duas com baixa visão,

e duas cegas. Se por um lado a inscrição dessas pessoas à seleção demonstra que o processo de inclusão está avançando, permitindo que deficientes possam almejar cursar o mestrado, por outro, foi indicativo de como tal fato é novo para as instituições e foi para os envolvidos especificamente nessa seleção.

Num primeiro momento colocou-se a falta de conhecimento em relação a como agir para tornar a prova – que continha 30 questões de múltipla escolha e uma dissertativa – acessível aos candidatos com deficiência. Com o apoio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do *campus*, fomos buscando informações e leituras sobre como atender às necessidades de cada candidato.

Para a realização do ENA foi necessário providenciar intérpretes de Libras, acomodar as pessoas com baixa mobilidade nos andares térreos e preparar provas com fonte ampliada para as pessoas com baixa visão. Ainda para as pessoas com baixa visão foi preciso destinar uma sala individual, facilitando a concentração, assim como permitindo que o fiscal de sala (após orientações específicas em relação a como proceder) pudesse orientar oralmente tais candidatos.

Como a instituição possui intérpretes de Libras, não foi difícil conseguir arregimentar tais profissionais, assim como a impressão de provas com fonte ampliada e a dilação do tempo para prova dessas pessoas (conforme direito assegurado no edital do processo seletivo) também foi relativamente fácil.

Para a realização das provas pelas duas candidatas cegas, foi preciso contratar leitores/transcritores para acompanhá-las na execução do ENA, o que é assegurado pelo edital de seleção. Dado o fato de esse procedimento ser absoluta novidade para a instituição, buscou-se apoio da associação de cegos da região, que se mostrou solícita e intermediou o contato com pessoas que fazem o trabalho de leitor/transcritor. As pessoas indicadas foram contratadas para essa atividade. Importa relatar que todos os profissionais de apoio – intérpretes Libras e leitores/transcritores – foram orientados pela comissão local do ENA acerca de como deveriam agir.

O dia do ENA nos trouxe mais uma surpresa: as duas candidatas cegas usavam cão-guia, o que lhes permitia uma grande mobilidade e autonomia em relação ao espaço físico. Mas, a presença dos cães gerou muita curiosidade em todos, professores, fiscais de sala e candidatos, pois a maioria nunca tinha convivido com essa situação. O cão-guia é treinado para atuar como apoio de sua dupla (a pessoa cega) e, no período em que está com o equipamento (guia) não pode se distrair de suas funções. Portanto, a interação humana com ele deve ser restrita ao máximo enquanto ele está em trabalho, fato desconhecido pela maioria, que desejava, a todo tempo, interagir com os cães. Por isso, as candidatas preferiram se dirigir imediatamente às salas em que realizariam a prova e lá ficaram.

Apesar de os leitores/transcritores terem sido indicados pela associação de cegos, foi possível perceber situações em que as candidatas precisaram orientá-los em relação a como agir. Vivenciamos uma delas se certificando se o transcritor dominava a ortografia e a paragrafação na transcrição da questão discursiva, a outra precisou corrigir a leitora em relação ao modo como procedia a leitura das alternativas das questões objetivas. Ambas preferiram escrever (seja usando impressora braille ou programa de voz) seus textos e depois ditar aos transcritores e demonstraram maior domínio da língua padrão que eles, demonstrando grande autonomia e domínio, tanto das ferramentas disponíveis quanto da redação acadêmica.

Pelo breve relato acima o leitor já pode inferir porque o subtítulo dessa seção é “as primeiras aprendizagens”: desde a organização das condições para a prova até o final de sua aplicação, o grupo de pessoas envolvidas foi levado a reconhecer sua falta de conhecimento sobre a realidade da pessoa deficiente e, principalmente pelo contato com as candidatas cegas e seus cães, motivadas a aprenderem mais.

4 ELAS FORAM APROVADAS E SÃO NOSSAS ALUNAS: E AGORA, COMO AGIR?

Após a aprovação no ENA os 24 novos mestrandos iniciaram as aulas em 2018 e entre eles, K² e L, cada uma com sua “dupla canina”. É de praxe no curso realizar uma aula inaugural, antes da qual se procede a algumas informações gerais aos novos alunos. Antes mesmo desse evento as duas estudantes, que passaram a se conhecer melhor, solicitaram à coordenação um espaço de tempo que pudessem expor aos colegas e professores algumas informações básicas sobre o cão-guia e as atitudes esperadas das pessoas para que eles pudessem realizar sua função a contento e, com isso, favorecer a aprendizagem das estudantes.

Muitas foram as curiosidades e dúvidas dos presentes na aula inaugural, sendo que esse primeiro momento de integração foi de grande valia, porém insuficiente para que todos ali presentes compreendessem a grandiosidade do processo que estavam vivenciando, nem as várias aprendizagens que viriam a seguir.

A turma de mestrandos se mostrou muitíssimo aberta a aprender com L e K a como agir com a pessoa cega, superando as duas posições mais comuns: a falta de confiança na capacidade do cego ao pretender fazer as coisas “por ele”, ou, por outro lado, a falta de percepção de como, quando e onde ajudar. Obviamente a postura de L e K, dispostas a compartilhar suas vidas, desafios e possibilidades, contribuiu grandemente para isso. É relevante citar que todo o *campus* foi levado a conviver com K, L e os cães, o que, indiretamente, difundiu para a comunidade informações sobre a realidade da pessoa cega e o papel dos cães-guia na ampliação de suas possibilidades de locomoção e interação.

Por outro lado, L e K manifestaram várias vezes o quanto, no decorrer de suas vidas, precisaram (e precisam) explicar a todos como agir em relação ao cego, o que, para elas, já deveria ser de conhecimento das pessoas.

Estar disposto a integrar a pessoa cega é, com certeza, o primeiro passo, mas não basta. Já no início das aulas se colocou aos professores o próximo desafio: como tornar acessíveis os textos a serem estudados? Como tornar compreensíveis as imagens, gráficos e outras formas de linguagem visual? Um dos primeiros entraves foi a não acessibilidade de parte da bibliografia, já que alguns clássicos não estão disponíveis em meio virtual e, mesmo se estivessem, nem sempre estão salvos numa linguagem que possa ser transformada por softwares específicos em áudio-texto. Finalmente, mesmo para os textos acessíveis, o *campus* não contava com computadores que tivessem instalado o sistema de leitor de tela. Outro limitador foi que os programas de leitura de tela “rodam” no sistema Windows e a instituição, por ser pública, utiliza o sistema operacional Linux.

² Nomearemos as estudantes como K. e L. para preservar suas identidades.

Embora as estudantes utilizassem seus próprios computadores, é dever da instituição oferecer acessibilidade o que implicou num processo de negociação de aquisição de dois notebooks nos quais foi instalado o sistema operacional Windows e o NVDA, plataforma de leitura de tela que utiliza código aberto e descreve os itens na tela do computador por meio de áudio-descrição. Tendo em vista os procedimentos necessários para a aquisição de um bem em instituição pública, os computadores chegaram ao campus quase um semestre após o início das aulas.

Embora seja louvável a ação da instituição adquirindo o equipamento, mais uma vez, como sempre lembrava K, ao invés de estar preparada para atender a todos os alunos, tratou de adquirir o equipamento necessário depois que o estudante já estava matriculado. Diz K: “se é direito, deve estar garantido, não dá para sempre correr atrás do prejuízo. Se eu não tivesse um computador adaptado não poderia cursar o mestrado”.

Para além da aquisição das máquinas, era necessário transformar cada um dos textos e demais suportes de aprendizagem em linguagem acessível, o que implicou que vários docentes e estudantes começassem a usar áudio-descrição nas mensagens de whatsapp, e-mails e outras formas de comunicação em que houvesse imagens. Tal processo foi ocorrendo por solicitação de K e L, orientado pela L, que tem experiência com áudio-descrição. Além disso, K se tornou “expert” em transformar arquivos em PDF em linguagem que possa ser lida pelo NVDA utilizando O ABBY Fine.

Importa citar também a pareceria de alguns estudantes mais engajados, que contribuíram no sentido de “garimpar” os textos na internet, *escanear* obras que não estavam disponíveis e apoiar as colegas sempre que necessário. Ao viver o processo de inclusão em todas as suas contradições, foi notório o quanto o convívio com as duas colegas cegas foi fruto de muitas aprendizagens e mudanças de postura da maioria dos colegas.

No decorrer do primeiro semestre do curso os mestrandos apresentam um memorial descritivo, que originará o projeto de pesquisa, que é apresentado ao final do semestre. Foi extremamente valioso perceber como os estudantes se organizaram para que para L e K tivessem acesso ao que seria apresentado nessas duas oportunidades, enviando slides antecipadamente, fazendo audiodescrição das imagens e durante as suas apresentações tendo o cuidado de atentar às necessidades das colegas. Também as apresentações de K e L foram ricas para o grupo, que pôde vivenciar outras formas de transmissão do conteúdo que não o PowerPoint (embora elas o tivessem utilizado), assim como experimentar a necessidade de diferenciação do tempo de exposição, já que ambas se apoiavam na leitura que o software instalado em seus celulares fazia da tela que todos estavam visualizando.

No decorrer do período das disciplinas obrigatórias o grupo (docentes e discentes) foi aprendendo, aos poucos como tornar o material acessível, como agir com os cães, mas ainda estávamos, em grande medida, presos (principalmente os docentes) a uma visão genérica dessas estudantes, definida pelo fato de serem cegas. Ao longo do processo de orientação de pesquisa e com as respostas e atitudes de K e L às atividades propostas, foi necessário galgar mais um passo: perceber que K é uma pessoa e L é outra, que a cegueira é uma “coincidência” entre elas, mas não as define. Cada uma tem um jeito de ser, um ritmo e estilo de aprendizagem, gostos, expectativas e vivências diferenciadas. Pode parecer óbvio ao leitor, mas essa

percepção não foi imediata ao grupo, o que nos leva a refletir o quanto, em várias situações escolares, a pessoa com deficiência é compreendida a partir da deficiência e não a partir de quem ela é e das potencialidades que tem.

Também foi necessário aprender que o tempo de leitura compreensiva, assim como de escrita, para a pessoa cega pode ser bastante diferente do que é para o vidente. Assim como o cego ouve mensagens de texto numa velocidade muito acelerada, o que para nós videntes é inviável, nem sempre a compreensão de textos com nível conceitual complexo é tão rápida como pode vir a ser para quem enxerga. Do mesmo modo, o tempo utilizado para transformar os textos em formato acessível por meio do ABBY FINE, precisa ser considerado quando se pensa no ritmo de aprendizagem e produção do cego.

Outros desafios foram se colocando no decorrer do percurso, sendo bastante relevante o fato de a Plataforma Lattes, na qual todo pesquisador precisa cadastrar seu currículo ser inacessível à pessoa cega. Do mesmo modo, é inacessível a Plataforma Brasil, na qual é preciso registrar o projeto de pesquisa que lidará com seres humanos, o que é condição *sine qua non* para o curso ao qual nos referimos. A autonomia de L e K e a rede de apoio que se formou em torno delas permitiu que elas acessassem a essas plataformas, mas o cego não consegue fazê-lo sozinho, ou seja, torna-se dependente de outrem, o que é um limitador para sua autonomia. Vale citar que nos surpreendeu o fato dessas (e outras) plataformas de uso do mestrando e do pesquisador em geral, não são acessíveis. Assim, para além da situação dessas duas mestrandas, cabe indicar a necessidade de rever tais plataformas, levando em conta o desenho universal.

Como o mestrado ProfEPT ocorre em rede nacional, as disciplinas eletivas são cursadas a distância, por meio do Moodle. Surgiu então nova demanda: verificar com a comissão acadêmica nacional se a essas disciplinas eram acessíveis ao cego. A coordenação procedeu contatos para essa finalidade e K e L foram matriculadas em turmas nas quais os docentes (de outras instituições associadas ao ProfEPT) tivessem o cuidado com a acessibilidade. No decorrer desse contato foi possível compreender também que a maioria das disciplinas ofertadas não tinha esse cuidado, fato que foi percebido pela comissão acadêmica nacional e acabou gerando, juntamente com outras demandas já percebidas por essa comissão, a criação do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade no ProfEPT.

No que se refere às atividades no mestrado, é interessante comentar o quanto mudou a relação dos sujeitos envolvidos com o fato de os dois cães-guia estarem na sala de aula e nas demais atividades juntamente com suas usuárias. Se no início todos se continham para não interagir com eles, com o decorrer do tempo e a convivência, os cães se tornaram *invisíveis*, ou seja, estavam exatamente como deveriam: atentos à tarefa de conduzir K e L, descansando calmamente quando não lhes era demandada nenhuma tarefa, e brincando alegremente com todos nos momentos de intervalo, quando a guia era retirada e eles agiam como qualquer outro cão.

A presença e circulação das duplas K-Dallas e L-Mambo pelo *campus* permitiu que os estudantes dos demais níveis de ensino convivessem, embora em menor escala, com elas. Dúvidas e curiosidades foram muitas, assim como algumas atitudes incorretas, o que levou a Direção do *campus* a solicitar ao Napne uma fala com os estudantes passando informações básicas sobre como interagir, principalmente com os cães. Temos certeza que esses 24 mestrandos, assim como parte dos demais

alunos do campus e mesmo os motoristas e usuários do transporte público utilizado pelas nossas alunas cegas, tiveram uma oportunidade única de conviver com as duplas K-Dallas e L-Mambo. E com isso, levarão adiante os conhecimentos que foram adquiridos na convivência, o que pode contribuir para a inclusão das pessoas cegas em outros espaços.

5 NOVOS PASSOS, NOVAS CONQUISTAS, NOVOS DESAFIOS

A relevância das pesquisas realizadas por K e L em seus projetos de mestrado, que visam favorecer a acessibilidade da educação profissional e tecnológica (EPT) ao cego, vem sendo demonstrada pelo fato de trabalhos por elas enviados a eventos estarem sendo aceitos para apresentação.

No primeiro semestre de 2019 ambas tiveram trabalhos aprovados no CINTEDES – Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar, realizado em Florianópolis. Mais uma vez, apesar da alegria da aprovação, vieram desafios na hora de preencher os formulários de solicitação de auxílio financeiro à instituição para a viagem e diárias. Tais formulários são impressos e não há como a pessoa cega preenchê-los sozinha, necessitando de auxílio de um vidente, tarefa que acabou sendo realizada pela secretária do mestrado. Mais uma vez, a autonomia do cego não foi garantida, pois, apesar da boa vontade de muitas pessoas em auxiliar, o desejo e o direito da pessoa com deficiência é realizar as coisas que os ditos “normais” realizam.

No segundo semestre do mesmo ano, trabalho assinado por elas e por sua orientadora (ambas têm a mesma orientadora) foi aprovado para apresentação no GT Didática na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, em Niterói.

Novamente, desafios se colocaram, sendo o primeiro deles o preenchimento dos formulários de solicitação de auxílio financeiro para participação em eventos na instituição em que cursam o mestrado. Esse formulário, bastante complexo, não é acessível ao cego e foi necessário que outras pessoas auxiliassem K e L no seu preenchimento.

A viagem a Florianópolis foi relativamente tranquila, tendo em vista a instituição de que falamos também estar localizada na região sul e o fato de outra aluna do programa também ter se inscrito e estar presente caso K ou L necessitassem de algum auxílio. As apresentações correram tranquilamente e foram elogiadas.

A viagem a Niterói, para participação na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, foi mais um capítulo nas conquistas dessas duas estudantes. Citamos o cuidado que as duas tiveram em terem consigo os atestados de vacina dos cães-guia para que não houvesse dificuldades no embarque, assim como o contato prévio com a companhia aérea notificando-a do embarque de pessoas cegas usuárias de cão-guia. O atendimento da referida companhia foi muito atencioso, o que não aconteceu com o hotel em que havíamos feito as reservas para pernoite durante o evento.

As reservas haviam sido feitas cerca de um mês antes do evento, mas uma semana antes da data, foi enviada uma mensagem comunicando que as mesmas tinham sido canceladas por *overbooking*. Como as reservas de outras pessoas por nós conhecidas, realizadas na mesma data, não foram canceladas, fomos levados a indagar se o fator determinante para isso tenha sido a presença dos cães-guia.

Com o cancelamento da reserva e a proximidade da Reunião da ANPEd, foi necessário buscar outras possibilidades. Como os preços de hotéis estavam muito elevados devido ao evento, optamos por alugar uma casa pelo *airbnb*, mas que era distante do local da reunião. A distância se deveu ao fato de várias casas recusarem a presença de cães e ao limitador dos apartamentos nesse mesmo sentido. Além disso, sabendo previamente que muitos carros de aplicativo e táxis recusam as corridas quando percebem a presença dos cães, a coordenadora do curso, que também foi à ANPEd, precisou alugar um carro para que todas pudessem se locomover em Niterói.

Para além dos desafios, merece relatar que K e L foram as primeiras estudantes cegas usuárias de cães-guia a apresentarem trabalho numa reunião nacional da ANPEd e que as pesquisas relatadas foram reconhecidas como de relevância social e educacional pelos participantes do GT Didática. O grupo considerou que elas trouxeram uma nova temática para a didática: como inserir na aprendizagem as pessoas cegas com real possibilidade de aprendizagem.

A participação na reunião nacional da ANPEd trouxe para K e L muito mais do que a possibilidade de apresentarem seus trabalhos. Elas tiveram contato com editores cegos, grupos de pesquisa sobre a inclusão de pessoas cegas, livros sobre a área, conversaram com livreiros e editores sobre a importância da acessibilidade dos materiais, enfim, marcaram positivamente sua presença no evento.

6 OS CÃES-GUIA: UM CAPÍTULO À PARTE

Dallas e Mambo são cães-guia treinados no Centro de Formação de Treinadores e Instrutores de Cães-Guia do Instituto Federal Catarinense (IFC), que oferta um curso de especialização em formação de treinadores de cão-guia. Esse centro de treinamento surgiu “ação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), recebendo o apoio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) e da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD/SDH)”³ (IFC campus Camboriú)

K e L se inscreveram no edital público para utilização de cães-guia e receberam Dallas e Mambo após um período de capacitação e convivência com os cães no próprio centro de treinamento. Elas têm o direito de uso desses cães, que são patrimônio da União, até sua aposentadoria, que se dá em torno dos sete anos de trabalho, após o que passam a ser, efetivamente, de K e L.

Num primeiro olhar em relação aos cães é fácil notar o quanto eles ampliam o nível de autonomia da pessoa cega, de modo que ela pode se movimentar com maior facilidade. Mas, defendemos aqui, com veemência, seu papel preponderante como elemento socializador da pessoa cega. Os cães são belos, atraem a atenção das pessoas, que tendem a querer interagir com eles. Nesse momento, os usuários precisam, repetidamente, explicar que a interação com o cão não é permitida durante o período em que ele está *em trabalho*, evitando que ele se desconcentre.

Ao explicar a forma correta de agir com o cão, o cego acaba travando um diálogo com as pessoas videntes e esse diálogo tende a se prolongar para além das

³ Maiores informações estão disponíveis no site <http://www.camboriu.ifc.edu.br/pos-graduacao/treinador-e-instrutor-de-caes-guia/>

explicações sobre o cão. Desse modo, permite que o cego seja visto, percebido pela sociedade. Pode parecer exagero, mas pudemos vivenciar situações nas quais outras pessoas cegas, que fazem uso de bengala, não tiveram a mesma atenção que tiveram K e L, atenção essa intermediada pelos cães. Na situação relatada, ocorrida num dos eventos dos quais participamos, a pessoa cega passou despercebida, quase como se fosse invisível, embora estivesse fisicamente a menos de 50 metros do grupo que se manifestava, efusivamente, a favor da integração da pessoa com deficiência na pós-graduação em conversa conosco.

O relato do parágrafo anterior demonstra, a nosso ver, para além da importância dos cães, o quanto a sociedade ainda tem a aprender no sentido de incluir a pessoa com deficiência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar esse texto não poderia, jamais, se caracterizar como conclusão, por vários motivos, sendo o principal deles, o fato que esse processo ainda não terminou e vai continuar por muito tempo, a cada novo aluno com deficiência que chegue à pós-graduação (ou em qualquer nível de educação). Por isso, apresentamos sinteticamente algumas das aprendizagens que fomos levados a ter, bem como os desafios que visualizamos daqui para frente.

Com certeza a pós-graduação *stricto sensu* ainda não está preparada para receber estudantes com deficiência. Como o leitor deve ter percebido, fomos aprendendo no processo, não estávamos previamente preparados para atender as especificidades de aprendizagem de nossas alunas K e L, o que é, por lei, direito delas.

Merece menção, no entanto, a empatia com que colegas e grande parte dos professores receberam K e L, o que, em grande medida, é responsável pelo sucesso de ambas no curso. Mas, o desejo dessas estudantes, assim como de todos os deficientes, é ter autonomia, não depender de alguém para ajudar. Afinal, é direito delas! Ações simples, como nominar um arquivo que será baixado na internet com um nome de fácil identificação (com o nome do autor e o título para que possa ser identificado), envio antecipado de materiais para leitura pelo *Abbyfine*, bem como a formulação da pergunta: “o que é preciso para vocês terem acesso ao material que usarei?”, por parte de alguns docentes fariam muita diferença.

A falta de acessibilidade de plataformas como a *Lattes* e a *Brasil* também demonstra o quanto ainda há a avançar, bem como o fato de não termos acervo bibliográfico acessível em nossas bibliotecas. K tem nos levado a pensar muito no desenho universal, ou seja, a necessidade de todo e qualquer material permitir a compreensão de videntes, cegos, surdos, pessoas com baixa visão, com limitação motora e assim por diante. Ainda estamos distante de oferecer ao estudante com deficiência, materiais que sigam o desenho universal. Também é necessário ter mais familiaridade com aplicativos que auxiliam o deficiente e que pouco ou nada são conhecidos por nós videntes e ouvintes.

Consideramos relevante ainda, defender que se perceba a pessoa em si, e não a partir de sua deficiência, que, conforme foi descrito no decorrer desse artigo, não foi a primeira forma de reconhecimento dos professores em relação a K e L.

Finalmente, sustentamos a riqueza e a importância dos cães-guia para a inserção da pessoa cega na sociedade, seja como favorecedor da locomoção, mas, principalmente, como elemento socializador.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04.12.2019
- BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 04.12.2019
- BRASIL, MEC. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em 03.01.2020.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 11ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade** In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho**: bases para debater a educação profissional emancipadora. Perspectiva, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.
- MANTOAN, Maria Tereza; PRIETO, Rosângela; ARANTES, Valéria. (org). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008.