



O ensino de História para estudantes cegos: o que dizem os professores?

Jeovan Alves dos Santos*

Introdução

Acreditamos que os conteúdos históricos nas salas de aula devem ser resultados de problemas, debates, pesquisas e polêmicas. Nesta perspectiva, a finalidade do ensino de história é formar cidadãos críticos e responsáveis, capazes de compreender a complexidade e tomar parte do debate democrático. Assim, as aulas de história não podem se caracterizar meramente exposições dialogadas, mas espaço de interação entre estudantes, professores, documentos, fontes variadas e, diferentes linguagens. As propostas e experiências desenvolvidas nas aulas de história podem contribuir para a produção de conhecimentos históricos e a formação de sujeitos do saber, cidadãos!

A partir dessas considerações uma inquietação se fez presente: como ensinar história, na perspectiva de formar cidadão críticos, para estudantes cegos ou com baixa visão? Como realmente incluir esses sujeitos? Nesse artigo temos como objetivo refletir sobre como um professor de História vidente ensina os estudantes cegos ou de baixa visão. Como metodologia recorremos a estudos sobre inclusão e a narrativa de um professor de História.

O texto foi organizado em duas partes. Na primeira, problematizamos os conceitos de integração e inclusão. Na segunda, analisamos a narrativa de um professor vidente sobre o processo de ensinar e aprender história para estudantes cegos ou de baixa visão.

Integração ou inclusão?



Neste primeiro tópico retrocedemos nosso olhar para apresentar um movimento histórico que marcou o processo de inclusão de portadores de deficiência. Compreendemos que historicamente, em outros tempos, espaços e culturas a forma de lidar com portadores de deficiência se deram e se dão de diferentes formas, porém detemos nosso olhar na história ocidental.

Discorrer sobre histórico da inclusão nos remete a falar dos primórdios da trajetória histórica dos portadores de deficiência desde os princípios de sua existência no mundo ocidental. Abordamos o significado da deficiência em diferentes períodos. Na antiguidade, os povos eram nômades, necessitavam de mudar de seu habitat constantemente para manter sua sobrevivência. Nesse contexto, os portadores de deficiência eram abandonados pelos restantes do grupo por serem considerados obstáculos. Em alguns povos antigos o corpo deficiente era considerado inadequado, pois não estava apto para o trabalho. O “extermínio acontecia sempre que a deficiência implicasse dependência econômica ou incapacidade para o trabalho, ou seja, sempre que essas pessoas não conseguissem atender às suas necessidades básicas” (Makhoul, 2007, p. 87).

Segundo Makhoul (2007), na Idade Média o corpo deficiente ganha direito à vida, mas é estigmatizado. A deficiência foi relacionada como sinônimo de pecado e isso justificava a segregação e até eliminação. No advento da Modernidade, período em que surgem a produção voltada para o mercado e a modernização dos meios de produção, o corpo passou a ser considerado uma máquina e a deficiência passa a ser relacionada à disfuncionabilidade, a partir daí foi-se marginalizando ainda mais os deficientes.

Com esse ideário de que os portadores de deficiência não seguem os avanços da sociedade e que a segregação poderia ser a sugestão mais apropriada para todos é que surgem as instituições, consideradas como locais onde as necessidades básicas do deficiente estariam garantidas. Podemos colocar dentro dessas instituições as escolas de educação especial que segundo Sassaki,

eram administradas por instituições voluntárias, em sua maioria religiosas, com consentimento governamental, mas sem nenhum outro tipo de envolvimento por parte do governo. [...] Surgiram também escolas



especiais, assim como centro de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho, pois a sociedade começou a admitir que pessoas deficientes poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento profissional (SASSAKI, 2003, p. 112).

É possível compreender os ideais capitalistas, pois o papel das instituições era preparar as pessoas deficientes para o trabalho. Esse processo foi marcado pela integração e posteriormente inclusão. Integração e inclusão, palavras análogas a inserção, embora no sentido prático os conceitos revelam diferenças. No âmbito educacional houveram vários debates sobre estes termos, trazendo para o campo escolar metodologias que trariam estes deficientes ao ambiente nos quais poderiam ser introduzidos nas escolas regulares.

A luta por direitos dos deficientes, na década de 1960, buscou nos direitos humanos contribuições para inserção desses sujeitos. Buscavam conscientizar e sensibilizar a sociedade sobre os prejuízos da segregação dessas minorias e da marginalização de indivíduos e grupos com status minoritários. Na década de 1980, o modelo integrativo passou a ser questionado pelo movimento internacional das organizações de pessoas deficientes, que denunciavam as injustiças da integração, que só aceitava no convívio social as pessoas com deficiência que fossem analisadas prontas ou quase prontas para serem inseridas nos sistemas sociais gerais. Segundo Mendes (2006), "integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis" (p.3). Prontas no sentido de estarem aptas para os seguintes desafios: locomoção, aprendizagem, trabalho, formas de se expressar, entre outros. Caso não estivessem prontas, teriam que se esforçar para ficarem.

No contexto integrativo o papel da sociedade seria no máximo, fazer adaptações em calçadas e banheiros, e no meio escolar aceitarem crianças com deficiência mental, desde que a mesma acompanhasse a "turma em sala de aula". Questionamos: como estas crianças poderiam acompanhar o ritmo das crianças que não teriam deficiência mental? A integração seria suficiente? Acreditamos que a integração é limitadora, pois não basta o aluno ser inserido no cenário escolar, mas é necessário profissionais que saibam lidar com as diferenças e incluir os estudantes e auxiliar no processo de ensino e



aprendizagem, independente de qualquer deficiência: aprendizagem, surdos, cegos, baixa visão, dentre outros.

De acordo com Mendes (2006), houve várias nomenclaturas no aspecto de integralização destas minorias, como o surgimento da filosofia da normalização e integração, que se tornou ideologia mundialmente dominante basicamente a partir da década de 1970. Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam a integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis. A definição focalizava a atenção sobre dois aspectos: o que o serviço almejava para seus usuários (comportamentos, experiências e características) e com quais meios isso seria atingido.

Conforme Mendes (2006) através deste processo de integração e normatização, obteve com relevância o uso de processos de planejamento de serviços durante as décadas de 1960 e 1970, causando enorme movimento de desinstitucionalização tirando as pessoas com deficiência de instituições para reinseri-las para o âmbito social da comunidade. Mendes ressalta ainda que em 1977 por meio de políticas públicas, nos Estados Unidos, com a promulgação da lei que obteve um impacto na área de educação especial, assegurando educação pública apropriada para todas as crianças com deficiências, instituindo oficialmente, em âmbito nacional, o processo de *mainstreaming*, termo traduzido no Brasil como integração, mas, como os conceitos são diferentes na língua inglesa preferiu-se manter a grafia original.

No Brasil o processo de integração escolar, obteve vários níveis dentro do sistema educacional, promovendo meios mais adequados a estes sujeitos. Dentre os níveis propostos pela integração, seria aquele que favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno em determinado momento e contexto. Neste nível de processo de integração, partia do pressuposto que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas ao mesmo tempo, precisariam ser preparadas em função de suas peculiaridades, no intuito de assumir papéis na sociedade.

Rosenqvist (1994), explica que a palavra “integração” deriva do latim *integrare*, do adjetivo *integer*, que originalmente significava intacto, não tocado, ou íntegro.



Entretanto, ao longo da história, a palavra “integração” teve duas derivações de sentido nas línguas modernas. Uma delas é o original, e o outro, o sentido de “compor”, “fazer um conjunto”, “juntar as partes separadas no sentido de reconstruir uma totalidade”. Neste sentido, a autora percebe que seria o da mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, mas, não necessariamente envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

Ao apresentar a forma como a integração se efetivou identificamos que para a formação do ser humano era algo limitador. A pessoa deficiente estava integrada no espaço, porém completamente negligenciada. Sua cultura permaneceu silenciada. Ao constatar tais limitações buscou-se avançar no processo, a proposta passa a ser da inclusão.

O termo “inclusão social”, traz para o sistema educacional, crianças e jovens e até mesmo adultos para escolas regulares e universidades. Uma coletividade inclusiva não tem compromisso só com deficientes, também com a minoria existente em uma sociedade, tem compromisso com ela e com sua diversidade e se alto - exige transformações intrínsecas. A inclusão é um movimento com características políticas. Como filosofia, incluir é a crença de que todos têm direito de participar da sociedade, como ideologia, a inclusão vem para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados. A inclusão é para todos porque somos diferentes. Segundo Silva (2000, p. 2) "a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe".

Para Silva (2000), a relação de identidade e diferença, são muito próximas. Identidade demonstra o que a pessoa se diz ser, portanto, a diferença é o que existe na identidade de cada sujeito. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. Têm que ser ativamente produzidas. E somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. As diferenças ajudam a formar as identidades. Nesse sentido, a proposta de inclusão, é trazer para o contexto social e educacional os sujeitos com estas peculiaridades. A reflexão sobre a inclusão no espaço escolar, nos remete a questão do multiculturalismo.



Ao tratar o assunto sobre a educação multicultural, McLaren (2000) , propõe a necessidade de incorporar e ir além da diversidade. Conforme o autor, o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade, buscando assimilar as diferenças, tornando a diferença semelhante. Tal afirmação nos provoca a pensar, de forma crítica, sobre como a inclusão dos diferentes sujeitos está efetivada nas salas de aula. Um dos aspectos a serem questionado é sobre como se efetiva o currículo. Um espaço multicultural exige um currículo multicultural e não monocultural. Sobre o currículo, que é um território de lutas e de poder, Goodson afirma:

O currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação (1995, p 6.)

É importante reforçar que o currículo é temporal. Medeia as relações entre escolas, conhecimento e sociedade. É relacional. A historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo, que não apenas ele tem uma história como ele faz história. O currículo pode ser considerado um artefato da educação escolarizada, ele traz para a escola, elementos que existem no mundo e cria na escola, sentido para o mundo. O campo curricular pode ser entendido como um lugar de representação cultural, de avanços e retrocessos, de luta pelo poder, de multiculturas, de exclusão e de escolhas.

Nesse sentido, faz-se necessário aprofundar o debate acerca da necessidade de uma escola inclusiva que aprofunde o debate acerca das diferenças. Afinal não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade. Defendemos um currículo multicultural e que as práticas dos professores estabeleçam diálogos horizontais com as diferentes culturas, dentre elas a cultura do cego. Pois a escola deve ser um lugar de cruzamento de culturas. Só assim, de fato teremos uma escola inclusiva.

Este novo processo de retomar, ou seja incluir estas crianças, jovens e adultos ao meio escolar, não diz somente perceber suas peculiaridades para se tornar atrativa junto a sociedade para fins trabalhistícos como relata Mendes (2006) mas, colocar estas



pessoas com deficiências de igual para igual para com as pessoas que se dizem normais. Veja bem, temos limitações, no entanto, estas mesmas limitações podem ser substituídas por outras funções que podem ser executadas com melhor perfeição como qualquer outra pessoa que se diz normal.

Nos colocamos ao lado dos movimentos sociais que recorrem ao uso democrático reivindicar o direito à diferença e a justiça social para as coletividades excluídas, ou seja, uma conceção contra-hegemônica. Concordamos com Catherine Wash (2009) ao afirmar que é preciso reconsiderar e refundar, e não uma simplesmente reformar a educação. A educação nunca foi pensada para o conjunto da população, para a pluralidade de suas realidades, lógicas, cosmovisões civilizatórias, conhecimentos e sistemas de vida. Consideramos que igualdade e diferença não devem ser vistas como dimensões que se contrapõem, mas sim como dimensões que mutuamente se reclamam.

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça, valoriza e problematize as diferenças. Concordamos com Santos (2013, p. 56), ao defender que “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa”. Na continuação deste artigo registramos a narrativa de um professor de História sobre os desafios de ensinar História para estudantes cegos ou de baixa visão.

Os desafios de ensinar História para estudantes cegos ou de baixa visão

Com o intuito de refletir sobre os desafios e as possibilidades de ensinar História para estudantes cegos conversamos com o professor Diego de Oliveira Ribeiro que concluiu sua graduação em História na Facip/UFU. Depois da graduação concluiu pós graduação em Tecnologias Aplicadas a Educação pelo IFTM e fez cursos particulares em educação especial. Sobre sua formação inicial o professor registrou:

Considero que a minha formação inicial me proporcionou ampla noção curricular principalmente nas questões sociais dos sujeitos históricos e suas diferenças, mas não com especificidades para alunos cegos ou de baixa visão nem outras deficiências mais, eu que decidi pelas demandas



que vivenciei fazer por conta própria especializações para atender algumas necessidades específicas. (Diego, 2016).

A narrativa revela características dos cursos de formação no Brasil, ou seja, trabalha de forma generalizada mas não discute as especificidades. A formação ainda é marcada pela obediência epistêmica de matriz colonial que por muito tempo reforça apenas o discurso da igualdade, deixando de lado as diferenças. Prevalece a perspectiva do conhecimento único, uma hegemonia monocultural.

O professor Diego atua como professor há cinco anos. Ao longo desse período teve a oportunidade de trabalhar com 5 alunos de baixa visão e 1 aluno cego. Atualmente trabalha em duas escolas com 8 turmas e especificamente tenho 2 alunos com baixa visão. Questionamos ao professor sobre como ele fundamenta suas aulas de História:

No trabalho como professor busco estar sempre atualizado. Busco informações nos jornais e na internet. Considero que tenho um boa relação com as tecnologias computacionais. Não tenho lido livros atualmente (Diego, 2016).

O professor sente o compromisso de manter-se atualizado, porém busca informações de forma mais rápida recorrendo a internet. Consideramos ser imperativo que os professores tenham acesso às mais variadas formas de informação, e tempo para refletir e processar essas informações, transformando-as em conhecimento para que, assim, as aulas de História possam ser um espaço de produção de novos conhecimentos. Em nossa investigação, detectamos alguns obstáculos, pois o professor possuí uma carga horária elevada, além disso, os salários pagos não eram suficientes para cobrir suas despesas básicas.

Buscamos conhecer a experiência do professor sobre o trabalho com estudantes cegos ou de baixa visão. Para Larossa (1996), a experiência não é aquilo que se passa em torno de nós, não é o que acontece no mundo a nossa volta, que chega até nós, mas é aquilo que nos passa, que nos acontece e que nos toca, e, dessa forma, nos transforma. As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, mas também como sentimentos e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações, valores, arte, convicções e religiosidade. Vejamos o que disse o professor:



Na minha prática como professor mantengo uma relação muito boa com os estudantes cegos ou de baixa visão. É Extremamente normal e respeitosa em todos os espaços que eu trabalhei. Eu o vejo como um aluno que tem os mesmos anseios e de qualquer outro aluno, o que muda é como iremos trabalhar e proporcionar a reflexão com esse aluno. A ensinar História recorro a diversas metodologias, quanto ao trabalho com estudantes deficientes, considero que depende da deficiência ou do grau da mesma, desde uma experiência com algo concreto ou até mesmo o uso de suas experiências, vivencias e memórias. (Diego, 2016).

A narrativa revela que o professor busca agir naturalmente na sala de aula buscando envolver os diferentes sujeitos. Busca aproximações entre estudantes cegos, de baixa visão e videntes. Não destaca nenhuma metodologia específica pois depende de cada situação. Ao longo de sua narrativa o professor também destacou que as escolas não estão preparadas para receber estudantes com deficiência. Afirmou que é uma longa luta e um debate bastante conturbado onde há disputas de poderes que se encontram além de nossa compreensão. Declarou que a inclusão é uma realidade distante justamente por falta de um tratamento diferenciado com as distinções das deficiências e suas demandas. O professor continua:

Apesar de todas as limitações das escolas, em alguns casos ela atende as expectativas dos alunos. Depende do grau da deficiência, nesses casos a expectativa e a força de vontade própria do aluno contam muito, às vezes mesmo o sistema sendo falho o aluno por si só consegui atingir seus objetivos, é uma realidade que infelizmente ainda acontece, pois penso que a perspectiva deveria vir de ambos e não apenas do aluno [...] Os alunos cegos e de baixa visão que tive a oportunidade de trabalhar são alunos muito concentrados, são extremamente disciplinados com seus compromissos. (Diego, 2016).

Diego destacou a força de vontade dos estudantes com deficiência em lutar para superação. Mas ressaltamos que isso não exime o estado de sua obrigação em investir em uma educação de qualidade para todos. Ressaltamos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu Art. 59 reconhece como pré-requisito para a inclusão estabelecer que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos portadores de necessidade especial os direitos à educação:



IV Semana de História do Pontal

III Encontro de Ensino de História

POLÍTICA, GÊNERO E MÍDIA na pesquisa e no ensino de História

Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal
29 de novembro a 02 de dezembro de 2016



ISSN: 2179-5665

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Segundo o documento, os alunos portadores de necessidades especiais poderão contar com professores com especialização adequada, no atendimento a nível médio e superior, também professores formados para receber esta demanda.

Sobre as especificidade do ensino de História, o Prof. Diego ressaltou ser uma disciplina ligada a fazer com que os alunos pensem, reflitam e critiquem sistemas, ou seja, é uma disciplina de extrema importância. Ao ensinar História,

O meu principal objetivo ao ensinar história é o mesmo independente da necessidade especial do aluno, que é torná-los pessoas críticas e conscientes e de que o homem é um sujeito histórico importante no meio em que vive independente de fatores predominantes externos. Os alunos cegos que tive a oportunidade de trabalhar interessam muito e questões relacionadas a conflitos mundiais e com as políticas externas que influenciam diretamente o nosso país. (Diego, 2016).

No processo de ensinar e aprender História o professor ressaltou as contribuições do trabalho com diferentes fontes e linguagens. Para o professor os estudantes cegos e de baixa visão recebem de maneira bastante receptiva justamente pela a importância do concreto na construção do cognitivo dos alunos cegos e com baixa visão.



Considerações finais

Podemos perceber, por meio da bibliografia analisada, que houve um avanço nas políticas públicas direcionadas para o ensino e aprendizagem dessas diferenças incluídas no âmbito escolar, porém, ainda falta um caminho muito longo a percorrer para que a educação especial no Brasil estejam ajustadas aos documentos existentes. Pois, várias diretrizes atuais referente a educação especial, encontram-se ainda só nos papéis, ou somente no discurso, e não se efetivam na prática.

Evidenciamos, que a formação acadêmica, conforme o Professor Diego narrou, que a academia não propõe uma qualificação adequada para atender estas diferenças, que cada vez estão ocupando espaço nas escolas e universidades. No caso do professor Diego, ele mesmo procurou adequar-se, para atender estes sujeitos, participando de cursos direcionados para esta educação inclusiva.

Devemos mudar nossa percepção à pessoas deficientes, como pessoas “menores”. Para tornarmos uma sociedade inclusiva é necessário tornar as oportunidades igualitárias, tanto para as pessoas “normais” quanto para as portadoras de deficiência. Para que a inclusão realmente aconteça temos que mudar o significado da deficiência, quebrar preconceitos, e abrir nos adaptarmos para que esses portadores de deficiência possam ser incluídos a fim de nos tornarmos, cada vez mais, uma sociedade justa e igualitária. Não somente para os deficientes visuais, mas também, para todos.

Em relação ao processo de ensinar e aprender história por parte de estudantes cegos ou de baixa visão, é fundamental que o professor desenvolva uma narrativa histórica que possibilite os estudantes experienciar a História. Para o trabalho diferentes fontes e linguagens, consideramos fundamental que o professor mobilize os estudantes para auxiliar no diálogo com estudantes cegos ou de baixa visão. Um monitor nas aulas poderia efetivar em uma experiência positiva.



Referências bibliográficas:

- GOODSON, Ivor F. *Curriculum: Teoria e História*. 14. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.
- MAKHOUL, C. S. Inclusão dos considerados deficientes. In: ALMEIDA, D. B. *Educação: diversidade e inclusão em debate*. Goiânia: Descubra, 2007.
- MCLAREN, Peter e GIROUX, Henry. Escrevendo das Margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder. In: MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário – Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.-
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. p.387-405. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilene. *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade, Estado, Sociedade. *Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar; Abya Yala, 2009.

* Estudante do Curso de História da FACIP/UFU. E-mail: <jeovanalvessantos@gmail.com>.