



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS TERESINA CENTRAL
CURSO: LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

POLIANA DE CARVALHO ALVES

DEFICIÊNCIA VISUAL NA INTERFACE DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
: LIMITES E POSSIBILIDADES

TERESINA

2020

POLIANA DE CARVALHO ALVES

DEFICÊNCIA VISUAL NA INTERFACE DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
: LIMITES E POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso (artigo científico)
apresentado como exigência parcial para obtenção
do diploma do Curso de Licenciatura em Ciências
Biológicas do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Teresina
Central.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudia Maria Lima da
Costa.

TERESINA

2020

DEFICIÊNCIA VISUAL NA INTERFACE DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS : LIMITES E POSSIBILIDADES

Poliana de Carvalho Alves¹
Claudia Maria Lima da Costa²

RESUMO

Ter acesso à educação superior traduz-se como um importante passo dentro dos direitos sociais, porém permanecer e ter garantias de uma formação com qualidade ainda se configura como um desafio. Neste sentido, este trabalho teve como objetivo investigar os limites e possibilidades enfrentados pelo deficiente visual no curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal do Piauí *campus* Teresina Central. Para tanto, partiu-se da pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados questionários fechados e entrevista semiestruturada. Para a inferência dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, tendo participado três alunos deficientes visuais, ligados ao curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal do Piauí *campus* Teresina Central. Considerou-se que a formação inicial no curso de Ciências Biológicas para os alunos partícipes desse estudo simboliza uma realização pessoal ímpar. Entretanto, os limites dizem respeito à permanência com qualificadores que atendam a formação dos futuros profissionais. As disciplinas específicas, requerem um atendimento mais personalizado, sobretudo quando os conteúdos são de observação necessariamente visual. O que vai demandar dos professores-formadores um direcionamento, uma qualificação mais adequada para trabalhar com o aluno deficiente visual.

Palavras-chave: Formação inicial. Deficiência visual. Licenciatura.

ABSTRACT

Having access to higher education translates as an important step within social rights, but staying and having guarantees of quality training is still a challenge. In this sense, we present the final considerations of the study that aimed to investigate the limits and possibilities faced by the visually impaired in the course of Biological Sciences of the Federal Institute of Piauí Teresina Central campus. For this, we started from the qualitative research, having as instruments of data collection closed questionnaires and semi-structured interview. For the inference of the data, we used the content analysis, having participated three students visually impaired, linked to the course of Biological Sciences of the Federal Institute of Piauí Teresina Central campus. It was considered that the initial formation in the course of Biological Sciences for students participating in this study symbolizes a unique personal achievement. However, the limits refer to the permanence with qualifiers that attend the formation of the future professionals. Specific disciplines require more personalized attention, especially when the content is necessarily visual observation. This will require from teacher-trainers a direction, a better qualification to work with the visually impaired student.

Keywords: Initial formation. Visual impairment. Graduation.

Data de aprovação: 14/01/2020.

¹ Aluna da graduação de Ciências Biológicas/IFPI *campus* Teresina Central. E-mail: poli7891@gmail.com

² Professora do IFPI *campus* Teresina Central. E-mail: profadraclaulima@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A inserção do deficiente visual no curso de Ciências Biológicas no Instituto Federal do Piauí *Campus* Teresina Central é recente, a partir do ano de 2015, (com ingresso de três deficientes visuais. Estar matriculado em um curso da Educação Superior o deficiente visual diariamente precisa vencer desafios, caso pretenda construir aprendizagens formais. Neste sentido, a formação inicial à docência agrega um valor importante quanto à inserção dos alunos com deficiência visual, visto que, se configura como um momento apropriado para a construção de conhecimento e da identidade da futura profissão, devendo, pois, encontrar contextos firmadores de aprendizagens permanentes.

A presença do deficiente visual no curso de Ciências Biológicas no Instituto Federal do Piauí *Campus* Teresina Central gera indagações educacionais quanto aos itinerários formativos da graduação. Sem dúvida, o Instituto Federal do Piauí já prevê a integração, mas, na prática, alguns percursos precisam ser revistos e neste sentido a formação inicial no curso de Ciências Biológicas deve rever algumas práticas docentes que são trabalhadas com este público a fim de garantir não só o acesso, mas a permanência e a formação com a devida qualidade que a futura profissão requer e necessita.

A partir da exposição supracitada, está sendo apresentado ao Instituto Federal do Piauí, as considerações finais do trabalho de pesquisa intitulado “Deficiência Visual na interface do curso de Ciências biológicas: Limites e Possibilidades.

Para nortear as discussões, partiu-se do seguinte problema:

- Quais os limites e possibilidades enfrentados pelo deficiente visual no itinerário formativo do curso de Ciências Biológicas?

Para a construção do estudo elencou-se como objetivo geral:

- Investigar os limites e possibilidades enfrentados pelo deficiente visual no curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal do Piauí *campus* Teresina Central.

E como objetivos específicos:

- Identificar os limites e possibilidades enfrentados pelos alunos com deficiência visual no percurso formativo do curso de Ciências Biológicas;
- Caracterizar os limites formativos enfrentados pelo aluno deficiente visual.

Pode-se situar o objeto desta pesquisa em aspectos pessoais, acadêmico e de relevância para a Instituição formadora.

Dentro dos aspectos pessoais, cito que em uma atividade prática onde deveria ser observado o sistema circulatório de peixes vivos em microscópio, percebi a dificuldade de se incluir uma colega deficiente visual, primeiro porque para a compreensão fazia-se necessário a análise visual e segundo porque não disponibilizávamos de estratégias diferenciadas de atendimento. Diante do acontecimento ocorreu-me realizar a pesquisa para ouvir os alunos deficientes visuais.

Para situar este estudo entre tantos já produzidos foi acessado a Base Institucional Acadêmica (BIA) do Instituto Federal do Piauí, com os descritores “deficiência visual”. O estudo que mais se aproximou desta proposta intitula-se: “O ensino de Física e o processo de inclusão escolar: o desafio de ensinar para alunos com deficiência visual” de Passos (2018), que teve como objetivo analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Física do Ensino Médio em ministrar aulas para alunos com deficiência visual. O presente estudo se diferencia porque previu ouvir os próprios sujeitos em seus limites e possibilidades.

Em relação ao Instituto Federal do Piauí, este estudo pretende contribuir com novas discussões, que outros pesquisadores possam partir das análises aqui realizadas, aprofundando-as ou refutando-as.

2. A DEFICIÊNCIA VISUAL: DO LIMITE ÀS POSSIBILIDADES

A visão sem dúvida é importante para todos os aspectos sociais da pessoa humana. Pois através dela nos apropriamos do mundo ao redor. As informações que nos chegam, saltam-nos, em primeiro momento, aos olhos. E no entorno de uma sociedade cada vez mais influenciada pelo ritmo “acelerado” das informações que chegam via imagens, a pessoa com deficiência visual, de imediato parece estar em desvantagem com seus pares videntes; necessitando assim, dispor de mecanismos diversos para se apropriar do mundo através dos demais órgãos sensoriais.

“A cegueira é uma deficiência sensorial que se caracteriza pelo fato de que as pessoas que dela padecem têm seu sistema visual de coleta de informações total ou seriamente prejudicadas”; (COLL et al., 2004, p. 151) e segundo Amiralian (1997, p. 32), “educacionalmente podem ser agrupados em dois grupos distintos: os cegos congênitos e os possuidores de cegueira adquirida.”

Amiralian (1997) afirma que repercutirá de forma diferenciada sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem o momento de ocorrência da cegueira. A pessoa que sofre a perda da visão na fase adulta possui certo repertório a ser utilizado em seus processos de

abstração; mas quem já nasce sem a visão encontrará mais dificuldade de administrar as “coisas” abstratas.

Portanto fará total importância o tipo de ajuda dispensada nos dois casos de cegueira. Quando às pessoas com deficiência visual utilizam os demais sistemas sensoriais para conhecerem o mundo, esta compensação da ausência visual “refere-se à plasticidade do sistema psicológico humano para utilizar em seu desenvolvimento e sua aprendizagem vias alternativas que as usadas pelos videntes.” (COLL et al., 2003, p.152).

Assim, usam o tato para mapear o que está em volta; aguçam a audição para verbalizar, bem como para localização e identificação de objetos e pessoas no espaço; o olfato para reconhecer pessoas e ambientes; e o sistema proprioceptivo para orientação e mobilidade. (COLL et al., 2003). Esse conjunto de coadjuvantes confere certas particularidades para a construção do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas com deficiência visual, e precisam ser bem articulados para que a pessoa com deficiência visual alcance realmente a inclusão social.

A linguagem é outro fator importante para a construção sociocultural tanto de videntes e não videntes; pois se configura no “sistema simbólico básico em todos os grupos humanos na representação da realidade; a palavra compensa a ausência de visão. (CAIADO, 2003, p.117).

A linguagem é valiosa para os não videntes “pois enquanto experiencia o mundo pelo tato, audição, cinestesia, olfato e gosto, o mundo lhe é explicado pela linguagem daqueles que pouco se utilizam deste conjunto de experiências sensoriais.” (AMIRALIAN, 1997. p. 63).

Além da linguagem oral a leitura e escrita em Braille são instrumentos importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência visual. Os problemas quanto ao acesso à língua escrita podem explicar os atrasos escolares que se têm conhecimento de pessoas com deficiência visual. O aprendizado da linguagem escrita a exemplo, da falada, possibilita meios mais complexos de se relacionar com o mundo. E apesar do Braille ser o sistema disponível, apresenta uma série de problemas que não se pode ignorar: “erros de identificação dos pontos, com a consequente confusão das letras; emprego das mesmas configurações para sinais diferentes; e a leitura feita dedo a dedo pode vir a ser lenta e mais cansativa que a visual.” (COLL et al., 2003, p.166).

A aquisição da escrita e leitura em Braille pelos instrumentais em si próprios, propõe níveis de dificuldades a serem considerados, sendo que os contextos escolar e familiar podem proporcionar meios de reverter esses obstáculos. O que vai conferir a transposição de obstáculos

interiores e exteriores será o grau de apoio, acesso a recursos que outorguem a essas pessoas condições mínimas de equidade social.

Dizer que a pessoa com deficiência visual poderá estar em desvantagem em relação aos videntes simplesmente por conta da ausência visual encontra em Caiado (2003, p. 133), certa resistência. Defende a autora “que a exclusão social das pessoas deficientes não se explica pela deficiência em si e sim pelas condições de pobreza”. Não se está negando as dificuldades do não vidente. Ter que aprender a ressignificar o mundo ao seu redor de acordo com sua limitação física; conhecer o mundo através dos olhos de seus pares videntes, a insegurança quanto à integração social em uma sociedade de emoções instáveis são outros contextos que devem ser considerados.

Assim no contexto de estender o direito à educação a todos, a pessoa com deficiência visual precisa ter condições de acesso a meios que a façam interagir com ações práticas fazendo-a ser sujeito dentro de um mundo mediado pela linguagem e visão de seus pares videntes. Pois à proporção que a pessoa com deficiência visual tem acesso à educação sistematizada, vai manifestando sua capacidade de aprendizagem, bem como as dificuldades pertinentes a essa construção.

A aprendizagem, portanto, é fundamental para o desenvolvimento do ser humano vidente ou não, desde o seu nascimento. “E se toda pessoa é capaz de interagir de algum modo com outra pessoa é também capaz de aprender.” (LISITA et al., 2003. p. 195). Ao buscar interferir no processo de desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência visual é necessário considerar além do momento de aquisição dos problemas visuais, as particularidades dos contextos em que este esteja inserido. (COLL et al., 2003, p.152).

Pois a pessoa com deficiência visual necessita em sua reinvenção da vida poder contar com todos os contextos que lhe possibilite construir de maneira autônoma e real sua inclusão social. Pois se esta pessoa encontra na família, escola, grupo de iguais possibilidades de interagir, sem dúvida não será a deficiência em si a responsável pelo pouco ou nenhum desenvolvimento de aprendizagem em seus variados contextos, que lhe determinará o fracasso. Infelizmente, porém, em um país em que parte expressiva das pessoas com deficiência está fora da sala de aula, a exclusão do deficiente visual não se dá apenas pela deficiência, mas pela exclusão social que lhe é imposta pelas circunstâncias socioeconômicas.

Neste sentido, o acesso à educação como direito, como prevê a Constituição Federal de 1988, pacificado nos artigos da Lei 9.394/96 que tratam da Educação Especial o público-alvo da mesma, qual seja, pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com

altas habilidades/superdotação precisam ter acesso e mecanismos de permanência preferencialmente nos espaços públicos educacionais.

A educação superior, dentro da Lei 9.394/96 também deve estar acessível ao público-alvo da educação especial. Ter acesso, sem dúvida já é um avanço significativo, mas não é o bastante. É preciso que os sistemas de ensino responsáveis garantam a permanência e a construção com qualidade da formação.

Assim, a formação inicial em qualquer graduação é momento ímpar na formação de qualquer cidadão brasileiro, mas, para o público-alvo da Educação Especial traz mais desafios do que encantos. Para Lima (2006), os cursos de formação devem explicitar novos conceitos de inteligência e aprendizagem, conceitos, moldáveis, de acordo com os contextos socioeconômicos.

Os processos formativos para o aluno deficiente visual, em um curso de Ciências Biológicas, por exemplo, induzem a criação de novos métodos, técnicas novas, recursos outros a fim de que os conteúdos sejam assimilados. A formação uniforme não contempla a aprendizagem da profissão pelo aluno deficiente visual. E mesmo porque, “zelar pela aprendizagem dos alunos” é uma das atribuições do professor, segundo a Lei de diretrizes e base (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL,1996).

Lima (2006), diz que do professor-formador em primeiro lugar se requer uma disposição humanitária, considerar o outro como pessoa, sujeito e cidadão com direito à escolarização e a viver plenamente. Como consequência, o compartilhar dos conhecimentos formais será ensinado a partir de diversos meios a fim de que o aluno com alguma necessidade educacional específica seja atendido.

3. METODOLOGIA

Este estudo é de caráter qualitativo objetiva ressaltar os contextos subjetivos dos interlocutores em relação aos processos formativos da graduação em Ciências Biológicas. Neste sentido, a pesquisa qualitativa busca qualificar pensamentos, emoções, dar notoriedade a substratos de fórum íntimo do sujeito (COSTA, 2012).

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: questionários fechados e entrevista semiestruturada. Os questionários fechados visaram construir o perfil social dos interlocutores, prevendo questões objetivas e técnicas. (RICHARDSON, 2012). Enquanto as entrevistas semiestruturadas, são distinguidas por se constituírem de proposições semidirecionadas, em que os interlocutores podem falar abertamente sobre seus posicionamentos, mas observando-se determinado roteiro (MOREIRA; CALLEFE, 2006).

Para a análise dos dados coletados foi utilizado a análise de conteúdo de Bardin. A análise de conteúdo objetivou qualificar as mensagens dos interlocutores, buscando-se encontrar nelas similaridades, formulando-se assim, grelhas ou categorias para a interpretação dos dados coletados (BARDIN, 2011). Para tanto, utiliza-se de quatro passos: organização dos dados coletados; sistematização dos dados a partir de critérios pré-definidos; elaboração de grelhas e a interpretação propriamente dita a partir de abalizado nível teórico.

O *locus* de pesquisa é o contexto social do Instituto Federal do Piauí *campus* Teresina Central, situado à Rua Quintino Bocaiuva, S/N, CEP 64000-060.º Decreto 3462, de 17 de maio de 2000 autoriza os Centros Federais de Educação Tecnológica a ministrarem cursos de formação de professores, em nível de graduação e pós-graduação, bem como programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas científicas e tecnológicas, para docentes de todos os níveis e modalidades de ensino.

Os interlocutores do estudo são três alunos com deficiência visual: (um com cegueira total e dois com baixa visão. O critério de escolha foi a adesão voluntária e estarem matriculados na graduação.

Os interlocutores foram nomeados com pseudônimos no intuito de preservar suas identidades. Foram escolhidos nomes de personagens de nítida importância para as questões voltadas para o deficiente visual:

- José Álvares de Azevedo foi o primeiro professor cego brasileiro, responsável pela introdução do Sistema Braille no Brasil e considerado o "Patrono da educação de cegos no Brasil". Participou intensamente das providências iniciais e decisivas para a fundação de escolas

para cegos. Desse ideal resultou na fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, depois Instituto Benjamin Constant (1891).

- Dorina Gouvêa, uma educadora filantropa e administradora brasileira, trabalhou intensamente para a criação e implantação de instituições, leis e campanhas em prol dos deficientes visuais, tendo sido diversas vezes reconhecida e premiada. Criou a Fundação para o Livro do Cego no Brasil em 1946.

- Kátia Garcia Oliveira dedicou-se à distribuição do software Dosvox®, trabalhando também junto ao projeto Virtual Vision da empresa Micropower®, para que pessoas com deficiência visual pudessem utilizar com autonomia o Windows® e outros aplicativos. Foi premiada pela Fundação Bradesco em 2002 pelos relevantes serviços prestados aos Deficientes Visuais no Brasil;

O aluno com baixa visão será conhecido como Álvares, a aluna com baixa visão, cognominada de Kátia e a aluna com cegueira total, Dorina. Álvares tem 28 anos e ingressou em 2017.1; Kátia, está com 22 anos e iniciou os estudos em 2015.1 e Dorina, tem 26 anos e começou a graduação em 2016.1.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O itinerário do curso de Ciências Biológicas na perspectiva dos interlocutores Kátia, Corina e Álvares é permeado de limites e possibilidades. É preciso ver os limites sem perder a possível beleza das possibilidades. Necessário se faz romper com as dificuldades, reinventar a formação dos percursos da vida.

4.1 A importância do curso de Ciências Biológicas: momento ímpar

O acesso à graduação é um momento esperado na vida de qualquer estudante. Vejamos o que nos dizem os interlocutores sobre a importância da entrada no curso de Ciências Biológicas:

“Ele é um curso que escolhi fazer, pois amo a área e quero trabalhar com os alunos e auxiliar a pessoa albina em suas necessidades educacionais, além do conhecimento.” – Kátia.

“Em primeiro lugar, sempre foi a área que pretendia estudar, segundo porque além de me ajudar a ampliar meus conhecimentos em relação a vários aspectos, ele me permitiu transformar o estudo da Biologia mais acessível para aqueles que também tem deficiência visual, assim quebrando o paradigma que áreas de estudos que dispõem de muita visualização, não é indicado para uma pessoa com deficiência visual.” – Dorina.

“O curso é muito importante para mim porque propôs um conhecimento a mais sobre a ideologia que tem que ter como professor, a base científica, ele é muito bom porque mostra como a gente pode estar pesquisando sobre algo, mostra como a gente pode se conhecer, então pra mim o curso é muito importante.” – Álvares.

Nas falas dos interlocutores, prepondera a realização pessoal como a principal motivação para o ingresso no curso de Ciências Biológicas. O segundo aspecto, é a construção de conhecimentos que está alinhavada com o propósito de ajudar pares em mesma situação. No caso de Kátia, auxiliar outras pessoas albinas, com baixa visão e para Corina, ajudar outras pessoas cegas. Alinhada com a realização pessoal, a formação inicial propicia a construção do perfil docente constituindo-se em um itinerário formativo com intencionalidade, pois os alunos deixam isso claro quando dão um destino social para sua formação.

4.2 Graduação: entre expectativas e a realidade

A vida se constitui de uma coleção de momentos positivos e muitos outros desafiadores. A graduação também se faz de momentos variados. Vejamos nas falas dos interlocutores quais momentos foram mais difíceis em relação aos conteúdos ministrados pelos professores:

“Em todas as matérias.” – Kátia.

“Quando alguns professores resistiam em tornar os conteúdos mais acessíveis. Às vezes por não saber a maneira mais adequada para trabalhar comigo ou por falta de interesse mesmo.” – Dorina.

“O momento que tive mais dificuldade foi em uma disciplina de Ecologia, Diversidade I e II porque o material é muito complexo, tem que tirar xerox e depois está escaneado e esse processo é de muita dificuldade, atendimento no NAPNE ele exige bastante, porque existe muitas pessoas com deficiência e a gente acaba se atrasando nos conteúdos e o professor parece não ter conhecimento sobre uma metodologia melhor, assim dificulta bastante.” – Álvares.

Na fala de Kátia os momentos difíceis estiveram presentes em todo o itinerário formativo. Na fala de Dorina, surge a figura do professor como sendo o responsável pela não

realização das atividades em sala de aula seja por falta de condição técnica ou ainda indisposição pessoal. Para Álvares, as dificuldades dizem respeito à ausência de material didático adequado, a demanda do NAPNE que atrasava o atendimento a contento de quem dele necessitava. O professor não estar devidamente capacitado, é uma lacuna que descumpre uma das incumbências da profissão docente, prescrita pela Lei n. 9.394/96, qual seja, “zelar pela aprendizagem dos alunos” (BRASIL,1996).

4.3 Relacionamento professor/aluno: entre o real e o ideal

Os relacionamentos entre professor/alunos e aluno/alunos constituem parte dos processos formativos de sala de aula de qualquer graduando. Vejamos na fala dos interlocutores de que forma os professores e demais colegas de sala de aula auxiliaram os interlocutores em suas limitações:

“Não, mesmo falando e repetindo a fala, não sou atendida.” – Kátia.

“Uma boa parte sim.” – Dorina.

“Bom, eles atendem as minhas necessidades, me ajudam bastante, mas não é sempre, eles ajudam muito os outros alunos, colegas, ajudam bastante, os professores ajudam muito em relação a isso não tenho muita dificuldade.” – Álvares.

Nas falas dos interlocutores não há uma unanimidade com relação ao atendimento recebido dos professores e da colaboração dos colegas de sala de aula. Para Kátia, a negação é total. Para Dorina, o atendimento é parcial. E para Álvares, os professores atendem suas demandas, mas diz que os alunos videntes são mais ajudados, afirma, ainda, receber auxílio de seus colegas.

Sem dúvida, que os alunos com deficiência visual demandam um pouco mais de atenção e o ideal é que construam autonomia crescente. Enquanto esses processos são construídos, a realidade precisa ser de um ambiente que possibilite a estes alunos condições de atendimento em situações de fragilidade e aquisição de autonomia (COLL, 2003).

4.4 Laboratório: processo formativo prático

Atividades desenvolvidas em laboratórios fazem parte do processo formativo do professor, seja nas discussões coletivas, na interação com os experimentos competências e

habilidades são construídas. Vejamos o que nos dizem os interlocutores sobre suas experiências nas aulas práticas de laboratório:

“Deslocada e inútil, pois não há muito para que eu faça. (...) em todas as disciplinas específicas, pois eles priorizam a turma e não dão atenção.” – Kátia.

“Excluída. (...) sim.” – Dorina.

“Durante as aulas práticas as vezes me sinto meio decepcionado porque não dá para acompanhar porque envolve muito microscópio, também assuntos relacionados a experiência no laboratório, as vezes é meio difícil participar, até pela adaptação que ainda não tem, mas mesmo assim quando passa a aula teórica no laboratório dá para participar um pouco mais dá. Mas é muito complicado. (...) Sim, as vezes eu me senti excluído na sala de aula e nos laboratórios, a nossa participação assim mesmo ela é bem pouca, não tem tanta participação assim, na sala de aula, a gente tem participação, mas às vezes sente culpa porque às vezes não tem recursos e tem atividade que a gente não consegue fazer.” – Álvares.

Nas falas dos interlocutores, os momentos de encontro nos laboratórios caracterizam-se como ineficazes e ineficientes. O sentimento é de exclusão, porque nos laboratórios, diferente dos computadores, mesmo se utilizando lentes de aumento não é possível aumentar tamanho de fonte. Essa sensação de exclusão para o aluno com deficiência visual fere a dignidade de sua pessoa humana, afinal, as aulas de laboratório são de vital importância para a aquisição do corpo de conhecimentos com os quais deverá trabalhar e a ausência dessas aulas práticas traduzem-se como uma lacuna na formação inicial. E se o deficiente visual consegue interagir também é capaz de aprender (LISITA *et al.*, 2003).

4.5 Depois da formação inicial: a profissão professor

Exercer a profissão coroa o momento inicial de uma nova etapa da vida do professor recém formado. Vejamos o que nos falam os interlocutores sobre a pretensão de exercer a profissão após a conclusão da formação inicial:

“Sim pois quero fazer a diferença e ser uma professora para pessoas com necessidades educacionais específicas.” – Kátia.

“Sim.” – Dorina.

“Sim, pois eu gosto da docência, ser professor, porque a gente pode ganhar muito como docente, ganhar no sentido de convivência, ter experiência boa, como nós temos nossa deficiência, mostra que mesmo com as dificuldades, nós podemos alcançar nossos objetivos, então eu pretendo seguir com a profissão.” – Álvares.

Os três interlocutores assentiram em exercer a profissão após a conclusão do curso. Para Kátia, a justificativa alicerça-se na ideia de que como professora com baixa visão ela pode auxiliar outras pessoas em mesma situação, logo, ser professora mesmo com baixa visão poderá ter como distintivo competência e habilidades gerais e específicas para trabalhar com o público da Educação Especial, em particular alunos com baixa visão e albinos. Para Álvares, exercer a profissão de professor é acima de tudo, uma realização pessoal, mostrar para o mundo que alguém com uma limitação como a dele pode chegar onde quiser, pois não é a cegueira em si a responsável pela não concretização de um sonho, mas, como os contextos sociais estão postos para a pessoa cega. (CAIADO, 2003).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado demonstrou como possibilidade o acesso à Educação Superior, e neste sentido, cumpre o que diz a Constituição Federal de que a educação é um direito de todos. A formação inicial no curso de Ciências Biológicas para os alunos partícipes desse estudo simboliza uma realização pessoal ímpar. Entretanto, os limites dizem respeito à permanência com qualificadores que atendam a formação dos futuros profissionais. As disciplinas específicas requerem um atendimento mais personalizado, sobretudo quando os conteúdos são de observação necessariamente visual. O que vai demandar dos professores-formadores um direcionamento, uma qualificação mais adequada para trabalhar com o aluno deficiente visual.

Acessar o curso superior, sem dúvida é um avanço a se considerar, mas, é preciso garantir uma permanência, uma formação adequada, que se ajuste às necessidades educacionais e formativas do aluno deficiente visual.

REFERÊNCIAS

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jan. 2019.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente na escola**: lembranças e depoimentos. Campina, São Paulo: Autores Associados: PUC, 2003. (Coleção educação contemporânea)

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v.3.

COSTA, C. M. L. **A prática pedagógica de professores do CEJA como contexto de aprendizagens docentes**. São Paulo: Lexia, 2012.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (org.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

PASSOS, Amanda de Almeida. **O ensino de Física e o processo de inclusão escolar**: o desafio de ensinar para alunos com deficiência visual. Disponível em: <http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/handle/prefix/222>. Acesso em: 12 set. 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed.rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.