



Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM-CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA E
ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM CAMPOS DOS
GOYTACAZES**

JOSETE PEREIRA PERES SOARES

Orientadora: Prof^a Sílvia Alícia Martinez

**Campos dos Goytacazes
Dezembro/2019**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM-CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA E
ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM CAMPOS DOS
GOYTACAZES**

JOSETE PEREIRA PERES SOARES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais à Universidade Estadual do Norte Fluminense como requisito parcial para obtenção do título de Dra em Políticas Sociais sob a orientação da Dra Sílvia Alcía Martinez.

**Campos dos Goytacazes
Dezembro/2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

S676

Soares, Josete Pereira Peres.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM CAMPOS DOS GOYTACAZES / Josete Pereira Peres Soares. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.

243 f. : il.

Bibliografia: 229 - 243.

Tese (Doutorado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2019.

Orientadora: Sílvia Alicia Martínez.

1. Políticas Públicas e Sociais. 2. Relatos de vida. 3. Deficiência visual. 4. Inclusão. 5. Educação Especial. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

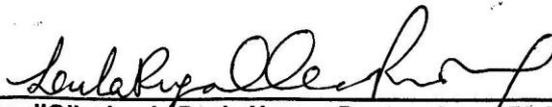
CDD - 361.61

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA E
ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM CAMPOS DOS
GOYTACAZES**

JOSETE PEREIRA PERES SOARES

Aprovada em 13/12/2019

Comissão Examinadora



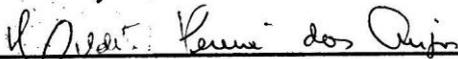
**Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes- Doutorado em Ph D In Special
Education. Vanderbilt University- Estados Unidos**



**Shirlena Campos de Souza Amaral- Doutora em Sociologia e Direito-
Universidade Federal Fluminense**



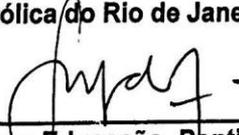
**Leandro Garcia Pinho- Doutor em Ciência da Religião-
Universidade Federal de Juiz de Fora**



**Hildete Pereira dos Anjos- Doutora em Educação- Universidade Federal da
Bahia**



**Fernando César Ferreira Gouvêa- Doutor em Educação- Pontifícia
Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC- Rio**



**Sílvia Alicia Martinez- Doutora em Educação- Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro- Orientadora**

**Campos dos Goytacazes
Dezembro/2019**

Dedico esse trabalho aos alunos de todas as idades, deficientes visuais, em Campos dos Goytacazes;

guerreiros que superam obstáculos todos os dias com coragem e determinação;

que não se acovardam diante das adversidades da vida;

que se qualificam para entrarem no mercado de trabalho conscientes do lugar que ocupam na sociedade;

que sorriem para a vida mesmo que não tenha ninguém pra sorrir de volta;

que dão a volta por cima todos os dias usando os obstáculos para se fortalecerem;

que são humildes para pedir ajuda, mas fortes para agirem sozinhos quando necessitam;

que são pais, mães, irmãos, filhos e estudantes exemplares;

que buscam todos os meios possíveis, que surgem, para melhorar a performance no mundo;

que vivem em total escuridão física, mas enxergam com os olhos da alma;

que tem os caminhos iluminados e podem “ver” um futuro, uma esperança;

que ensinam a todos com a força de vontade proveniente de verdadeiros guerreiros, verdadeiros heróis.

A vocês, o meu reconhecimento, e, aos meus amigos que doaram seu tempo, abriram as suas vidas para que essa pesquisa fosse realizada, a minha imensa gratidão.

AGRADECIMENTOS

Nunca fazemos nada sozinhos, dependemos de muitas pessoas para cumprirmos nossas tarefas, desde as mais simples até às mais complexas. Reconheço que a tarefa que me proponho a concluir envolveu muitas pessoas, e não dá para citar todos os nomes. Mas a gratidão acompanhará a memória desse tempo de estudo e construção.

Agradeço à minha família pelo apoio, minha mãe, meu marido Joni e meus filhos Jônatas e Tiago por estarem sempre do meu lado, me apoiando e me ajudando em tudo quanto necessitei. Obrigada pelo cuidado e paciência.

À minha família Yahweh Tsidekenu por estar comigo em todos os momentos, me apoiando e compreendendo as minhas deficiências e falta de tempo.

Ao meu líder maior, Silas Quirino, pelo apoio, orações e incentivo, por acreditar que eu daria conta.

À equipe gestora do Isepam, Mírian, Paulinha, Dodora, Fabiana, Paula, Mônica e Dudu. Vocês ficarão na história desta instituição. Muito obrigada por poder compartilhar com vocês momentos de alegria e de tensão. Obrigada pelo apoio incondicional que recebi de vocês, pois fez muito diferença.

A toda equipe de coordenação do Isepam pelo encorajamento que sempre recebi e interesse ao perguntarem: “como está o doutorado?”. Obrigada a todos.

Às minhas companheiras de luta, Viviane e Inês que me ouviram tantas vezes com atenção e carinho, mesmo em meio a correria da escola.

Às minhas colegas de trabalho do CME, Sueli, Eliana, Fernanda que pararam tantas vezes pra me ouvir porque eu “precisava falar”, e a Adriana, que foi tão compreensível quando necessitei.

Ao meu amigo Rafael, pelo apoio, incentivo, dicas, empréstimo de livros e empolgação para que eu estudasse Bourdieu. Valeu a pena!

Ao meu colega de trabalho Edno, que com paciência e “linguagem rebuscada” me ajudou sempre que solicitei.

Ao meu amigo José Fernando pela companhia, incentivo, apoio e leitura de um capítulo inteiro. Apesar de termos nos conhecido neste ano, ele foi muito importante nessa construção.

Ao meu filho do coração Nadin, que não pode estar aqui neste momento para ver o encerramento desta etapa, mas se alegrou e torceu por mim quando a iniciei.

A Vânia pelo empréstimo dos livros, pelo incentivo, encorajamento e dicas essenciais para a análise das entrevistas.

Aos meus dois grupos de oração pelos momentos que passamos juntos. Obrigada pelas orações e pelo compartilhar.

Aos entrevistados pelo carinho, paciência e confiança ao abrirem suas vidas para me contar suas histórias.

Aos professores que participaram da qualificação, por terem utilizado horas preciosas para leitura, correção e sugestões que foram primordiais para a continuação da pesquisa e escrita. Professora Leila pela gentileza, amabilidade, paciência, profissionalismo e ao mesmo tempo docilidade. Obrigada pelas sugestões, pelo livro e artigos enviados. Professor Leandro com um olhar que não deixa passar nada, me presenteou com uma correção técnica tão primorosa, além da correção teórica. Muito obrigada professor. A professora Shirlena, quanto disposição, simpatia e tranquilidade foi possível perceber na avaliação! A sua presença na banca me deu confiança e coragem, com uma capacidade ímpar, mas com firmeza e também doçura. Ao professor Fernando Golvêa minha gratidão e admiração. A capacidade e empolgação em ensinar são admiráveis.

De maneira especial quero agradecer à minha orientadora, professora Sílvia Alcía Martinez. Mesmo com tantas tarefas, eu sei que a minha tese estava sempre presente em seus planejamentos. O seu profissionalismo, encorajamento, gentileza e capacidade crítica em ver pormenores fizeram grande diferença. Reconheço que as críticas ao trabalho que vier a receber são de minha responsabilidade. Muito obrigada por estar sempre presente, incentivando, acreditando, sugerindo e avaliando.

Aos professores que farão parte da Banca final, professora Leila, professor Leandro, professora Shirlena e professora Hildete, muito obrigada por dispensarem horas preciosas para leitura e avaliação deste trabalho.

Encerro este agradecimento à Pessoa mais importante da minha vida, que é o meu respirar, e que sem Ele não conseguiria viver. Ele caminhou comigo o tempo todo, me incentivou, me deu forças, saúde, me segurou nos braços e, sem Ele não chegaria até aqui. Mas a minha gratidão a Ele não é simplesmente por eu ter encerrado essa etapa, é por Ele me ter como Sua filha e por poder me esconder sempre “à sombra de Tuas asas”, meu único Senhor e Salvador Jesus Cristo, a quem seja a glória, a honra e o louvor, pelos séculos dos séculos.

“Eis o meu segredo: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos. Os homens esqueceram essa verdade, mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (SAINT-EXUPÉRY).

RESUMO

A presente Tese surgiu da inquietação em verificar se pessoas com deficiência visual que tiveram escolarização exitosa, com término do ensino superior ou outros cursos a partir da formação inicial, obtiveram auxílio de políticas públicas e sociais durante o percurso escolar. Para este estudo foi feita a opção de construir relatos de vida, vez que a escolarização perpassa toda a vida da pessoa, construindo uma trajetória ao longo do percurso. Impende ressaltar que a inclusão de pessoas com deficiências é matéria relativamente nova no Brasil, tendo recebido maior notoriedade a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (CF, 1988) e promulgação de acordos internacionais. As leis e acordos internacionais impulsionaram o Brasil a elaborar e publicar leis que garantissem educação de qualidade a todas as pessoas, incluindo pessoas com deficiência. O trabalho foi construído com base teórica em autores que discorrem sobre educação especial e inclusão, história de vida, com destaque para relatos de vida e, nas legislações concernentes ao assunto, dentre outros. Foram realizadas entrevistas com 8 (oito) pessoas com deficiência visual, adultas, que tiveram escolarização considerada exitosa. Essas entrevistas individuais e em profundidade foram gravadas e posteriormente transcritas para análise, a fim de verificar se houve a presença ou não de políticas públicas e sociais durante o percurso de vida desses sujeitos. Não obstante, serem pesquisadas várias leis de amparo e proteção à pessoa com deficiência, notou-se que a aprovação das mesmas não é garantia de cumprimento dos direitos às pessoas envolvidas. Resulta que existem leis que ficam apenas no papel, mas não cumprem o propósito para defesa e proteção dos sujeitos para os quais foram destinadas. Verificou-se, dentre outras coisas, que as políticas que não geram despesas para o estado ou, geram poucas despesas, são incentivadas e colocadas em prática. As políticas que necessitam de investimento mais significativo e dispendioso, por parte do estado, não são aplicadas como deveriam ser. Nesse quesito, destaca-se a Instituição denominada Educandário para cegos São José Operário, *lócus* com o qual os sujeitos lidaram em suas vidas, que opera, na medida do possível, para atender a todos os alunos que a procuram, por ser especializada em ajudar pessoas com deficiência visual. As leis estão disponíveis para todos, mas o cumprimento ainda necessita de celeridade e eficiência para atender o propósito para o qual foram criadas.

Palavras-chave: Políticas Públicas e Sociais; Relatos de vida; Deficiência visual; Inclusão; Educação Especial.

ABSTRACT

This thesis has arisen from the concern to verify if visually impaired people who successfully completed any degree after high school got assistance from public and social policies during their school time, considering college degree or other degreed above basic education. For this study, it was decided to create life reports, since schooling goes through the whole life of a person, building a life trajectory along the way. It is noteworthy that the inclusion of people with disabilities is a relatively new matter in Brazil, having received greater notoriety from the 1988 Federal Constitution, in addition to the promulgation of international laws. International laws have prompted Brazil to formulate and proclaim laws that guarantee quality education for all people, including people with disabilities. This research was built on theoretical basis from authors who discourse about special education and inclusion, story of life with emphasis on life reports and on the legislation related to the subject in study, among others. Interviews were conducted with eight visually impaired adults, who have had successful schooling career, as mentioned above. These in-depth, individual interviews were recorded and afterwards transcribed for analysis to verify whether public and social policies were applied or not during the study period. However, when searching for laws that support and protect people with disabilities, it was noted that their approval does not guarantee the fulfillment of rights to the people involved. The result is that there are laws that exist only theoretically but do not fulfill the purpose of support and protection of the people for which they were intended. It was found, among other things, that policies that generate few or none expenses for the state, were encouraged and implemented. Policies that require some sort of state investment are not enforced as they should be. In this regard, it is important to highlight the Institution called Sao Jose Operario Educandario for the Blind, which operates minimally to serve all people who seek it, because it is specialized in helping people with visual impairments. Laws are available to all, but their enforcement still requires haste and efficiency in order to fulfill the purpose for which they were created.

Keywords: public policies; social policies; life stories; visual impairment; inclusion; special education.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
FNDE	Funda Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEPAM	Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONUBR	Organização das Nações Unidas Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAE	Plano Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação

PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SASJO	Serviço de Assistência São José Operário
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SENEP	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SESPE	Secretaria de Educação Especial
TGD/TEA	Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resumo das legislações	76
Tabela 2	Resumo dos Programas de atendimentos a pessoas com deficiência em Campos dos Goytacazes com dados disponíveis	81
Tabela 3	Salas de recursos multifuncionais em uso em Campos dos Goytacazes	82
Tabela 4	Número de funções docentes no atendimento educacional especializado em Campos dos Goytacazes	83
Tabela 5	Número de tradutores e intérpretes da libras	83
Tabela 6	Número de funções docentes que lecionam libras	83
Tabela 7	Número de Matrículas na Educação Especial em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns- 2015 a 2018	84
Tabela 8	Tabela referente ao estado civil dos entrevistados	130
Tabela 9	Tabela referente ao período inicial de escolarização dos entrevistados	130
Tabela10	Tabela referente à formação acadêmica e emprego das mulheres entrevistadas	131
Tabela11	Tabela referente à formação acadêmica e emprego dos entrevistados que ficaram cegos após o nascimento	131
Tabela12	Tabela referente às categorias de deficiências visuais na pesquisa	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Matrícula de crianças com deficiência em classes comuns e classes exclusivas no Brasil conforme Censo de 2018	77
Gráfico 2	Matrícula de crianças com deficiência em classes comuns e classes exclusivas em Campos dos Goytacazes conforme Censo de 2018	78
Gráfico 3	Matrícula de alunos com deficiência- discriminados os de baixa visão e cegueira em Campos dos Goytacazes -2015, 2016, 2017 e 2018	85
Gráfico 4	Matrícula de alunos com deficiência- discriminados os de baixa visão e cegueira em Campos dos Goytacazes -2015, 2016, 2017 e 2018	86

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	19
1. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: visitando a Educação Especial e a Inclusão	25
1.1 A Educação Especial nas Normas Legislativas: Constituição brasileira, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Lei 5.692/71 que Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus	30
1.2 Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência	37
1.3 Integração e Inclusão na educação	38
1.4 A Inclusão no Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005 de 2014	46
1.5A Educação Especial e a Lei Brasileira de Inclusão: em busca da aplicação dos direitos adquiridos	48
1.6 Convenções Internacionais	50
1.7 A pessoa com deficiência visual nas instituições escolares	51
2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO	59
2.1 A acessibilidade na escola inclusiva	61
2.2 Políticas Públicas e Sociais: uma breve introdução	63
2.3 A investigação das políticas públicas e sociais	65
2.4 Ações para atendimento à Educação Especial	70
2.5 Os programas de atendimento às pessoas com deficiências no município de Campos dos Goytacazes	79
2.6 As políticas públicas, instrumentos e ações mais utilizadas para pessoas com deficiência visual	87
2.7 Políticas Públicas, instrumentos e ações para pessoas com deficiência visual no município de Campos dos Goytacazes	90
3. A HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA PARA ESTUDAR, ENTENDER E DISCUTIR TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES	94
3.1 A história oral como base da pesquisa	95

3.2	Histórias de vida, narrativas de vida, histórias de vida em formação, biografias, auto-biografias: algumas correntes da história oral	100
3.3	Os relatos de vida e as trajetórias de vida de “pessoas comuns”	107
3.4	A coleta de dados nos relatos de vida	115
3.5	A análise dos dados nos relatos orais	117
3.6	O papel da memória nos relatos de vida	121
3.7	A representatividade, a evidência e a recorrência	125
3.8	Alinhavando as histórias de vida dos sujeitos pesquisados	128
3.9	Identificando as análises	129
3.10	Apresentando os sujeitos envolvidos na pesquisa	129
3.11	As categorias de deficiência visual na pesquisa	132
3.12	Pesquisa de campo: encontrando os sujeitos	132
3.13	Pesquisa de campo: o caminho percorrido	133
4	TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO: lançando luz sobre histórias de vida de pessoas com deficiência visual	135
4.1	Retomando algumas políticas públicas, instrumentos e ações	135
4.1.1	O Braille como instrumento de leitura e escrita	135
4.1.2	Assinatura cursiva para pessoas com deficiência	136
4.1.3	Cotas para transporte interestadual	137
4.1.4	Tecnologias para auxiliar na leitura de textos digitais e outros	137
4.1.5	A lei de cotas para ingresso no ensino superior e em ocupações públicas e privadas	138
4.1.6	A Educação a Distância (EAD) para pessoas com deficiência visual	140
4.1.7	O Benefício da Prestação Continuada (BPC)	140
4.2	Relatos de vida dos sujeitos selecionados: compreendendo a vida familiar e a vida acadêmica de pessoas com deficiência visual	141
4.3	Apresentando os sujeitos com deficiência visual desde o nascimento	141
4.3.1	Linda: uma trajetória acadêmica exitosa	141
4.3.2	Maria: uma jovem cheia de sonhos	146
4.3.3	Diana: uma jovem conformada com a sua condição	152

4.4	As três mulheres com deficiência visual total como sujeitos da pesquisa	154
4.5	As políticas públicas nas trajetórias de vida e escolarização de Linda, Maria e Diana	164
4.6	Investigando a efetividade, das políticas públicas, instrumentos e ações utilizados ou não pelos sujeitos com deficiência visual	166
4.7	Apresentando os sujeitos com deficiência visual após o nascimento	171
4.7.1	Pedro: como transformar o sofrimento em um caminho de realização	171
4.7.2	Lucas: o sonho frustrado e dando a volta por cima	177
4.7.3	Levi: quando a noite chega sem avisar	182
4.7.4	Davi: aprendendo a viver com a notícia da deficiência visual sem cura	186
4.7.5	Tomás: um jovem destemido e corajoso	191
4.8	Os cinco sujeitos da pesquisa que tiveram deficiência visual após o nascimento	195
4.9	As políticas públicas, instrumentos e ações nas trajetórias de vida e escolarização de Pedro, Lucas, Davi, Levi e Tomaz	211
4.10	Investigando a efetividade das políticas públicas, instrumentos e ações utilizados ou não pelos sujeitos com deficiência visual	213
5	CONCLUSÃO	216
6	REFERÊNCIAS	229

APRESENTAÇÃO

Com o intuito de situar os leitores com o trabalho em questão narrarei brevemente sobre minha trajetória de escolaridade e que, certamente perspassa a trajetória de vida. Decidi fazer o curso de pedagogia quando os meus filhos já estavam maiores e não dependiam tanto de mim, apesar de já atuar como professora. O conhecimento nos encanta, principalmente quando percebemos que aprender permite ajudar outras pessoas. A partir daí veio a especialização, a pós graduação *lato sensu* em Novas Tecnologias da Educação, o mestrado em Políticas Sociais na Uenf e agora o doutorado. Cada fase foi e está sendo única.

Sou professora há 33 anos. Trabalhei os 3 primeiros anos no interior do município de Campos como docente e os outros 30 anos no ISEPAM (Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert). Atuei nessa instituição como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; coordenação pedagógica dos Anos Iniciais; primeira coordenadora acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; coordenadora da Pós-graduação *lato sensu*, professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Professora do Curso Técnico em Secretaria Escolar; coordenadora institucional do Pibid, dentre outras funções. Atualmente atuo na coordenação geral na instituição e como pedagoga no município de Campos, cedida ao Conselho Municipal de Educação como Assessora Técnica.

Apesar desse longo percurso nunca atuei com alunos com deficiência. E, ao buscar me aprofundar um pouco mais no conhecimento, a partir do doutorado, busquei uma pesquisa que me atendesse na docência no ensino superior e complementando com o que pesquisei no mestrado. Contudo, os nossos caminhos nem sempre são os que a gente escolhe, outros cruzamentos aparecem e somos atraídos para eles. Isso foi o que ocorreu comigo, quando precisei mudar de orientador e me foi oferecida a oportunidade de mudar o foco da minha pesquisa para Educação Inclusiva. Em princípio ocorreram algumas lutas internas, temor do desconhecido, mas como a vida é composta de desafios, resolvi encarar mais esse e adentrar nesse mundo, até então desconhecido para mim, sobre Educação Especial e Inclusão. O estudo, é apenas um começo, pois entendo ser impossível conhecer tudo em tão pouco tempo.

E aqui estou eu, pesquisando, conversando, ouvindo, lendo, descobrindo, aguçando todos os sentidos possíveis e, buscando aprender sobre esse mundo tão

claro para todos os gestores e educadores mas, ao mesmo tempo tão velado e desconhecido. O que está oculto ocorre somente para os que não querem ver, não querem se envolver e não querem aprender no convívio com pessoas tão diferentes e tão iguais.

Os educadores, alunos, gestores, pais, responsáveis, profissionais da educação, todos nós, precisamos abrir os olhos e os ouvidos para essa população tão grande, de pessoas com deficiência, percebermos que eles tem direitos como qualquer cidadão, tem proteção garantida por lei e entendermos que podemos aprender muito com eles, talvez mais do que eles conosco.

O meu foco específico são pessoas com deficiência visual. E que desafio tem sido! E que aprendizado! Cada entrevista, cada conversa, cada risada, cada abraço.... Por vezes a emoção que surge nas conversas tem aberto pra mim novos horizontes, novas possibilidades, novos conhecimentos e ao mesmo tempo aumenta a segurança em pesquisar e escrever sobre o assunto. Contudo, a certeza de que sou mais deficiente do que os meus sujeitos, por não conseguir perceber o mundo como eles, a resignação de alguns, a aceitação da condição atual e o desejo de superar os desafios diários e não desistir. Eles estão aí, em toda a parte, eu não os via, mas eles sempre existiram e agora estão, cada vez mais, assumindo o lugar de direito na educação e na sociedade.

Venham comigo nesta caminhada, tão desafiadora, mas tão instigante e rica, tão cheia de emoções. Cada nova descoberta, cada autor, cada lei utilizada foi um novo aprendizado. Esse trabalho não se trata simplesmente da conclusão de um curso de pós graduação, pois somente isso não poderia satisfazer; ele trata de conhecer, compreender pessoas, tão iguais e tão diferentes, tão gente e até mais gente em muitas situações do que eu. Espero que o leitor se empolgue, como eu, com as histórias de vida dos sujeitos que, bondosamente abriram as portas de suas casas, de seus trabalhos e seus corações para partilhar suas vidas comigo e agora com todos que desejarem conhecê-los.

INTRODUÇÃO

A partir da Constituição de 1988, quando no Brasil alguns direitos sociais tiveram garantia mais consolidada na área de educação, a inclusão das pessoas com deficiência tem sido entendida como um grande desafio a ser enfrentado pela sociedade e especialmente pela escola. Nas últimas décadas, muito tem se falado em favor das pessoas com deficiência, porém as práticas muitas vezes não condizem com as políticas reais estabelecidas. Nesse contexto, alguns questionamentos são feitos, tais como: quais as políticas públicas e sociais que pessoas com deficiência visual têm acessado no município de Campos dos Goytacazes durante a trajetória de vida e escolarização? As políticas que foram acessadas contribuíram ou não para uma trajetória escolar considerada exitosa, a saber, com conclusão do ensino superior e a partir deste? Qual o papel da família no acesso ou não de políticas públicas para facilitar a inclusão de pessoas com deficiência visual? Qual o papel da escola, professores, colegas de turma para auxiliar na aprendizagem desses sujeitos? Esses são alguns questionamentos que se pretendeu desenvolver na pesquisa. Além das políticas públicas, algumas ações e instrumentos utilizados para auxiliar pessoas com deficiência serão verificados.

O objetivo geral desta tese é avaliar trajetórias de vida e escolarização de pessoas com deficiência visual, adultas, no município de Campos dos Goytacazes, com escolaridade a partir do ensino superior, buscando compreender as políticas públicas e sociais que foram oferecidas no período da escolarização e, se essas contribuíram ou não na trajetória desses sujeitos. Será verificado se as políticas existentes no período de escolarização dos sujeitos foram acessadas ou não e o envolvimento da família e do próprio sujeito durante o processo. Também serão verificados os instrumentos e as ações que, em muitas situações, caminham juntos com as políticas públicas, sem que sejam necessariamente traduzidas em exigências ou leis.

Como objetivos específicos a Tese tem a proposta de: compreender as políticas públicas e sociais de inclusão; elucidar o processo de análise que é feita das mesmas, fazendo levantamento das políticas públicas educacionais, e programas para atendimento à educação especial, em nível nacional e local e, as políticas específicas para pessoas com deficiência visual; detectar as políticas públicas utilizadas pelos sujeitos em destaque, fazendo análise das mesmas. Dentre

as ações relacionadas aos objetivos específicos estão: Fazer levantamento das leis nacionais e internacionais e, acordos internacionais, relativas à Educação Especial e Inclusão; traçar os aspectos metodológicos a partir da história oral, perpassando por outras correntes da história oral, para construção da base teórica, coleta e análise dos dados; Identificar partes dos relatos de vida pertinentes ao interesse da pesquisa; apresentar e analisar os relatos de vida, à luz dos autores estudados na Tese, detectando as políticas públicas, instrumentos e ações utilizados pelos sujeitos em destaque, fazendo análise dos mesmos; expor o caminho percorrido na pesquisa, o trabalho de campo e a construção dos relatos.

Conforme referido anteriormente, a presente Tese intenta, conforme exposto, investigar, analisar e conhecer as trajetórias de vida e escolarização de pessoas com deficiência visual, adultos, com perda total da visão, no município de Campos dos Goytacazes, que tiveram trajetórias escolares exitosas, a partir da conclusão do Ensino Superior. Neste mesmo turno verificar-se-á as políticas públicas e sociais disponíveis no percurso de cada um dos entrevistados, os instrumentos e ações que as acompanham e, se foram utilizadas ou não pelos sujeitos e/ou seus responsáveis ou familiares.

A Tese inclui pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Esta última ocorreu a partir de entrevistas que foram realizadas com 8 (oito) pessoas com deficiência visual, na faixa etária compreendida entre 25 e 60 anos, residentes no município de Campos dos Goytacazes. Os sujeitos foram selecionados a partir de um contato inicial com uma professora deficiente visual, que atua em uma instituição que oferece apoio a deficientes visuais no município de Campos dos Goytacazes – o Educandário para Cegos São José Operário.

A partir dos contatos iniciais, foram selecionados os sujeitos da pesquisa, os quais estão vinculados a 4 (quatro) instituições de ensino: uma instituição que presta atendimento para deficientes visuais no município de Campos; uma instituição de ensino federal, que oferece cursos profissionalizantes, ensino médio e ensino superior; uma instituição de ensino estadual que oferta da educação básica até a pós graduação em nível de especialização e a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SMECE), que oferta a Educação Básica.

Os sujeitos selecionados são: um professor de História em exercício; uma professora de Língua Portuguesa aposentada e, atuando como voluntária na instituição que presta serviço a pessoas com deficiência visual; uma funcionária

técnica de uma instituição federal em exercício; um licenciado do curso em Educação do campo; uma licenciada do curso em Educação do campo; um professor dos anos iniciais e pedagogo em exercício; um aluno do curso de graduação em Geografia; um concluinte do curso de Sistemas de Informação.

Todos os sujeitos da pesquisa são deficientes visuais em 100%, tendo sido excluídos os deficientes parciais, por necessitarem de atendimentos diferenciados. Os sujeitos estão divididos nas seguintes categorias: os que nasceram cegos; os que ficaram cegos em função de doença degenerativa; os que ficaram cegos por doença genética; os que ficaram cegos em decorrência de acidentes e os que ficaram cegos por outras doenças.

Foi realizado inicialmente um contato com todos os prováveis sujeitos a fim de conhecer dados gerais, como idade, formação, como ocorreu a cegueira, se por nascimento ou adquirida, local de trabalho, contatos e autorização para que a história deles fosse contada. Cada sujeito ouviu sobre a intenção da pesquisa em auxiliar na divulgação de dados sobre políticas públicas disponíveis a pessoas com deficiência visual, auxiliando a esclarecer nos meios acadêmicos um pouco da realidade dos mesmos em Campos, como eles vivem e o que eles gostariam de falar. A partir da coleta dos dados iniciais procedeu-se às entrevistas, as quais, após serem devidamente autorizadas, foram gravadas.

Martins (2009) aponta 3 tipos de situações concernentes à cegueira. A primeira está relacionada ao cego de nascimento, aquele que nunca viu, portanto tem poucas dimensões das perdas que enfrenta. Os dias foram sempre iguais desde o nascimento. Este sente falta da visão, mas, como nunca enxergou, sente-se menos incomodado com a situação. A segunda situação está relacionada com os que perderam a visão de maneira gradativa. Para estes o sofrimento vai crescendo um pouco a cada dia e, em casos de doenças hereditárias, esses sujeitos já observaram parentes na mesma situação e, apenas esperam chegar a sua vez da noite chegar um dia, como “um lento anoitecer de muitos anos” (p. 10). O terceiro caso, talvez seja o mais traumático, quando a perda da visão ocorre de repente, como no caso de um acidente, sem aviso prévio e a busca em se adaptar à nova condição imposta precisa ocorrer de maneira repentina.

Os sujeitos da pesquisa estão incluídos nessas três situações e buscar-se-á entender cada relato de experiência vivida, as estratégias de adaptações e perspectivas de uma vida produtiva apesar das limitações.

Como metodologia optou-se por relatos de vida, que é uma das manifestações da História de vida. A opção pela metodologia se justifica na intencionalidade de analisar relatos de vida dos sujeitos, que tem como eixo central as suas próprias perspectivas e histórias narradas por eles mesmos.

Autores como Paul Thompson (1998) e Daniel Bertaux (2005), dentre outros, deram subsídios para a construção da base teórica e da metodologia utilizada. Os relatos de vida fazem parte da história de vida, narrados a partir de interesses em períodos ou fases específicos das histórias de vida dos sujeitos. Os relatos diferenciam da bibliografia, pois não é do interesse em uma narrativa a totalidade da vida do sujeito, mas apenas os relatos que fazem parte do interesse da pesquisa, a fim de que sejam respondidos os questionamentos feitos.

A história de vida de pessoas com deficiência possibilita, a partir de histórias verídicas de pessoas comuns, dar visibilidade a estas, ouvi-las em seus questionamentos, crises, dores, acertos, erros e tudo o mais que envolve a vida dessas pessoas e, conseqüentemente com influência na vida escolar. Os sujeitos são representatividade de outras pessoas com deficiência visual que não foram entrevistadas e que tem histórias semelhantes. O fato de se ter algumas categorias, como visto acima, permite a representatividade de outros sujeitos.

Dessa forma as entrevistas foram analisadas, não para justificar pressuposições concebidas anteriormente e, tendo as entrevistas apenas como ilustrações, mas como produções de novos conhecimentos ou ainda para reiterar conhecimentos existentes.

No primeiro capítulo, que tem como título **“PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: visitando a Educação Especial e a Inclusão”**, foram discutidos conceitos de educação especial, integração e inclusão, apontando as diferenças e similaridades entre os mesmos, a partir de autores consagrados na área. Foi verificado, na CF (1988) vigente, nas leis de diretrizes e bases e em outras normas legislativas nacionais um pouco do caminho percorrido pela educação especial. E nos documentos internacionais como os impulsionadores da inclusão em nível mundial. Constam ainda metodologias que podem ser utilizadas para escolarização de pessoas com deficiência visual à luz de documentos legais e artigos de autores que estudam o assunto.

O segundo capítulo, **“AS POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO”**, cuidou em esclarecer sobre as políticas públicas de inclusão, as

semelhanças e diferenças entre essas e a educação especial. Trouxe também breve análise sobre políticas públicas e sociais, a partir de autores consagrados. A investigação de políticas públicas é tratada também nesse capítulo, sob as lentes de autores como Marta Arretch, dentre outros. Um assunto destacado no capítulo é o significado e a abrangência do termo acessibilidade para auxiliar na compreensão dos direitos de todos e de maneira específica de pessoas com deficiência visual. As políticas públicas e sociais para pessoas com deficiência e de maneira específica para pessoas com deficiência visual, são elencadas com uma visão global e local. Foi realizado um levantamento em *sites* oficiais, políticas e programas voltados para pessoas com deficiência visual no Brasil e no município de Campos dos Goytacazes.

No terceiro capítulo, **“A HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA PARA ESTUDAR, ENTENDER E DISCUTIR TRAJETÓRIAS DE VIDA DE DEFICIENTES VISUAIS NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES”**, buscou-se trazer conceitos da metodologia da história oral e as várias vertentes, como história de vida, história de vida em formação, relatos de vida, autobiografia e biografia. Após descrições trazidas por autores da área e pesquisadores, é apresentada a perspectiva dos relatos de vida, cuja metodologia foi utilizada na pesquisa. Foram apresentados ainda os sujeitos, as categorias de deficiência e o percurso da pesquisa de campo. Neste capítulo encontra-se a parte metodológica do trabalho de campo, o início do mesmo, os dados de todos os sujeitos e todos os procedimentos executados para a realização da pesquisa.

O quarto capítulo **“TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO: lançando luz sobre histórias de vida de pessoas com deficiência visual**, traz a exposição das trajetórias de vida dos sujeitos da pesquisa. São retomadas algumas políticas públicas, além de instrumentos e ações utilizados para pessoas com deficiência visual, com o intuito de se proceder à análise das mesmas nos relatos de vida pelos sujeitos. Foi realizada a apresentação de cada sujeito, seus relatos de vida com as categorias de interesse da pesquisa, e a seguir a análise das políticas públicas nas trajetórias de vida e escolarização dos sujeitos à luz dos autores pesquisados e discutidos durante os capítulos anteriores para cada uma das categorias em evidência. Observa-se ainda as políticas utilizadas pelos entrevistados, as que estão disponíveis e as que não foram utilizadas embora disponíveis.

O trabalho encerra-se com a **CONCLUSÃO**, com uma análise pessoal da pesquisa realizada, sob a lente dos autores utilizados, dos resultados apresentados e as considerações feitas, possibilitando a continuação das pesquisas em outros âmbitos, conforme surgirem interesses.

As **REFERÊNCIAS** seguem ao final da Tese para comprovação das pesquisas realizadas e utilização de outros pesquisadores.

1 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: visitando a Educação Especial e a Inclusão

A inclusão tem sido um tema muito debatido, principalmente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, e considerado um documento marco na história dos direitos humanos. O documento inspirou as constituições de muitos Estados e democracias recentes, segundo o *site* das Organizações das Unidas no Brasil (ONUBR). Outros documentos internacionais e nacionais foram assinados, tornando cada vez mais públicos os direitos que as pessoas com deficiência têm em relação à educação, à saúde, ao lazer e em outras áreas. O que era considerado desejo velado dos pais e das próprias pessoas com deficiência de participação na vida pública em todas as suas esferas foi se tornando cada vez mais evidente. As pessoas com deficiência, que viviam escondidas em suas casas, por medo de rejeição da sociedade, por vergonha de suas limitações, quer sejam físicas, intelectuais ou outras, foram “se mostrando” à sociedade e cobrando dos entes responsáveis a participação como cidadãos, no que se refere à educação, ao ir e vir, ao mercado de trabalho, casamento, no direito de ter filhos e em outras esferas. Essas não mais se ocultam, não mais se escondem, elas estão inseridas na sociedade, fazendo a diferença e, ensinando que, todos, fazem parte de uma mesma família, a família humana universal, com todas as suas peculiaridades, diferenças e semelhanças.

O trabalho ora apresentado não pretende esgotar o assunto e nem mesmo trazer aprofundamento sobre a história que circunda a Inclusão e a Educação Especial, por já termos uma quantidade razoável de trabalhos acadêmicos que tratam desse tema de maneira aprofundada e extensa.

Far-se-á um breve histórico da Educação Especial no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, passando por Decretos, Resoluções, algumas leis e acordos internacionais, e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como a legislação que permeia o tema, o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Entre as considerações concernentes às legislações serão utilizados estudos dos pesquisadores em questão, e considerações sobre a deficiência estudada, a visual.

À guisa de informações, seguem alguns conceitos e a base teórica destes que permearam a revisão bibliográfica deste estudo, em forma de glossário:

- Educação Especial: conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), a educação especial é uma modalidade de educação escolar e deve ser oferecida de maneira preferencial na rede regular de ensino. Essa modalidade de educação é oferecida para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ela inicia na Educação Infantil e estende-se ao longo da vida.
- Inclusão: de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) a Inclusão é a garantia para que todos tenham acesso contínuo a instrumentos necessários à vida em sociedade, que deve orientar os componentes desta a que mantenham relações de acolhimento à diversidade humana, aceitando as diferenças individuais, “de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida” (BRASIL, 2001, p. 20). E a inclusão educacional é tida como parte integrante do processo, contribuindo para a determinação dos rumos de cada indivíduo. Fávero, Pantoja e Mantoan (2004, p. 46) afirmam que “a educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender é um ato não linear, contínuo, fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes”. O ato de aprender deve ocorrer em ambientes escolares, que oferecem chances de sucesso para todos, sem discriminação, segundo as autoras.
- Integração: o termo surgiu, conforme Mantoan (2003), nos países Nórdicos em 1969 em favor da integração de crianças com deficiência em um momento em que eram questionadas as práticas de segregação social e escolar. O processo de integração ocorreu dentro de uma estrutura em que o aluno podia transitar no sistema escolar, da classe regular a classe especial com todos os tipos de atendimento que esta oferece, sendo reconhecida como inserção parcial. Na integração escolar havia uma seleção prévia para inserir aqueles que estão aptos e, para estes era oferecido um atendimento individualizado, com programas e currículos especiais. Segundo Mantoan (2003, p. 16), na integração não é a escola que muda, mas sim o aluno, para que possa se adaptar às exigências. Essa integração pode ser entendida

como ‘o especial na educação’, ou “a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares”.

- Pessoa com deficiência: a) O termo pessoa com deficiência, com base na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto 6.949/2009), é o utilizado pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; b) educandos com deficiência, de acordo com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional e, c) portador de deficiência é o termo utilizado na Constituição Federal de 1988. A partir de 2016, na emenda Constitucional nº 94, de 15 de dezembro de 2016, o termo que se encontra é “pessoas com deficiência”, conforme descrito na Lei Brasileira de Inclusão.
- Deficiente visual: Deficientes visuais podem ter nascidos cegos; podem ter ficado cegos por acidente de trabalho ou outro tipo de acidente; ou a partir de doenças degenerativas ou outros. De acordo com Paulon, Freitas e Pinho (2005) em documento subsidiário do MEC, a cegueira é atribuída a pessoas que possuem acuidade visual igual ou menor que 0,05 no menor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda da percepção luminosa. O deficiente visual total não consegue de modo algum enxergar. O termo utilizado neste trabalho é para deficientes visuais com ausência total da visão, não estando inseridas nesse trabalho as pessoas que possuem baixa visão.

A pesquisa de autores na área e de leis específicas também terá como objetivo clarear a compreensão acerca de Educação Especial e Inclusão, que por serem temas correlatos são constantemente confundidos, sendo, no entanto, distintos em suas definições e ações.

Autores clássicos e indispensáveis foram utilizados, como Mazzota (1995) com sua conhecida obra “Educação Especial no Brasil, história e políticas públicas”. O autor analisa as primeiras legislações sobre a educação especial. Conforme Mazzota (1995, p. 27 e 29) “a inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’, ou da ‘educação especial’”, ocorreu somente no final dos anos

cinquenta e no início dos anos sessenta no séc. XX. Dos anos de 1854 a 1956 com iniciativas oficiais e particulares isoladas e de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais em âmbito nacional. Em relação às iniciativas oficiais e particulares isoladas, destaca o autor, deveu-se a criação do Imperial Instituto dos meninos cegos no Rio de Janeiro por D. Pedro II em 1854, passando a escola a se denominar Instituto Benjamin Constant em 1891, em homenagem a um ilustre e atuante professor de matemática, que foi ex diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Outras escolas para deficientes foram criadas nesse período. Em 1857, D. Pedro fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Nos dois institutos “foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios”. No instituto para os meninos cegos foram instaladas oficinas de tipografia e encadernação para os meninos e aulas de tricô para as meninas e, no instituto para meninos surdos oficina de sapataria, encadernação, pautação e douração. Em 1957, cem anos após sua fundação, pela lei nº 3.198, de 06 de julho este passou a ser denominado “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”.

Outras escolas foram abertas em todo o Brasil, nos indica Mazzota (1995) voltadas para atendimento a deficientes, a exemplo do Hospital Estadual de Salvador, em 1874, localizado na Bahia e conhecido atualmente como Hospital Juliano Moreira. Na primeira metade do século XX, até 1950, existiam quarenta instituições de ensino regular, as quais eram sustentadas pelo Poder Público, sendo uma federal e as demais estaduais. Essas instituições tinham como função fazer o atendimento escolar especial para deficientes mentais. Além dessas instituições outros 14 desses estabelecimentos de ensino regular faziam atendimento a alunos com outras deficiências, sendo um federal, nove estaduais e quatro privados. No mesmo período havia mais 3 (três) instituições especializadas, uma estadual e duas particulares que faziam atendimento a deficientes mentais e outras 8 instituições, 3 estaduais e 5 particulares que prestavam atendimento a outros deficientes. Nota-se que havia instituições com atendimento regular que prestavam atendimento a alunos com deficiência e outras que eram especializadas para atendimento exclusivo a alunos com deficiência.

Conforme estudo de Mazzota (1995, p. 49) no período de 1957 a 1993 ocorreram iniciativas oficiais em âmbito nacional, tendo o governo federal assumido o atendimento educacional aos “excepcionais” com a criação de campanhas. A primeira foi voltada para o atendimento ao surdo, *Campanha para a educação do*

surdo brasileiro, em 3 de dezembro de 1957. Esta campanha foi desativada alguns anos depois pela supressão de dotação orçamentária. Em 1º de agosto de 1958 foi criada a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*. Esta campanha era vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant. Em 1960 esta campanha sofreu mudanças e passou a ser subordinada diretamente ao gabinete do ministro de Educação e Cultura, com a denominação *Campanha Nacional de Educação de Cegos*. Em 1960, por influência da sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e amigos dos Excepcionais e apoio do ministro da Educação e Cultura, foi instituída a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais*.

Segundo Mendes (2010, p. 99), “após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico”. Para a autora o fortalecimento da iniciativa privada, investindo em instituições filantrópicas sem fins lucrativos, foi consequência da omissão dos setores responsáveis pela educação pública, forçando, de certa forma, a iniciativa privada a oferecer esse atendimento. Contudo, o governo financiava essas instituições com recursos da área de assistência social, tirando a sua responsabilidade de prover uma educação que atendesse aos deficientes e, ao mesmo tempo, com a justificativa de financiar as instituições privadas.

Com a aprovação da Lei nº 5.692/71 que previa atendimento especial aos excepcionais, várias ações passaram a ser desenvolvidas, dentre elas um órgão central para atender aos excepcionais no Brasil, tendo então sido criado O *Centro Nacional de Educação Especial* (CENESP) em 1973. Após a criação do CENESP a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão* e a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* foram extintas (MAZZOTA, 1995).

Em 1986, conforme Mazzota (1995) o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), criada na estrutura básica do Ministério da Educação, tendo sua coordenação geral transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Em 1990 o Ministério da Educação foi reestruturado e a SESPE foi extinta. As atribuições relativas à Educação Especial ficaram a cargo da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) e o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) foi incluído como órgão a SENEB. Em 1991 a coordenação de Educação Especial foi desativada, passando as atribuições específicas a serem exercidas pela

diretora do DESE. Em 1992 ocorreu nova reorganização dos ministérios e reapareceu a Secretaria de Educação Especial (SEESP) como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, e, não estava incluída entre as suas ações o apoio a pessoas com deficiência, ainda que contemplasse a educação de jovens e adultos e crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social.

Em 2012, pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, foi aprovada a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Dentre as secretarias criadas está a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (SECADI). Em março de 2017, o Decreto foi revogado por um novo Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017, remanejando e substituindo cargos. No Art. 23 do referido Decreto, Incisos I e II, é acrescentado a educação especial.

Em 2019, novo Decreto é publicado, o de nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, aprovando estrutura regimental, remanejando cargos em comissão e funções de confiança do Ministério da Educação, dentre outros. É criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). No arranjo da Secretaria são apresentadas as Diretorias: de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras; o Instituto Benjamin Constant; o Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Este é o novo desenho do Ministério da Educação em relação à Educação Especial e Inclusão.

Esse breve histórico permite um vislumbre de ações importantes ocorridas no Brasil concernentes à Educação Especial e a partir de normas legislativas que asseguravam de certa forma os direitos dos deficientes.

1.1 A Educação Especial nas Normas Legislativas: Constituição brasileira, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Lei 5.692/71 que Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus

As Leis que organizam a educação escolar trouxeram subsídios importantes para a Educação Especial, a primeira delas foi a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961¹, a qual foi revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. A referida lei de 1961 traz no título X o assunto da Educação dos Excepcionais, mostrando a intenção de inserir o público da educação especial no sistema geral de educação. No Art. 88 tem-se que “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. E no Art. 89 infere que toda a iniciativa privada, que oferecesse educação de excepcionais, após análise feita pelos conselhos estaduais de educação e que fosse considerada eficiente, receberia “dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

Vale ressaltar que no período em que esta lei foi promulgada, havia intensos conflitos entre o grupo publicista, que defendia um ensino público, de qualidade e gratuito, e o grupo privatista, que defendia a liberdade dos pais em matricularem seus filhos em escolas privadas (BUFFA, 1979). Conforme Buffa, as maiores discussões quanto ao projeto de lei estava no fato de que a educação privada estaria sendo subsidiada pelo dinheiro público, em detrimento do ensino público e de qualidade que deveria ser oferecido.

Fernandes (1966) também defendia a escola pública e a democratização do ensino, afirmando que para haver democratização não poderia ocorrer apenas expansão das escolas com as mesmas formas das existentes, mas ensejou uma ampliação, renovação do ensino, de forma a atender as demandas que o período impunha. Esses e outros atores lutaram pela escola pública e afirmaram que a referida lei era uma conspiração contra a escola pública. A lei foi aprovada quase na íntegra conforme o projeto inicial e deixou um grupo bem satisfeito, composto prioritariamente por católicos, e um grupo bem insatisfeito, que defendia o direito de uma escola pública de qualidade e gratuita.

Encontramos em Anísio Teixeira a defesa da referida lei. Com a maestria que lhe era devido, Anísio saudou a primeira lei nacional de educação aprovada no Brasil. E justifica a sua defesa, não acreditando que a lei fosse uma vitória completa, nem que resolvesse os problemas concernentes à educação no país, mas por ter o *status* de uma lei nacional de educação. A defesa de Anísio se valia por ser esta uma lei nacional, em todo o território brasileiro e não uma lei para regular o sistema

¹ A referida lei não foi aprovada conforme o projeto original, e sim a partir do substitutivo Lacerda (BUFFA, 1979).

federal. Anísio alerta que os estados deveriam lançar mão da autonomia recebida e, dessa forma elaborar as leis de cada ente estadual.

Teixeira (1962, s/p) alerta que “a vitória maior da Lei de Diretrizes e Bases está no novo conceito, no *status* dessa lei. Trata-se de uma lei complementar à Constituição e não de uma simples lei federal”. Conquanto ele a considerasse meia vitória, era contudo uma vitória.

Um fato a ser notado é que não foi encontrado dentre os defensores da escola pública ou da escola privada, registro sobre qualquer insatisfação em relação ao Art. 88, que tratava da educação dos excepcionais. O referido artigo não deixa claro quem seriam esses excepcionais, se se tratava de pessoas com algum tipo de deficiência ou alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Neste Artigo da Lei (88), a educação que de alguma forma fugia do padrão considerado normal deveria ser dada na escola regular, ou, conforme a lei, “no sistema geral de educação”, com a intenção de que essas pessoas fossem integradas à sociedade.

Em relação ao artigo 89 da LDBEN nº 4.024/61, que complementa o anterior e que expõe a subvenção e bolsas por parte dos poderes públicos, novamente reporta-se a Fernandes (1966) e Buffa (1979) que descrevem as grandes discussões ocorridas no período da aprovação da lei, quando várias emendas foram sugeridas a fim de não permitir que o dinheiro público fosse utilizado para financiar o ensino privado e nenhuma delas foi aprovada pelo Senado Federal, tendo sido aprovado anteriormente pela Câmara dos Deputados. Apesar de se ter dois artigos sobre o ensino dos excepcionais, não houve menção de como essa integração dos alunos com a comunidade escolar se daria ou outra norma para assegurar o cumprimento da referida lei.

Apesar de os dois artigos citados apontarem para o início de uma educação inclusiva, as intenções de tais ações geram dúvidas quanto ao interesse pela educação dos “excepcionais” e, conforme apontamentos de Fernandes (1966) e Buffa (1979), havia interesse em beneficiar o ensino privado e, mesmo em se tratando de um grupo específico, o contexto da lei servia aos interesses privatistas. As discussões, encontros e emendas relativos à aprovação da LDBEN nº 4.024/61, certamente também se fundamentaram na subvenção da iniciativa privada no atendimento aos excepcionais. O Artigo da lei não previu melhoria do atendimento nas instituições públicas, mas apoio financeiro, bolsas de estudo e subvenções a instituições privadas. Esse apoio continua a acontecer até os dias atuais, a despeito

de todo o movimento realizado pelos defensores da escola pública na década de 1960 e em anos subsequentes.

Dez anos após a aprovação da primeira LDBEN, a de nº 4.024/61, ocorreu a publicação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (LDB), que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, também revogada pela LDBEN nº 9.394/96. A Lei nº 5.692, que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus apresenta no Art. 9º que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, receberão tratamento especial, conforme orientação dos conselhos de educação. Esse artigo não especifica qual será esse tratamento especial e nem quem será responsável por isso, mas deixa a responsabilidade sobre os conselhos de educação. Destaca-se ainda que os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais estão na mesma categoria dos que estão em considerável atraso escolar e também dos superdotados, que são categorias distintas. Colocar o aluno em atraso quanto à idade regular de matrícula, com os que apresentam deficiências físicas ou mentais não possibilita solução para a aprendizagem desses alunos.

Posterior à publicação da LDB 5.692/71, foi aprovada a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o Apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, dentre outros. Foi publicado ainda o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a referida lei, trazendo esclarecimentos quanto à proteção para as pessoas com deficiência. O artigo 4º, do Decreto citado, afirma que a deficiência é considerada toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatômica que de alguma forma traz prejuízo para que alguma atividade seja desempenhada, levando-se em consideração o padrão considerado normal para o ser humano. O documento traz as características de deficiência permanente, que ocorreu e se estabilizou de forma a não ser possível recuperação e a incapacidade, que é uma redução efetiva quanto à integração social, necessitando a pessoa de equipamentos, adaptações ou recursos especiais para que se possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem estar e no desempenho de suas atividades.

O Decreto nº 3.298/1999 informa as categorias de pessoas com deficiência física; que é uma alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo, comprometendo uma função física; auditiva, com perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis ou mais; visual, que corresponde à cegueira, com acuidade

visual igual ou menos que 0,05 no melhor olho ou baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho; mental, que está relacionada com funcionamento intelectual inferior à média e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho; e por fim as múltiplas, que é a associação de duas ou mais deficiências.

Ainda que não tenha havido esclarecimentos sobre as categorias de deficiência quando da publicação da LDB 5.692/1971, faz-se necessário aqui esclarecer quanto a essas categorias que, o que estava em vigor durante 26 anos, de 1971 a 1996, mesmo com estudos e avanços quanto a pessoas com deficiência, foi o entendimento de que as pessoas com deficiência, as que tinham atraso relativo à idade regular da matrícula e os superdotados faziam parte da mesma categoria.

Em 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal, ainda em vigência. Essa Constituição, segundo Mendes (2010, p. 101), “traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira”. Além disso, apontou possibilidades de erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, dentre outras ações. Porém uma grande mudança trazida pela Constituição federal foi assegurar “que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino” e também garantiu o direito ao atendimento educacional especializado.

O destaque será feito em 2 artigos, que estão diretamente relacionados ao assunto, o Art. 205 e o Art. 208 do capítulo III, da educação, da cultura e do desporto. No Art. 205 lê-se que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”, acrescentando que a educação visa preparar o aluno para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho. Com base neste artigo pode-se vislumbrar um leque de possibilidades de atuação da escola e seus pares, não somente na educação especial como em outras modalidades. Sendo a educação direito de todos, isso inclui as pessoas com deficiência e, ao colocar o Estado e a família como os atores principais do processo, possibilita prever várias políticas públicas para fazer com que essa lei seja cumprida. A educação, segundo o citado artigo, prevê o preparo para o exercício da cidadania, entendendo assim que

as pessoas com deficiência têm o direito de exercer o seu direito como cidadãos e se qualificarem para o trabalho.

O Art. 208, Inciso III da (CF), aduz que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A partir desse artigo algumas normas legislativas, como Resoluções e Portarias foram criadas, o que será observado no decorrer deste capítulo. Não basta, segundo a legislação explicitada aqui, dar ao portador de deficiência o direito a estar na escola, mas também ter tratamento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com uma visão inclusiva e não mais integradora. Esse atendimento foi estabelecido formalmente com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

No artigo 5º desta Resolução, é informado que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pode ser realizado na sala de recursos da própria escola, em outra escola de ensino regular no turno inverso, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que tenham convênios com os respectivos sistemas de ensino. Apesar de não priorizar auxílio às escolas regulares para que esse atendimento seja realizado na própria escola, o Artigo da Resolução especifica que o atendimento será, em caso de necessidade, em instituições sem fins lucrativos e acrescenta que, neste caso, os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb) serão contabilizados duplamente, independente da instituição que atender a esse aluno.

A LDBEN em vigência, a de nº 9394/96, amplia os direitos da educação na modalidade Educação Especial e a partir do Art. 58 define Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida de maneira preferencial na rede regular de ensino. O público alvo desta modalidade são os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A partir dessa lei, com uma abrangência maior, com orientações mais claras do que as anteriores, ao definir que o atendimento ao público da educação especial seja preferencialmente na rede regular de ensino, deixa claro que a educação oferecida para esse público alvo é inclusiva, ainda que

esse termo não tenha sido utilizado na lei. É sabido que a inclusão não acontece pelo fato de o aluno ser inserido na rede regular de ensino, outras ações necessitam ser implementadas para que isso ocorra.

A escola regular, segundo o § 1º do Art. 58, deverá oferecer serviços especializados para atender a clientela de educação especial, quando houver necessidade e, o atendimento a esses alunos, conforme o § 2º poderá ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, de acordo com as condições específicas dos alunos e quando não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. E no § 3º, com redação dada pela lei 13.632 de 2018, a oferta de educação especial terá início na educação infantil e se estenderá ao longo da vida da pessoa. Tem-se nesses parágrafos do Art. 58 que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser oferecido, e o legislador esclarece que esse atendimento deve ser realizado prioritariamente na sala de recursos da própria escola ou em outra escola de ensino regular, desde que seja em turno inverso, mas pode também ser realizado em centro de atendimento da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, desde que seja feito convênio com os respectivos sistemas de ensino, conforme a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, citada anteriormente.

Algumas garantias ao público da educação especial estão no Art. 59 da referida lei, descrevendo que os sistemas de ensino devem oferecer a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as necessidades destes; terminalidade específica para os que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental em virtude de suas deficiências; aceleração para concluir em menor tempo para os superdotados; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado; professores do ensino regular capacitados para a integração desses em classes comuns; educação para o trabalho, visando a efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo ou com habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora. Garante ainda o acesso a todos os benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Observa-se que a LDBEN (9.394/1996) em vigência, conquanto muito criticada em sua concepção, apresenta garantias para que os alunos portadores de deficiência tenham acesso e permanência ao ensino como preconiza a CF (1988). Essas garantias, contudo, não ocorreram na forma inicial na lei, mas a partir de leis complementares que foram inseridas ao longo dos anos, conforme as necessidades e cobranças da sociedade, familiares e dos próprios alunos beneficiários.

O Art. 59-A da LDBEN 9.294/1996 trata de maneira exclusiva de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, instituindo cadastro nacional destes a fim de fomentar execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento das potencialidades destes, cujo assunto não será desenvolvido neste trabalho.

No Art. 60 da LDBEN 9.294/1996, tem-se que serão estabelecidos critérios para que as instituições privadas sem fins lucrativos prestem apoio ao Poder público, o que foi feito a partir da Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016, que estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão das instituições que prestam esse apoio, e no parágrafo único, implica que o poder público deverá adotar como alternativa preferencial a ampliação desse atendimento ao seu público alvo, independente do apoio de outras instituições.

Destacados esses artigos da da LDBEN 9.294/1996, observa-se que a Educação Especial obteve grandes avanços no que concerne às leis; no entanto a aplicação das mesmas ainda se apresenta deficitária nos sistemas de ensino, quer em relação à formação de professores especializados, em material pedagógico, em infraestrutura e em metodologias aplicáveis a alunos com deficiência.

1.2 Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência

A Educação Especial, segundo Glat e Blanco (2013, p.17), deve ser concebida “como um sistema educacional especializado à parte [...] como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos”. Esse conjunto de instrumentos deverá estar à disposição da escola comum para atender às diversidades encontradas dentro dela. A escola necessita estar preparada para essa atuação, sejam elas relacionadas às deficiências ou de qualquer outra natureza. A escola deve prover as necessidades de todos os alunos,

porém alguns precisarão de uma atenção especial, que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A função do AEE, conforme a Resolução nº 04/2009, é complementar ou suplementar, buscando auxiliar a formação plena do aluno, disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias para auxiliar na eliminação de barreiras para que o aluno tenha plena participação na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem. Os recursos podem ser utilização de materiais didáticos e pedagógicos, espaços, mobiliários, equipamentos, sistemas de informações, transportes e outros serviços. O documento conceitua os tipos de deficiência, deixando claro que as referidas classes não substituem as classes regulares e o seu atendimento deve ser oferecido no período inverso à escolarização.

Em caso de matrícula nas classes de AEE, será computado como dupla matrícula para efeito de FUNDEB, tanto pelas instituições públicas, como pelas de cunho filantrópico, comunitário ou confessional, visto que o aluno só poderá ter matrícula em classe de AEE se ele tiver matrícula na rede regular. Esse atendimento deverá ser oferecido aos alunos que necessitarem dele, quer seja na escola ou em outro espaço educacional e em turno inverso. O AEE garante especificidade no atendimento e ao mesmo tempo não retira o aluno das salas regulares. Ressalta-se que esse atendimento necessita da utilização dos recursos indicados para que não se torne apenas um espaço de abrigo para o público atendido e sim um local de produção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades, com professores qualificados (BRASIL, 2009).

1.3 Integração e Inclusão na educação

A inclusão no Brasil ocorreu a partir da promulgação e aprovação de leis, documentos e acordos internacionais, sendo o Brasil signatário de alguns desses. No livro de orientações do “Projeto Escola Viva” (Brasil, 2005) afirma-se que o primeiro documento oficial que manifestou o interesse pela educação de todos os cidadãos brasileiros foi a Constituição de 1824. Esta estabeleceu gratuidade no ensino primário, sem contudo explicar de quem seria essa responsabilidade. A partir de 1961 os textos legislativos se tornaram mais explícitos no que se refere às pessoas com deficiência.

A integração pode ser considerada o berço da inclusão, que buscou auxiliar o aluno com deficiência na escola, visto que este era tratado apenas na área da saúde, independente da sua deficiência. Os pacientes que apresentavam dificuldades de aprendizagem eram tidos como doentes, incluídos em todas as demais patologias.

Conforme Mantoan (2003 e 2011), Mazzota (1995) e Glat (2013), com o passar do tempo percebeu-se que a integração, como um preparo para o aluno sair das classes especiais para as classes comuns, excluía o mesmo, pois estas classes eram vistas como depósitos de crianças e não permitiam aos alunos aprenderem os conteúdos universais que todos devem aprender, não tinham acesso aos conhecimentos básicos e na maior parte do tempo faziam trabalhos manuais conforme as habilidades de cada um. O objetivo da integração era permitir ao aluno com deficiência ter um tempo de ajuste nas classes especiais para então ser inserido nas classes regulares, mas isso não ocorreu. Os alunos em contato com outros com as mesmas deficiências, semelhantes ou mesmo diferentes, não conviviam com aqueles que não tinham nenhuma deficiência aparente e, por isso, careciam de estímulo para eles se desenvolverem em todas as áreas. Após a aprovação da C F (1988) e com a promulgação de documentos e acordos internacionais, como a Declaração de Jontiem em 1990 e a de Salamanca em 1994, começou a ocorrer uma pressão sobre o Brasil e demais países para uma mudança na educação oferecida. A inclusão foi trazida à baila a partir de documentos e acordos internacionais publicados.

Enquanto a integração na visão de Mantoan (2003) busca inserir um aluno que anteriormente foi excluído, a inclusão “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática”, com todos os alunos, sem exceção, frequentando as salas de aula do ensino regular em todas as fases da vida, conforme indica a LDBEN 9.394/96, “durante toda a vida”. Essa é uma grande quebra de paradigmas, pois a escola sempre foi espaço de exclusão dos que aprendem e dos que não aprendem, dos que apresentam alguma dificuldade cognitiva, física ou outra e os que são considerados como os que aprendem e a junção de todos em classes regulares coloca em xeque e expõe o ensino tradicional e excludente que permeia a educação brasileira.

No paradigma da integração o aluno teria que se adaptar à escola, ao que ela oferecia e como ela ensinava e não a escola se adaptar ao aluno e, ainda, não havia segurança de que o aluno seria encaminhado à classe especial de maneira devida.

A Educação Inclusiva, diferente da integração, passa a defender uma educação para todos, quando todos têm direito ao acesso a todos os tipos de conhecimento, seja alunos com ou sem deficiência, efetiva ou transitória.

Fávero, Pantoja e Mantoan (2004), ao revisitarem a LDBEN 9394/96 e a CF (1988), fazem importantes considerações acerca da inclusão, destacando a igualdade de direitos, de acesso e permanência. Todos os alunos têm direito de estar incluídos em uma escola regular, sejam eles deficientes ou não. Todos também têm direito ao acesso a conteúdos universais, que corroboram para o preparo da cidadania.

A escola, segundo a LDBEN vigente, é a única instituição com permissão para oferecer a escolaridade básica, com ensino obrigatório, dos 4 aos 17 anos e essa educação deve permitir o pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania. Destaca-se nesse íterim que alunos com deficiências graves não conseguirão, certamente, assimilar todos os conteúdos curriculares oferecidos pela instituição escolar, ainda que possam assimilar um quantitativo considerável, mas a escola pode ajudá-los a se qualificarem para o trabalho a partir de cursos profissionalizantes e também para o exercício da cidadania. A própria convivência poderá permitir ao aluno se desenvolver enquanto pessoa em suas potencialidades, o que não seria possível se estivessem isolados em uma classe especial.

Conforme nos indicam Fávero, Pantoja e Mantoan (2004, p.10) nas legislações anteriores a 1996 os alunos eram excluídos da escola regular e colocados em classes especiais, que mais pareciam depósitos de crianças, com serviços educacionais comuns, não sendo observada a idade cronológica. Com a inclusão, “a participação desses alunos deve ser garantida nas classes comuns para que se beneficiem desse ambiente escolar e aprendam conforme suas possibilidades”. As autoras ainda afirmam que o atendimento especializado não pode substituir o ensino regular, mas deve ser oferecido a todos que necessitarem, seja na própria escola, em horário diferenciado do atendimento regular ou em escola especializada. O atendimento educacional especializado não pode substituir a matrícula desses estudantes em escolas regulares ou escolas comuns, é um

atendimento complementar. Portanto, a maneira correta de se cumprir as leis relativas à educação no atendimento às pessoas com deficiência é inserir esses sujeitos no mesmo ambiente em que estudam as pessoas sem deficiência e conforme a idade cronológica deles.

A mudança de uma visão de integração para uma educação inclusiva não depende de métodos, mas de uma mudança de paradigmas, como expõe Morin (2000, p. 43), sendo necessário situar o conhecimento no contexto do mundo e no “complexo planetário” e, para isso, o contexto, o global, o multidimensional e o complexo precisam ser articulados e organizados. Para o autor, isso só é possível com a reforma do pensamento, uma reforma paradigmática, no sentido de organizar o conhecimento, informando que os saberes encontram-se desunidos, divididos e compartimentados, sendo necessário buscar a compreensão das realidades e dos problemas de forma multidimensional, global e planetária.

A mudança de paradigmas no interior das escolas ainda levará muitos anos para acontecer, visto que as discussões precisam sair dos meios acadêmicos e romper os muros da escola, envolvendo professores, gestores, técnicos administrativos, associação de pais e alunos e todos os que estão envolvidos com a educação formal. Mudanças de paradigmas não ocorrem de maneira fácil, é necessário conhecimento, boa vontade e interesse. Ainda que a visão de Morin não se refira à educação especial, ele trata de mudanças de mentalidade, de paradigmas, de ações consagradas ao longo dos anos no interior das instituições escolares, podendo essa transformação ser utilizada com relação a educação de alunos com deficiência.

A visão de Morin (2000) pode ajudar a trazer à tona a necessidade de compreensão quanto ao novo processo vivenciado pela educação brasileira quanto à inclusão. Não se pode desconsiderar a importância da integração, pois a partir daí surgiu a necessidade de aprimorar o processo iniciado e, por ser um tema relativamente novo no Brasil, equívocos aconteceram nesse percurso, como foi a tentativa de preparar o aluno em classes especiais para que, após isso ele pudesse frequentar uma classe regular. Olhar o contexto é primordial para se buscar uma costura entre o que já foi construído e o que está sendo construído para que fique um legado para as novas gerações.

Mantoan (2003, p. 13) também descreve a crise escolar como a necessidade de um novo paradigma, com a realidade de que a exclusão tem ocorrido em todas

as dimensões da educação e não somente com pessoas com deficiência. A autora faz uma crítica à hiperespecialização, ao paradigma curricular e à falta do conhecimento em redes. Conforme visão da autora, a escola não tem apenas dividido o ensino, compartimentando-o, mas dividido os alunos, classificando-os, sendo assim necessário “a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais x diferentes, normais x deficientes – e, em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência [...]”. Faz-se premente uma reforma na escola e não apenas no que se refere à educação especial.

A inclusão escolar causa inúmeras crises no meio educacional, dentre elas com os professores do ensino regular que se consideram incompetentes em lidar com as diferenças em sala de aula, com os professores que trabalham com educação especial, por medo de perderem o seu espaço, com os pais de alunos sem deficiência, por acharem que a escola vai reduzir a qualidade do ensino ao receber alunos com deficiências (MANTOAN, 2003). A pessoa com deficiência é a mais prejudicada em meio à essas crises, pois, enquanto as discussões ocorrem, o espaço de aprendizagem fica comprometido com pessoas não qualificadas, temerosas de perder a função, além de professores que não sabem trabalhar com pessoas com deficiência mas, também não buscam a qualificação necessária. Por sua vez a escola também não cumpre o seu papel de maneira responsável, ao deixar de expor para os pais de crianças, que não tem deficiência, uma visão clara e atual sobre o tema.

A inclusão expõe a fragilidade da escola em ensinar a todos e não somente aos que de alguma forma aprendem mais rápido. Os que possuem algum tipo de deficiência são considerados lentos para aprender e, dentro desta categoria estão os que não têm nenhuma deficiência aparente, mas nos quais são observadas dificuldades de aprendizagem. Essa visão permeou a educação quando foi registrado na LDB 5692/71 que os deficientes estavam no mesmo patamar dos que tinham dificuldades de aprendizagem e, ao que tudo indica essa visão ainda permeia grande parte da educação atual.

A inclusão, segundo Mantoan (2003), busca suprimir a subdivisão dos sistemas escolares entre modalidade de ensino especial e de ensino regular e não somente das classes especiais, mas das turmas de aceleração, de reforço escolar, dentre outras, buscando melhorar a qualidade de ensino nas escolas e atingindo a todos os alunos.

Segundo a Agência do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) *Notícias*, em 18 de maio de 2018, apesar da taxa de analfabetismo no Brasil da população com 15 anos ou mais ter passado de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, ainda não alcançou o índice estipulado para 2015, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) de 6,5%. Segundo ainda a agência de notícias a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever e, a incidência chega a ser quase três vezes maior relativa à população com 60 anos ou mais de idade, que é de 19,3%. Das 27 unidades da federação, 14 delas já conseguiram alcançar a meta do PNE, mais a discrepância regional é grande, principalmente no Nordeste que tem a menor taxa entre as regiões do Brasil, 14,5%. Entre os alunos do ensino médio 68% estavam na série esperada para a idade em 2017, o que pela meta 85% dos alunos de ensino médio deveriam estar na série correlata.

Esses dados são importantes para observarmos que o analfabetismo afeta uma grande parcela da população brasileira, quer apresente algum tipo de deficiência ou não. Isso aponta para a necessidade urgente de uma reformulação no sistema escolar, nas práticas pedagógicas, na avaliação e na formação do cidadão para o trabalho e para a cidadania conforme preconiza a C F (1988).

Tais dados são trazidos à tona por se entender que se a escola alavancar mudanças no que concerne ao analfabetismo, dificuldades de aprendizagem e repetência, será possível haver uma nova compreensão quanto a inclusão de alunos com deficiência, e não somente destes, mas de todos que, após a democratização do ensino tiveram acesso a uma instituição formal de ensino, quer estivessem preparados ou não.

A inclusão escolar, conforme Mantoan (2003, p. 26) “pegou as escolas de calças curtas”. Isto porque a escola tem excluído alunos, não somente com necessidades especiais, mas discriminando a partir do reforço escolar, de currículos adaptados. Em se tratando de alunos com deficiências é bem mais sério porque proclama que um grupo aprende e o outro frequenta a escola durante o mesmo período de tempo, mas não aprende. É necessário “ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um” (MANTOAN, 2003, p.37).

A escola inclusiva depende de mudanças quanto à aprendizagem, quanto à avaliação, quanto a nivelar todos os alunos, pois se a escola não consegue observar e respeitar as diferenças individuais de alunos que não são deficientes, também não saberá respeitar as diferenças dos que são. O desafio da escola inclusiva passa por

esse viés, pensar em uma escola para todos. Uma escola elitizada, hierarquizada, seletiva nunca conseguirá ser uma escola inclusiva, quando os alunos podem ser avaliados segundo o seu ritmo de estudo, seus conhecimentos prévios. Uma escola inclusiva não busca padronização de saber, mas entende que cada aluno tem o seu tempo na construção deste.

Glat e Blanco (2013, p. 16) fornecem o entendimento de educação inclusiva como uma nova cultura escolar de forma que atinja a todos os alunos, aonde é possível que todos tenham acesso e permanência, quando a seleção e a discriminação são substituídas por “procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem”. Para isso se faz necessário uma revisão da gestão, do projeto político pedagógico, dos recursos didáticos, da avaliação, da metodologia e de tudo o que se refere ao processo ensino aprendizagem.

A resignificação da escola segundo Glat e Blanco (2013) não deve abranger apenas a educação especial, mas todos os que necessitam de algum atendimento temporário, a todos os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade na aprendizagem e todos os que aparentemente não apresentam nenhuma dificuldade, a saber, para todos os alunos em todas as modalidades de ensino.

Muitos desafios aguardam os que abraçam a Educação Inclusiva. As classes regulares, principalmente na maioria das escolas públicas não são adaptadas para receber alunos com deficiência, sendo necessário esforço de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem para tornar possível a inserção desses alunos. No entanto é possível haver pequenas adaptações para os alunos com deficiência nas classes regulares e, o professor pode ser o principal sujeito nesse processo.

As adaptações de pequeno porte, para auxiliar alunos com deficiência nas escolas regulares, são sugeridas em um material produzido pelo Mec, denominado “adaptações curriculares” (2000, p. 7), e podem ser implementadas sob a responsabilidade exclusiva do professor e da instituição de ensino, não dependendo de autorização de instâncias superiores. Essas adaptações podem ser em várias áreas de atuação, como “na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos de ensino, no conteúdo ensinado, no método de ensino, no processo de avaliação, na temporalidade”.

O material produzido instrui uma série de atividades que o professor pode realizar para que sejam concretizadas adaptações curriculares. Essas são ações

simples, sem custo e que podem fazer diferença para alunos que necessitam de atendimento especial. Dentre essas estão as de criar condições físicas para o aluno com deficiência, como arrumação da sala, do quadro; favorecer o nível de comunicação e interação; adaptar materiais de uso comum na sala de aula; não favorecer sentimentos de inferioridade, dentre outros. Para os alunos com deficiência visual é sugerido posicionar o mesmo para que ele possa ouvir o professor; dispor o mobiliário da sala para facilitar a locomoção e evitar acidentes; dar explicações verbais sobre o que estiver ocorrendo durante a aula; ler o conteúdo que estiver sendo escrito no quadro; oferecer suporte físico para locomoção; utilizar recursos e materiais adaptados para uso quando necessário, dentre outros. São sugestões simples, que não dependem de autorização de instâncias superiores, mas que podem fazer grande diferença na aprendizagem do deficiente visual. Essas ações dos professores, no entanto, não substituem a responsabilidade que os sistemas de ensino têm para promover a melhoria do atendimento aos alunos com deficiência, sejam elas estruturais ou pedagógicas.

A educação inclusiva vem para quebrar paradigmas e permitir que todos tenham o mesmo tipo de atendimento, de um ensino sistemático e organizado oferecido pelas instituições escolares. Ao estar no mesmo ambiente os alunos com deficiência terão acesso aos mesmos conhecimentos que os demais, devendo ser garantida a adaptação de currículos, metodologias e todos os demais instrumentos que se fizerem necessários para atender as suas peculiaridades. A frequência à mesma sala de aula deve ser em todos os níveis e modalidades de ensino.

O acesso a todos os conteúdos, na educação inclusiva, deve atender as pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual, quer seja de caráter temporário ou permanente; os que possuem altas habilidades; síndromes; quadro psicológico; neurológico; psiquiátrico. O Transtorno do Espectro Autista recebe destaque especial a partir da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. A referida lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A capacitação de professores para atuação com essa escola democrática, plural, de pessoas distintas e especiais é fator indiscutível, sendo ação dos sistemas de ensino.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) destacam que a inclusão não deve garantir apenas a presença física do aluno nas classes comuns, mas ajudar a desenvolver o potencial dessas pessoas, com

respeito às suas diferenças e atendendo às suas necessidades. Quando se tratar de deficiências temporárias, cabe ao sistema escolar e, ao professor auxiliar o aluno, utilizando diferentes estratégias. Essas necessidades nem sempre necessitam estar vinculadas às causas orgânicas específicas, mas podem estar relacionadas à dificuldade cognitiva, psicomotora ou de comportamento. E podem surgir alunos com deficiências que irão requerer da escola um pouco mais, como recursos e apoios de caráter mais especializado para que estes tenham acesso ao currículo. De acordo com o mesmo documento, caso esses alunos ainda apresentem dificuldades acentuadas na aprendizagem, mostrando que não podem ser atendidos em classes comuns, os sistemas de ensino poderão criar classes especiais, transitórias para estes, ou os mesmos serem atendidos em escolas especiais, públicas ou privadas, conforme exposto anteriormente.

1.4 A Inclusão no Plano Nacional de Educação- Lei nº 13.005 de 2014

O Novo Plano Nacional de Educação (PNE), sob a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, inseriu uma Meta específica para alunos com deficiência dentro das 20 Metas apresentadas.

A meta 4 prevê 18 estratégias, destacando dentre elas:

- implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para atendimento especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas;
- estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, junto com instituições acadêmicas e com articulação com profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia para apoio aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- manter e ampliar os programas suplementares já existentes que promovem acessibilidade nas instituições públicas, buscando adequar a parte arquitetônica, a oferta de transporte acessível, disponibilidade de material didático, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva em todos os níveis e modalidades, com o intuito de promover o ensino e a aprendizagem;
- garantir a oferta de educação inclusiva, sendo vedada a exclusão do ensino regular sob a justificativa de deficiência, além de promover a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

- acompanhar e monitorar o acesso e a permanência à escola;
- fomentar pesquisas relativas ao desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos;
- promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais para atenderem especificidades educacionais do público em questão e que necessitam de medidas de atendimento especializado;
- promover articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de assistência social e direitos humanos, com parcerias com a família para buscar desenvolver atendimento que permita a continuidade do atendimento escolar de jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e que apresentam idade superior à faixa etária da escolarização obrigatória para que estes tenham atenção integral ao longo da vida;
- ampliar e apoiar equipes de profissionais da educação a fim de garantir oferta de professores que façam atendimento escolar especializado, com profissionais de apoio, intérpretes da libras, guias-intérpretes, professores de libras e bilíngües;
- incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e de formação profissional da educação e em pós-graduação referenciais teóricos, de teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional dos alunos público alvo dessa meta.

Essas são apenas algumas Estratégias da Meta 4 que o Plano Nacional de Educação apresentou para que os estados e municípios adequassem aos seus planos. Vale ressaltar que o estado do Rio de Janeiro até a presente data não publicou a versão final do seu plano, apenas elaborou uma Minuta e o município de Campos dos Goytacazes publicou no Diário Oficial do município o seu Plano no dia 15 de junho de 2015. Contudo, o acompanhamento que deveria ser feito pelos responsáveis pelo Plano não está sendo realizado, nem em nível municipal, estadual ou federal. Cada Meta teve a previsão de um prazo para o cumprimento, em todas as esferas, contudo as ações e decisões necessárias para que as Metas sejam colocadas em prática não são cobradas e, as Conferências obrigatórias previstas no

PNE também não foram realizadas. Essa é uma lei que não está sendo cumprida em sua integralidade.

1.5 A Educação Especial e a Lei Brasileira de Inclusão: em busca da aplicação dos direitos adquiridos

Em 2015 considera-se um grande avanço quanto à inclusão no Brasil a aprovação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A referida lei tem 127 artigos, distribuídos em quatro títulos, sendo o Capítulo IV do Título II dedicado ao Direito à Educação. Nesse capítulo tem-se que a educação constitui direito da pessoa com deficiência com sistema educacional inclusivo em todos os níveis e com aprendizado ao longo de toda a vida, não podendo deixar de ser atendido por causa de suas deficiências. O direito deste à aprendizagem ocorrerá ao longo da vida e tem como objetivo principal alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, conforme os interesses e necessidades de aprendizagem.

Conforme a referida Lei, o Estado, a família e a comunidade escolar devem assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de qualquer forma de violência, negligência e discriminação e o poder público deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar os sistemas de educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, aprimorando os tais com garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem com serviços que possam garantir a inclusão plena; com projeto pedagógico que contemple o atendimento educacional especializado, oferta de educação bilíngüe, adoção de medidas individuais e coletivas que permitam favorecer o acesso, permanência, a participação e a aprendizagem nas instituições de ensino, dentre outros direitos estipulados na lei.

Cabe citar o direito ao trabalho defendido pela referida lei, visto que a CF (1988) no Art. 205 determina que a educação, como direito de todos e dever do Estado, deverá promover e incentivar a participação na sociedade com o objetivo de desenvolver na pessoa “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; e a LDBEN 9294/96 em seu Art. 2º determina que a

educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Entendendo que a educação deve preparar o indivíduo para o trabalho, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 infere que a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; as pessoas jurídicas de direito público ou privado devem garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos, sendo a remuneração de igual valor; é vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição; a pessoa com deficiência tem direito à participação e acesso a cursos, educação continuada, plano de carreira, promoções, incentivos em igualdade de oportunidades com os demais empregados; as políticas públicas de trabalho e emprego devem garantir condições de acesso e de permanência no campo de trabalho, incluindo a disponibilização de linhas de crédito quando forem necessárias.

Pessoas com deficiência –conforme a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais no Art. 5º, parágrafo segundo – tem o direito de se inscreverem em concurso público que tenha atribuições compatíveis com a deficiência e para essas pessoas deverão ser reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso. Essa lei permite desenvolver nas pessoas com deficiência o espírito de capacitação e competição, sabendo que o mercado de trabalho poderá absorvê-los, não sendo a educação para eles apenas uma atividade sem retorno, possibilitando autonomia financeira, dentre outras.

O Estado do Rio de Janeiro, em 2003, publicou a lei 4.061 de 02 de janeiro, que dispõe sobre a reserva de 10% (dez por cento) das vagas em todos os cursos das universidades públicas estaduais a alunos com deficiência, devendo constar no edital que disciplina o processo de seleção para cada curso e unidade, podendo ser arredondado para cima quando a quantidade de vagas for fracionada. Essa lei permite que os interessados em cursar o ensino superior poderão disputar as vagas com igualdade e respeito às suas deficiências.

Observadas as leis referentes ao percentual de vagas em concursos públicos e direitos de pessoas com deficiência, no trabalho ressalta-se que no que respeita aos concursos públicos federais e aos concursos públicos do estado do Rio de Janeiro, local de realização da pesquisa, as leis estão sendo cumpridas em sua

integralidade. Não é pretensão deste trabalho adentrar discussão acerca do mercado de trabalho e do serviço executado por pessoas com deficiência nem entender como ocorre o aproveitamento destes nas suas funções, apenas nota-se que o ingresso está sendo feito conforme a legislação, porém sempre com um percentual abaixo do estabelecido como o máximo sugerido.

1.6 Convenções Internacionais

Um dos acordos em nível internacional é a Declaração de Salamanca, a partir de um encontro na Espanha entre 7 e 10 de junho de 1994. As representações de 88 governos e 25 organizações internacionais participantes, reunidos em assembléia reafirmaram o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência em providenciar educação para crianças, jovens e adultos com deficiência, dentro do sistema regular de ensino.

O referido acordo trouxe em seu bojo o combate à exclusão e a criação de escolas inclusivas como princípio fundamental “de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. Afirma ainda que “escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem”, propiciando currículo apropriado, estratégias de ensino, dentre outros. Defende, ainda, que “educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas”.

Esse foi um dos acordos em nível internacional que alavancou no Brasil a discussão sobre Educação Inclusiva. Com 83 itens, todos são voltados para a defesa das pessoas com deficiência, tais como envolvimento com a sociedade a partir de convívio, relacionamento com os pais e familiares, fatores relativos à escola, dentre outros.

O Decreto federal nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que ratifica a Declaração da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que ocorreu na Guatemala em 28 de maio de 1999, apresenta 14 artigos que evidenciam o cuidado com os deficientes e os direitos que devem ser garantidos. Os países, dentre eles o Brasil, ao assinarem o acordo, se comprometeram em eliminar a discriminação em todas as suas formas e manifestações. Para conceituar discriminação, é exposto no

Art. 1 alínea a, o termo como “toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada”. Essa exclusão, segundo o texto, tem o “propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais”, conforme Art. 1, alínea a do Decreto nº 3.956/2001.

A partir do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, são apresentados em seu bojo 50 artigos para os Estados-Partes que garantem proteção ao deficiente em todas as áreas de sua vida. Esse acordo universal foi muito importante para que os diversos países signatários, como no caso do Brasil, pudessem ter objetivos em comum, propiciando assim que o deficiente tenha seus direitos garantidos em várias partes do mundo, dando subsídios para a elaboração de documentos em nível nacional.

A publicação de leis com artigos ou metas específicas para a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e a aplicação das mesmas segue um ritmo muito lento, principalmente no que se refere às instituições públicas em relação a materiais didáticos, professores especializados e acessibilidade nas instituições de ensino.

1.7 A pessoa com deficiência visual nas instituições escolares

Glat e Blanco (2013, p. 25 e 26) fazem importante distinção entre necessidades educacionais e necessidades educacionais especiais. Por Necessidades Educacionais entende-se que “são as demandas apresentadas pelos sujeitos para aprender o que é considerado importante para a sua faixa etária, pela comunidade à qual a escola faz parte”. Conforme as autoras, o entendimento de Necessidades Educacionais Especiais está relacionado com “demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo de referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais”. Esses suportes podem ser metodologias e currículos adaptados, recursos diversos, tempos diferenciados para execução de tarefas, dentre outros. Conforme Glat e Blanco (2013, p. 26), esses termos são utilizados muitas vezes como sinônimos, mas elas afirmam que “é importante frisar que necessidades educacionais especiais

não é o mesmo que deficiência”. De acordo com as autoras, “o conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente”. Conforme as autoras, o conceito de necessidade educacional especial “está intimamente relacionado à interação do aluno à proposta ou realidade educativa com a qual ele se depara” (BLANCO, 2013, p. 26).

Como já antecipado, dentre as várias deficiências, será abordada nesse trabalho a deficiência visual. Nesse sentido, Sá, Campos e Silva (2007) escrevem sobre a inclusão de alunos com deficiência visual e os desafios constantes destes, expondo que os alunos cegos ao entrarem em uma sala de aula pela primeira vez se sentem deslocados, pois o espaço está impregnado de certos padrões de referência e experiências visuais e eles se sentem desorientados. “O sistema visual detecta e integra de forma instantânea e imediata mais de 80% dos estímulos do ambiente” e por eles estarem em um ambiente ainda desconhecido necessitam se familiarizar para se ajustarem a esse novo ambiente. Os autores dizem que eles precisam de um ambiente estimulador e de condições favoráveis para que haja estimulação e exploração “de seu referencial perceptivo particular” (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 14).

Sá, Campos e Silva (2007) consideram que as demais características de alunos deficientes visuais são iguais aos dos colegas, como curiosidade, desejo de aprender, brincadeiras, convívio, dentre outros, e que estes devem ser tratados como qualquer educando em relação a normas, direitos e deveres.

As autoras fazem algumas distinções entre uma pessoa que enxerga e uma que não enxerga. A que enxerga estabelece comunicação a partir da visão com o mundo desde o seu nascimento e é essa percepção que a permite exercer suas atividades, se relacionar com pessoas e com objetos. A pessoa que não enxerga não tem capacidade de perceber as formas, distâncias, cores no mundo em que ela vive. Segundo as autoras, os sentidos, tanto de pessoas que enxergam como de quem não enxerga, tem as mesmas características e, o caso de alguns sentidos nas pessoas com deficiência visual serem mais desenvolvidos, se deve a que eles recorrem mais a um ou outro sentido com mais frequência para auxiliar na decodificação e armazenamento de informações, não sendo um feito compensatório ou um ato isolado, mas a ativação contínua por força da necessidade.

Mesmo sabendo desses fatos, Sá, Campos e Silva (2007) indicam que é necessário criar para um aluno com deficiência visual um ambiente que permita diversos meios de acesso a leitura, escrita e conteúdos escolares, sendo a linguagem fator essencial de comunicação e representação, pois para desenvolver as habilidades de falar e ouvir, ler e escrever é necessária experiência comunicativa. A pessoa com deficiência visual opera com dois tipos de conceitos, os que têm significado real a partir de suas experiências e, os que fazem referência a situações visuais, que podem ter sentido ou não, dependendo da decodificação feita. É muito importante essa compreensão para a verificação da aprendizagem do aluno com deficiência visual (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007).

A família, a escola e a comunidade da criança exercem um papel preponderante, principalmente nos anos iniciais. A imitação na infância, conforme Piaget (*apud* Munari, 2010) faz parte do aprendizado da criança. O autor afirma que “nenhuma realidade moral é completamente inata”, as tendências afetivas e ativas, bem como o medo a simpatia, o sentimento de respeito, são raízes da sociabilidade, da imitação e, “sobretudo certa capacidade indefinida de afeição, que permitirá a criança amar um ideal, assim como amar a seus pais e atender à sociedade, ao bem de seus semelhantes” (PIAGET, *apud* MUNARI, 2010, p. 46). Essas realidades morais são necessárias para que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros.

Um aspecto importante diz respeito aos relacionamentos, pois a limitação visual não permite observar reações, trejeitos ou outro tipo de comunicação verbal. Isso pode trazer insegurança, aos alunos com deficiência visual, em relação aos professores, colegas e outros, havendo assim necessidade de um ambiente cordial e aberto, reduzindo a comunicação gestual que em nada auxilia a comunicação destes.

O aprendizado com o adulto é importante e na falta desta aprendizagem com o adulto na infância pode ficar um vazio e, por isso possibilitar comportamentos estereotipados. A falta de estímulo também pode permitir a passividade incluindo a falta de interesse e motivação. É necessário que haja adaptação do espaço físico a fim de que o aluno com deficiência visual conheça o ambiente em que ele circula com a disposição do mobiliário e adquira pontos de referência (SÁ, CAMPOS E SILVA, 2007).

Orrico *et al* (2013, p. 120) afirmam que “tanto a cegueira quanto a baixa visão podem se apresentar congenitamente ou afetar o indivíduo em qualquer idade ou fase da vida, do nascimento à velhice”. A cegueira pode ocorrer a partir de um acidente, de doença, de forma gradativa ou efetiva. O fato é que conforme os autores, a deficiência visual pode interferir em algumas habilidades ou atividades cotidianas do indivíduo, e pode afetar a própria vida ou das pessoas próximas. A pessoa com deficiência visual pode aprender como qualquer outra, desde que lhe seja oferecido recursos necessários para a sua aprendizagem e autonomia.

A teoria da compensação é exposta por Vygotski² (1997, p. 145 e 146) que escreve que toda deficiência cria os estímulos para produzir uma compensação³. Ele diz ainda que “O estudo dinâmico de uma criança deficiente não pode se limitar a determinar o nível de gravidade e a insuficiência, mas inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios⁴”.

Vygotski (1997, p. 148) afirma que “assim como para a medicina moderna o importante não é a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia o objeto não se constitui em insuficiência em si mesmo, mas na criança afetada pela insuficiência”.⁵ Assim como o organismo a partir de uma enfermidade física cria meios para compensar a parte enferma, a pessoa com deficiência também possui processos de compensação de acordo com a necessidade. Citando a tese de compensação de Adler, o autor diz que o corpo apresenta uma compensação no caso de alguma situação orgânica, como falta de algum membro, e, no caso de desenvolvimento da pessoa deficiente, é possível que sejam desenvolvidas soluções criativas e raras iguais ou semelhantes ao desenvolvimento de uma criança vista como normal. Uma pessoa cega, conforme a teoria da compensação tem a sua trajetória de vida não apenas como uma pessoa cega, mas o seu desenvolvimento psíquico a orientará em direção oposta à cegueira e contra esta. Essa não deve ser considerada uma regra, nem toda compensação será bem sucedida porque o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência é um processo, tanto orgânico como psicológico, que

² A Teoria apresentada por Vygotski, e, exposta nessa tese, foi desenvolvida e divulgada no século passado, sendo necessária a leitura e interpretação a partir do tempo cronológico do autor.

³ “todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación” (p. 145).

⁴ “Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatórios” (p. 146).

⁵ “Así como para la medicina moderna lo importante no es la enfermedad, sino el enfermo, para la defectología el objeto no lo constituye la insuficiencia en si, sino el niño agobiado por la insuficiencia” (148).

buscará criar e recriar a personalidade da pessoa, reorganizando as funções de adaptação e a formação de novos processos, novos caminhos gerados pela deficiência.

Vygotski (1997, p. 224 e 225), ao citar Bürklen sobre a cegueira, explica que “a cegueira, a deficiência física impulsiona os processos de compensação, que levam à formação de particularidades na psicologia do cego”⁶, e que a própria cegueira pode reorganizar todas as suas funções a partir “do ângulo do objetivo vital fundamental”⁷.

A compensação em uma pessoa cega não ocorre de maneira natural, mas precisa ser orientada a partir de alguns fatores, um deles é que a deficiência é vista de forma secundária, como se fosse um reflexo. A pessoa não sente diretamente a sua deficiência, mas percebe as dificuldades a partir dela, apesar de serem sentidas, refletidas na existência social da pessoa (VYGOTSKI, 1997).

É importante destacar aqui que no período da escrita de Vygotski, década de 1930, havia insatisfação na existência de escola para deficientes, chamada de “escuelas para tontos”, e que o aluno sentia-se inferiorizado e também o professor sentia-se menor do que os que trabalhavam em escolas consideradas comuns, ou seja, os dois atores lutando contra o sentimento de inferioridade. O desenvolvimento e a educação de uma pessoa cega tinham mais relação com as conseqüências sociais do que com a cegueira e o grau de sua deficiência ou normalidade dependia do grau de compensação social, da formação final da personalidade.

Segundo Vygotski (1997) são necessárias formas culturais diferenciadas, criadas especialmente para o desenvolvimento cultural da pessoa deficiente e, essas formas são frequentemente artificiais. Um dos exemplos é o alfabeto tátil, conhecido mundialmente, chamado Braille e o alfabeto digital e mímico gestual para os que necessitarem. O domínio e a utilização desses sistemas culturais auxiliam na adaptação cultural. Para o autor ler com a mão, para os cegos e ler a vista, para os videntes são processos psicológicos diferentes, mas parte da mesma função cultural. Assim como a criança surda desenvolve e aprende a linguagem dos surdos, a criança cega possui elevada capacidade para o domínio do espaço, assim a

⁶ la ceguera, la minusvalía orgánica, impulsa los procesos de compensación, que lleva a su vez, a la formación de particularidades en la psicología del ciego” (p. 224).

⁷“desde el ángulo del objetivo vital fundamental” (p.225).

deficiência não é vista somente como uma debilidade, mas também como uma força.

A supercompensação é apenas um dos pólos do desenvolvimento de uma criança cega porque do outro lado pode estar o fracasso da compensação, o desejo de se refugiar na enfermidade, e a compensação frustrada pode levar o plano da vida por um caminho falso, mas entre esses dois pólos se encontram todos os graus possíveis de compensação. O autor não está defendendo que o cego, por exemplo, passa a ter um tato mais apurado ou uma audição melhor, mas o que pode ocorrer é o cego assimilar o mundo do vidente a partir de sua linguagem, desenvolvendo novas forças psíquicas, dando uma nova direção e que muitos autores, como ele, entenderam “a aprendizagem dos cegos ou dos surdos do ponto de vista dos reflexos condicionados e chegaram a um conclusão profundamente importante”⁸: não existe diferença entre a educação de uma criança vidente e de uma criança cega, pois “os novos vínculos condicionados começam a criar do mesmo modo com qualquer pessoa que analisa, a influência das ações exteriores organizadas e a força determinante da educação”⁹ (VYGOTSKI, 1997, p. 1039).

A partir da teoria da compensação pode-se entender que a cegueira pode ser contornada ou não pela pessoa que nasceu ou se tornou deficiente por alguma doença ou acidente, mas o grau de adaptação passa pela força de vontade, altruísmo e determinação da pessoa; passa ainda pelo apoio da família, gerando incentivos e vibrando com as novas conquistas, sem, contudo deixar de reconhecer que a pessoa cega tem apenas essa deficiência, mas todos os demais sentidos funcionam como o de qualquer outra pessoa. Destaca-se o apoio da escola como órgão oficial de educação com todas as suas estratégias, metodologias e recursos e a sociedade como partícipe dessa aventura que é a vida do deficiente visual em sua trajetória escolar.

Martins (2009, p. 163) desenvolveu uma pesquisa com deficientes visuais em Portugal, tendo estudado a cegueira do ponto de vista filosófico e escreve que as questões culturais relacionadas à cegueira e a outras deficiências podem operar como um forte estigma que acaba por incentivar os sujeitos a produzirem sempre “um diálogo, um duelo existencial’ com o significado da cegueira e ainda considera

⁸ “la enseñanza de los ciegos o los sordos desde el punto de vista de los reflejos condicionados y llegaron a una conclusión profundamente importante” (p. 1039).

⁹ “os novos vínculos condicionados começam a criar do mesmo modo com qualquer pessoa que analisa, a influência das ações exteriores organizadas e a força determinante da educação” (p. 1039).

outras dimensões associadas à experiência da cegueira, como as experiências de sofrimento e de privação causadas pela deficiência. Essas experiências somadas às situações culturais podem tornar a existência de certa forma vulnerável pela falta física que a deficiência produz.

Conforme a pesquisa realizada por Martins (2009), o sentimento de perda nem sempre acontece com todos os deficientes visuais. No caso de pessoas que já nasceram cegas e nunca foram videntes, estes não têm a sensação de perda no corpo físico, o que sentem é a falta social e cultural que se faz presente em realização de tarefas simples. O autor também detectou que os deficientes visuais que perdem a visão aos poucos em função de alguma doença degenerativa também não manifestam o sentimento de perda pelo fato de ter sido algo gradativo e não abrupto. E, neste caso, o sofrimento é muito maior por estar em uma condição inimaginável de acordo com as circunstâncias vividas, tendo que abandonar atividades que estava acostumado a realizar, aprender tarefas simples, que anteriormente eram naturais, e que após a cegueira precisam ser aprendidas. Informa ainda que a solidariedade dos deficientes visuais entre si e entre outros videntes pode auxiliar a inclusão social, com possibilidade de uma reconstrução pessoal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) indicam ações que devem ser realizadas para garantir o direito ao aluno com deficiência visual, o acesso ao currículo de forma distinta conforme a sua singularidade e, no caso dos cegos, por meio do sistema Braille.

Após exposição teórica sobre o assunto Educação Especial, Integração e Inclusão pode-se observar que a Integração foi uma tentativa de adaptar o aluno com deficiência às classes comuns, buscando facilitar a sua aprendizagem quando sugeria que ele tivesse um tempo de preparo para então frequentar uma classe regular. Esse planejamento não deu certo, pois as classes especiais não tinham material humano e pedagógico para realizar essa tarefa, os alunos não conviviam com outros da mesma faixa etária e isso não permitiu o desenvolvimento de potencialidades específicas da idade, o aluno teria que se adaptar a escola, com o que ela oferecia, mas não a escola se adaptar ao aluno, conforme as suas necessidades. No entanto foi um passo importante para discussões quanto à Educação Especial.

A Educação Especial, sendo uma modalidade transversal de níveis de ensino, transita em todos os níveis da educação nacional, permitindo que os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação possam aprender em uma classe regular, sendo oferecido atendimento especializado para os que necessitarem, podendo esse atendimento ser em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas, não for possível que ele seja integrado nas classes comuns do ensino regular. E a inclusão garante o direito a que todos os alunos frequentem uma escola, com ensino de qualidade, tendo seus direitos respeitados, independente de cor, sexo, condição física ou outras características, com acesso e permanência, com garantia de acesso a todos os instrumentos que são necessários para que todos vivam em sociedade. A inclusão é o ensino sem discriminação, sem exclusão, respeitando a individualidade de todos, desenvolvendo relações de acolhimento às diversas maneiras de ser e viver das pessoas.

No capítulo 2 serão apresentadas as políticas públicas e educacionais de inclusão.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

As Políticas Públicas educacionais aprovadas a partir da década de 1990, ampliaram os direitos à educação, possibilitando também a garantia de direitos ao público-alvo da educação especial, desde a educação infantil e se estendendo ao longo da vida, conforme Art. 58 § 3º da LDBEN (9394/96).

Duas conferências mundiais de grande importância deram, aos alunos público alvo da educação especial, maior visibilidade. A primeira é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien em 1990. Foi destacado na conferência o número alarmante de crianças, em vários países do mundo, que não concluíram o ensino primário, e que não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais; adultos analfabetos ou analfabetos funcionais, sem acesso às habilidades e tecnologias que poderiam melhorar a qualidade de vida, dentre outros destaques.

Com a intenção de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, foram inseridos na proposta da Conferência citada, as necessidades básicas de aprendizagem de pessoas portadoras de deficiências¹⁰, como alvos de atenção especial. No texto observa-se que as medidas precisariam ser tomadas para garantir a igualdade de acesso à educação aos portadores de toda e qualquer deficiência e que estes passariam a fazer parte integrante do sistema educativo. Fez-se ainda alusão à Declaração Universal dos Direitos Humanos, ocorrida em 1948 em Paris, afirmando, dentre outros, que toda pessoa tem direito à educação.

A segunda Conferência ocorreu em Salamanca em 1994, e foi estabelecido que as pessoas com necessidades educacionais especiais¹¹ deveriam ter acesso à escola regular, e com um ensino centrado nesse público. Foi proclamado ainda que as escolas com essa orientação inclusiva, seriam os meios mais eficazes de combater qualquer tipo de discriminação, com possibilidades de se tornarem comunidades acolhedoras e alcançando uma educação para todos. A educação especial então seria oferecida dentro de escolas inclusivas, para todos.

O termo inclusão tem sido entendido como sinônimo de educação especial, contudo, a partir de documentos internacionais, como os citados acima, e legislações brasileiras, entende-se que a inclusão é muito maior do que uma

¹⁰ Termo utilizado no período em questão

¹¹ Termo utilizado no período em questão

nomenclatura, ela representa a possibilidade de garantia de uma educação de qualidade para todos.

Thoma e Kraemer (2017) fazem uma análise sobre as políticas públicas relativas à inclusão. Dentre outros fatores elas apontam que as mudanças ocorridas nas políticas públicas a partir da década de 1990, provenientes, principalmente, de convenções internacionais, colocaram o Brasil no mesmo circuito da educação especial de outros países que já possuíam essas políticas.

Cruz e Gonçalves (2013, p. 86), analisando dados estatísticos da educação especial no Brasil, entendem que a definição de inclusão deveria possibilitar aos estudantes acesso igualitário “aos conhecimentos formais, sistematizados, formando pessoas conscientes de suas atitudes, seus direitos, da organização política, econômica, e social com condições de reivindicar melhorias de vida”.

Ser uma escola inclusiva é atualmente um imperativo em todas as instituições de ensino, seja em nível privado ou público. Todos os alunos precisam ser incluídos, independente de raça, credo, condições financeiras, níveis de aprendizagem, possuindo deficiência ou não. A inclusão não abrange apenas os alunos que necessitam de algum atendimento especializado, mas a todos os alunos, indistintamente.

Carvalho (2016, p. 87) alerta para o fato de que “a tendência predominante tem sido a de pensar que a política de inclusão em educação refere-se ao alunado de educação especial”. Mas, ao contrário disso, deve ser o ideário de todos, sejam pais, professores, gestores, governantes e comunidade de maneira geral. E acrescenta que “parece que as políticas públicas na área de atenção às pessoas com deficiência, se isoladamente concebidas, continuarão gerando e perpetuando diversas formas de exclusão” (CARVALHO, 2016, p. 101).

As políticas para inclusão auxiliam o público alvo da educação especial, possibilitando as mesmas garantias e direitos dos alunos que não possuem deficiência, com o acréscimo de metodologias, técnicas, dentre outros. Para Thoma e Kraemer (2017), o investimento feito na população a ser incluída, se referindo às pessoas com deficiência, e que ainda necessita ser ampliado, tem como um dos objetivos “criar condições para que todos possam se aproximar de uma determinada normalidade e assim alcançar o máximo de desenvolvimento possível de suas habilidades e/ou competências”. Para que isso ocorra, continuam as autoras, é necessário que os que governam conheçam “os sujeitos e a população, seus riscos,

sua força, suas capacidades, fragilidades e seu desenvolvimento” (THOMA e KRAEMER, 2017, p. 78)

Diante da realidade da inclusão, as escolas necessitam ser adaptadas estrutural e pedagogicamente com currículos, métodos, técnicas, dentre outros, para receber todos os alunos, e, de maneira específica, os alunos público alvo da educação especial. A acessibilidade passa então a ser um fator fundamental nas escolas inclusivas, não somente para atender a pessoas com deficiência, mas a todos.

2.1 A acessibilidade na escola inclusiva

Para efetivação de uma educação inclusiva, que inclua todas as pessoas, de todos os credos, raças, etnias, pessoas com deficiência ou não, foi necessário aprovação de leis, decretos e outros documentos para que as exigências fossem cumpridas. As leis garantem proteção às pessoas com deficiência, que passam a fazer parte da escola regular. E, um tema que surgiu no cenário educacional, a partir da inclusão, foi acessibilidade.

A inclusão é tratada aqui como um tema geral, que apresenta uma escola que oferece acessibilidade a todos, incluindo alunos com deficiências e alunos que aparentemente não apresentam deficiências. O termo acessibilidade foi discutido por Nunes e Sobrinho (2015, p. 272), como “um conjunto de idéias, procedimentos e práticas geradoras de espaços, ambientes, serviços, produtos e tecnologias acessíveis”, sendo utilizado de forma igualitária, segura e autônoma por todas as pessoas. Inclui ainda o direito de ingresso, de permanência, além da utilização de todos os bens e serviços sociais para todos. Nota-se que o termo tem um significado bem amplo, incluindo tanto as questões estruturais, como pedagógicas e sociais.

Fernandes, Antunes e Glat (2013, p. 55) acrescentam o entendimento de que a falta de acessibilidade representa “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade das pessoas se comunicarem e terem acesso à informação”. É essencial que as pessoas com deficiência entendam o significado pleno da acessibilidade e, lutem, juntamente com seus familiares e comunidade de maneira geral, por seus direitos.

Dentre algumas dificuldades para levar a cabo uma escola inclusiva, alguns pontos importantes são levantados também por Carvalho (2016) e dois deles serão

destacados. A autora questiona a formação de professores para lidar com tantos tipos de deficiência. Observa-se que “em termos de políticas públicas caberiam inúmeros e lamentáveis comentários acerca da valorização do magistério, consideradas as condições de trabalho e os vencimentos, ainda muito baixos” (CARVALHO, 2016, p. 90). E acrescenta que esses fatores são suficientes para deixar os professores desmotivados e com sentimentos de baixa autoestima.

O segundo assunto colocado em discussão, para Carvalho (2016), é quanto à necessidade de integração entre outras áreas, como a da saúde, para auxiliar pessoas com deficiência na escola. No caso das pessoas com deficiência visual, que não nasceram cegas, mas se tornaram cegas na idade adulta, exames regulares poderiam permitir o diagnóstico de doenças que afetam a visão e ajudar a elucidar situações concernentes a outras doenças.

Para se conhecer essa população, composta por pessoas com deficiência, que não é mais oculta, os dados estatísticos são importantes fontes para tomadas de decisão, por parte do governo e também da sociedade. Ressalta-se que as políticas voltadas para pessoas com deficiência agregam qualidade de vida aos sujeitos receptores, mas também possibilitam aos governantes avaliarem os impactos das mesmas e acompanharem o crescimento da população atendida. Conhecer a população atendida auxilia ainda a abertura de um mercado de trabalho para estes, a fim de que produzam e participem da vida ativa de toda a população, por serem consumidores desta sociedade.

Autores como Marta Arretch, Ernesto Cohen, dentre outros, que tratam de avaliação de políticas sociais, além de autores que trazem definições sobre o tema políticas sociais como Titmuss, Silva, Thoma e Kraemer, Scaff e Jacomini ajudarão na breve discussão tratada, como respaldo teórico.

Foram realizadas incursões em *sites* oficiais, tais como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Plano Nacional de Educação (PNE), Ministério de Educação e Cultura (MEC) e IBGE, dentre outros. Uma breve análise desses dados permitirá observar as políticas públicas e sociais de inclusão no Brasil e no município de Campos dos Goytacazes, como município receptor da pesquisa. Cabe ressaltar que as pesquisas realizadas em *sites* oficiais do governo federal intentou, prioritariamente, fazer levantamento de dados relativos ao município de Campos dos Goytacazes, ainda que registros de alguns dados nacionais tenham sido necessários.

2.2 Políticas Públicas e Sociais: uma breve introdução

Para iniciar o levantamento de políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência, faz-se necessário um breve olhar sobre o tema políticas públicas e sociais. Titmuss (1974) considera vários conceitos relacionados ao termo, dentre eles, serviços sociais, assistência social, segurança social, estado de bem-estar social. Segundo o autor, a palavra pode ser usada para referir-se a princípios que governam uma ação e que tem determinados fins. Isso quer dizer que a política social implica ação sobre os meios e sobre os fins, significando mudanças de comportamentos, de práticas, de ações. Não é algo estático, imóvel, e sim uma ação sobre o sujeito.

A política social refere-se a uma ação governamental para o coletivo, com serviços sociais para a melhoria da qualidade de vida da população de modo geral, seja na saúde, na educação, ou em outras áreas garantindo que essa população tenha o mínimo de qualidade para subsistência, de bem estar. Partindo da premissa inserta na CF (1988), Art. 205, de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, as políticas destacadas neste trabalho serão as políticas públicas e sociais na área da educação e voltadas para atendimento a pessoas com deficiência, como dito anteriormente.

Leva-se em consideração nesses apontamentos o entendimento de política pública e social como um conjunto de ações voltado não apenas para as pessoas que necessitam, mas, para promover as mesmas garantias de direito insertas na CF (1988), e de maneira específica à educação. O Art. 205 da lei citada ainda preconiza o direito de todos ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para agir na sociedade como cidadão e qualificação para o mundo do trabalho.

Em um levantamento de produções sobre políticas públicas realizado por Silva, Scaff e Jacomini (2016), as mesmas, são consideradas pelos autores, não como objeto exclusivo de uma área apenas, mas envolvendo várias disciplinas como sociologia, psicologia, pedagogia, dentre outras. Em relação a políticas de proteção à pessoas com deficiência, essa necessidade é real, podendo envolver a área da saúde e assistência social.

Silva, Scaff e Jacomini (2016) e Kramer e Thoma (2017) confirmam que a década de 1990 foi um período de grande expressão e produção de trabalhos relacionados a políticas públicas, quando estudos foram intensificados, eventos organizados e várias normas legislativas aprovadas. Esse fato ocorreu, segundo

Kramer e Thoma (2017) em função da promulgação de leis formuladas a partir de eventos internacionais, como as mencionadas, Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência realizada em Salamanca (1994). Essas conferências internacionais nas quais o Brasil também assumiu compromissos, colocaram o Brasil na posição quase obrigatória de criar as próprias leis para garantir um sistema de educação inclusivo, como exposto acima.

Kramer e Thoma (2017) informam que as políticas públicas no Brasil retomam um viés de cuidado com os seus cidadãos, cuidando do bem estar, da educação, saúde e outros. E, em relação a pessoas com deficiência trazem a garantia e os direitos delas serem inseridas e se inserirem no mercado de trabalho, a terem uma vida em sociedade como qualquer outro cidadão. Como cidadão entende-se a garantia de desfrutar dos direitos e privilégios, mas também contribuir com a sociedade enquanto tornam-se cidadãos participantes da mesma, além de possibilitar uma educação de melhor qualidade.

Uma definição destacada aqui para política social é de Montagut (2014, p. 21). A autora define política social como “a intervenção pública que incide no bem estar das pessoas, seja modificando, mantendo ou facilitando suas condições de vida”.¹² Segundo a autora, as políticas públicas e sociais tem em vista melhorar o bem estar das pessoas na medida em que atendem às suas necessidades, como saúde, moradia e proteção social. As políticas públicas surgem então como respostas a determinados problemas sociais percebidos na sociedade. Entendendo que as políticas públicas devem ser para o benefício de todas as pessoas, as que possuem deficiência são detentoras de direitos destas e de outras políticas e ações específicas relativas à inclusão.

A partir da definição de Montagut (2014), entende-se que as políticas públicas e sociais de inclusão foram implantadas para, de certa forma, corrigir situações pelas quais pessoas com deficiência passaram ao longo dos anos, sem direito a educação, à saúde, conforme as suas necessidades, lazer, esporte como qualquer outro cidadão que não apresentava deficiência. Com as legislações em vigor toda pessoa com qualquer tipo de deficiência passa a ter seus direitos garantidos enquanto cidadãos.

¹² “la intervención pública que incide en el bienestar de las personas, ya sea cambiando, manteniendo o facilitando sus condiciones de vida” (p. 14).

2.3 A investigação das políticas públicas e sociais

De acordo com Serapioni (2016), o interesse pela investigação de políticas públicas começou a ser difundida na década de 1950 nos Estados Unidos. Nos países ocidentais se justifica o crescimento pela investigação dessas políticas, devido a alguns fatores, dentre eles a redução de legitimação dos poderes públicos, as exigências por parte dos cidadãos para que houvesse transparência e participação dos mesmos nos serviços prestados e, a complexidade social que dificultava o sucesso de uma intervenção e de resultados positivos. Segundo o autor, existem muitos teóricos e, múltiplas perspectivas conceituais e epistemológicas, mas, há um consenso de que “a avaliação utilize a metodologia da investigação como um meio para determinar em que medida as políticas, os programas e os projetos sociais alcançam seus objetivos”, confirmando que a pesquisa avaliativa torna-se o “coração da avaliação” (SERAPIONI, 2016, p. 61).

Dentre as diversas definições sobre avaliação de programas e políticas sociais e educacionais, são observados por Serapioni (2016, p. 62) três elementos que aproximam a maioria das definições: “a) a avaliação surge no sentido de formular juízos de valor ou mérito de uma intervenção que visa modificar a realidade social das comunidades”. Nota-se que a modificação da realidade trazida pelo autor está relacionada à comunidade e não apenas a pessoas que possuem algum tipo de carência. A segunda definição refere-se a “ênfase na sistematicidade e rigorosidade dos procedimentos de recolha de dados que suportam o julgamento do mérito e valor das ações”. Essa periodicidade e rigor no recolhimento de dados são essenciais, a fim de que estes não fiquem defasados ou sofram qualquer tipo de interferência. A terceira definição para aproximação de conceitos é o “destaque à avaliação como ferramenta indispensável para a tomada de decisões”. Segundo esse elemento, a avaliação, “oferece aos gestores todas as informações necessárias para aprimorar o processo de planejamento e de gestão dos programas, serviços e políticas”. A avaliação deverá levar a uma imediata tomada de decisões, seja de modificação das políticas apresentadas, ampliação ou até mesmo exclusão, conforme os resultados apresentados.

Os entes responsáveis para elaborar políticas públicas e sociais precisam estar disponíveis e abertos para críticas e mudanças nas políticas aprovadas, visto que essas são públicas e não para grupos específicos ou de interesse apenas do ente responsável, quer seja municipal, estadual ou federal.

A Casa Civil Federal, a partir do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), lançou em 2018 o Volume I e Volume II do documento “Avaliação de Políticas Públicas. Guia prático de análise *ex ante*”. O documento pretende ser um guia para implantação ou reformulação de políticas públicas, a nível de governo federal e demais governos. Lê-se no referido documento que a avaliação das políticas públicas devem ocorrer antes mesmo de iniciarem, devem responder a um problema bem delimitado, ter um objetivo claro para que os recursos disponibilizados sejam para o bem estar da população atendida, evitando que erros sejam detectados no futuro.

Conforme o documento do Ipea (2018, p. 13) “entende-se por políticas públicas o conjunto de programas ou ações governamentais necessárias e suficientes, integradas e articuladas”. Esse conjunto de ações deve ser voltado para prover bens ou serviços à sociedade, com recursos orçamentários advindos de receitas e outros. Dado esse conceito temos o diagnóstico do problema ou da situação que demanda providências. Serão descritos aqui somente os que fazem referência ao estudo em questão: o problema ou necessidade que a proposta planeja solucionar; causas do problema; evidência da existência do problema na realidade do Brasil; objetivos da proposta; resultados e impactos esperados para a sociedade; relação entre as causas, as ações e os resultados esperados; atuação de agentes públicos e privados; articulações com outras políticas; público-alvo; impacto orçamentário e financeiro, dentre outros.

As orientações da publicação do Inep vêm ao encontro de idéias divulgadas por autores como Arretche (1998) que defende a efetividade, eficácia e a eficiência das políticas públicas.

Arretche (1998) orienta que, deve-se distinguir uma avaliação de uma determinada política pública, de outras modalidades de avaliação. A autora destaca que qualquer forma de avaliação pressupõe um julgamento, atribui um valor, reprova ou aprova, dentre outros, deixando assim de ser neutra qualquer tipo de avaliação. A avaliação política “examina os pressupostos e fundamentos políticos de um determinado curso de ação pública, independente de sua engenharia institucional e de seus resultados prováveis” (ARRETCHE, 1998, p. 2 e 3).

É informado por Arretche (1998, p. 3) que “a literatura de avaliação de políticas públicas costuma distingui-las em termos de sua efetividade, eficácia e eficiência”. A efetividade está relacionada ao sucesso ou ao fracasso em relação a

mudanças sociais na vida das pessoas atingidas pelo programa que está sendo avaliado (FIGUEIREDO & FIGUEIREDO, 1986, *apud* ARRETCHE 1988, p.3). Na efetividade a principal dificuldade está em demonstrar que os resultados encontrados, seja de sucesso ou de fracasso, estão causalmente relacionados aos produtos oferecidos pela determinada política em análise. Isso significa que a avaliação precisa verificar as interferências ocorridas, como desastres naturais e outros não previstos para o fracasso ou outro tipo de interferência para o sucesso ou fracasso.

Quanto à eficácia, entende-se a avaliação da relação entre os objetivos e instrumentos explícitos de um programa e seus efetivos resultados (FIGUEIREDO & FIGUEIREDO, 1986, *apud* ARRETCHE 1988, p. 5). A eficácia avalia as metas propostas e as metas alcançadas, os objetivos propostos e a instrumentalização utilizada para alcançá-los.

Segundo Arretch (1998) a avaliação baseada na eficácia é a mais utilizada, contudo, uma dificuldade encontrada está relacionada à confiabilidade dos dados obtidos. Por eficácia, “entende-se a avaliação da relação entre os objetivos e instrumentos explícitos de um dado programa e seus resultados efetivos (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, *apud* ARRETCHE, 1988, p. 5). É a relação entre o esforço empregado na implementação de uma política e os resultados alcançados. De acordo com a autora faz-se cada vez mais necessária essa avaliação. Um dos motivos levantados para defender a avaliação, está relacionado à escassez cada vez maior de recursos públicos, exigindo assim a racionalização dos gastos. O segundo motivo é o aumento da população a ser atendida pelos programas criados, que no Brasil cresce de maneira assustadora. E o último motivo destacado está relacionado ao objetivo democrático, o uso do dinheiro do contribuinte, para ser utilizado no uso do coletivo. Esses recursos devem ser utilizados para aqueles que necessitam de algum tipo de proteção social e os que não necessitam tanto, mas, que devem acompanhar a utilização dos recursos advindos da própria população.

Junto a tudo isso, conforme aduz Arretche (1998) existe a necessidade de uma relação estreita entre a efetivação de políticas públicas e a questão eleitoral, política, em se tratando de objetivo democrático, em não se desperdiçar recursos públicos. A sugestão trazida é que as avaliações sejam realizadas por órgãos independentes, para que se tenha a maior isenção possível.

Optou-se também por expor a definição de políticas públicas e de avaliação das mesmas, segundo Finkler e Dell’Aglío (2013). Elas podem ser definidas como conjuntos de programas, ações e outras atividades desenvolvidas pelo Estado, de maneira direta ou indireta e que tem como objetivo garantir o direito dos cidadãos, conforme a CF (1988) e, que sejam voltadas para a solução de problemas da sociedade.

Observa-se, conforme os conceitos apresentados pelos autores, que as políticas públicas não são voltadas apenas para a classe menos privilegiada financeiramente, mas devem atender a todos os cidadãos do país. O fato é que as políticas se mostram pouco efetivas em alguns casos e, por isso as pessoas que possuem condições de subsistência suficiente acabam buscando proteção por meios próprios, como no caso dos planos de saúde e da previdência privada. O Sistema Único de saúde não tem dado conta dos atendimentos de toda a população, então os mais pobres são os que recebem atendimento. Assim ocorre também com as pessoas que desejam se aposentar com mais qualidade, elas optam por pagar uma previdência privada. Contudo o Estado deveria prover a proteção para todos, sem distinção e com qualidade.

Para Finkler e Dell’Aglío (2013), a avaliação de políticas públicas, programas e projetos fazem parte do mesmo processo. Os projetos e programas são considerados parcelas, etapas das políticas públicas. Avaliar, segundo os autores, é determinar um valor. Os programas e projetos deveriam produzir efeitos e resultados concretos, para que assim pudessem subsidiar as decisões dos gestores, melhorando, ampliando ou modificando as políticas públicas. A avaliação pode permitir observar os pontos fracos e fortes das mesmas.

Um dos pontos de avaliação conforme Finkler e Dell’Aglío (2013) refere-se ao alcance dos objetivos propostos, e envolve medição – relacionado ao ato de medir as coisas, a variação e as mudanças; a descrição – que é caracterizar um objeto em sua integralidade e multiplicidade e o julgamento – é o que dá identidade à avaliação, pois esta vai determinar o mérito do que está sendo avaliado. Informam ainda que a avaliação deve fazer parte de um processo de atividades que acompanhe todas as fases da política pública a ser implementada, desde a etapa de identificação do problema, o planejamento, o processo de execução e os resultados.

A avaliação de uma política pública ainda em andamento pode possibilitar e influenciar sua reformulação, conforme indica Arretche (1998). Pode-se observar a

necessidade de capacidades técnicas e administrativas, além de outras necessárias para os gestores, a fim de que os governantes não sejam inclinados a seguir um viés político partidário, não democrático, no uso da verba pública para atender a população sob a sua gestão.

A divulgação dos resultados, segundo Finkler e Dell'Aglio (2013) é um elemento fundamental, demandando transparência para que os cidadãos tenham acesso total aos resultados. A socialização e transparência dos dados devem possibilitar debates a partir de uma linguagem acessível a todas as camadas da população para que todos possam entender de maneira clara os resultados apresentados. Para os autores, fazer uma opção metodológica quanto à avaliação de políticas públicas, é fazer uma opção política, sabendo que essa avaliação pode produzir conhecimentos e ajudar a construir uma consciência crítica para os cidadãos de determinada comunidade, seja ela local ou nacional.

Cohen (1998) considera que os problemas mais centrais quanto aos programas e projetos sociais, são de eficiência e impacto. O autor afirma que existe a necessidade de objetivos específicos para que os projetos e programas sociais possam ser avaliados. Outro ponto mencionado por Cohen (1998) é que pelo fato de as políticas serem implementadas pelo setor público, o mercado não está envolvido, logo somente a avaliação do impacto obtido é que pode avaliar uma política social expressa a partir de programas e projetos. Isso faz com que, quanto mais eficaz seja o projeto, maior probabilidade existe dele sobreviver e receber mais investimentos.

São apresentados por Cohen (1998) três níveis de uma estrutura hierárquica para avaliação de projetos sociais. O primeiro está relacionado a quais insumos são necessários para implantação e execução do projeto. Esses insumos podem ser físicos, financeiros, humanos e outros. O segundo nível apresentado são os objetivos do produto final, ou seja, o que será acrescentado ao final com o projeto e o terceiro nível está relacionado aos objetivos do impacto, se foi alcançado o nível final proposto. Alguns meios de avaliação são citados, e um deles são os meios secundários. Esse meio possível de avaliação pode ser obtido de fontes diferentes, mas, sobretudo, de publicações oficiais. O outro diz respeito aos meios primários, que estão relacionados aos registros dos projetos, gerados durante a sua execução. Junto a estes estão as informações recebidas do público-alvo do projeto em questão.

Os indicadores apresentados aqui pelos autores buscam facilitar a implementação de novas políticas e também renovar as que estão em vigência. As políticas que não possuem uma boa avaliação correm o risco de não serem renovadas, ou ficarem reduzidas a projetos menores, conforme forem avaliadas. No caso de políticas voltadas para pessoas com deficiência essas são os principais beneficiários. Contudo, outras pessoas que não possuem deficiência também podem ser beneficiadas, como quando se faz ajustes arquitetônicos em prédios ou ajustes em calçadas.

Conforme publicação do Ipea (BRASIL, 2018), é possível avaliar resultados de políticas públicas a partir da percepção da população atendida e o seu nível de satisfação. Caso haja instrumentos para coleta de dados dos usuários das políticas a serem avaliadas, cabe a quem está buscando os resultados sistematizar e analisar as informações. E, caso não hajam dados a serem analisados, a pesquisa pode ser realizada com os seus usuários, para buscar os resultados alcançados. O documento ainda inclui que, para que o aprimoramento da política tenha legitimidade, é importante que os usuários diretos sejam ouvidos. O levantamento do nível de satisfação dos usuários e as possibilidades de aprimoramento das políticas “pode ser realizado, por meio de aplicação de entrevistas com amostra de beneficiários ou com grupos focais” (BRASIL, 2018, p. 245).

Com base nesses estudos é que está sendo feito o levantamento de políticas públicas de educação, relativas à inclusão e com um olhar específico para pessoas com deficiência. A verificação dos impactos e resultados será realizada em capítulo posterior, quando serão ouvidos os sujeitos, público-alvo da pesquisa, a saber, pessoas com deficiência visual que passaram pela escolarização até o ensino superior ou além deste e, por isso, necessitaram, ou não, ao longo do período de escolarização, da utilização de políticas públicas.

2.4 Ações para atendimento à Educação Especial

As políticas públicas expostas por agências internacionais tiveram adequações para serem aplicadas no Brasil. Matijascicl e Rolon (2019, p. 5), em revista do Ipea, relatam sobre a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

A Agenda foi lançada pela ONU na Cúpula de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas em 2015. Esse encontro teve a participação de 193 Estados-membros, os quais aprovaram a Agenda 2030, que deveria ter a proposta implementada a partir de 2016. “É um plano de ação para os indivíduos, o planeta e a prosperidade”. O objetivo da agenda, além de buscar o fortalecimento da paz, de proporcionar liberdade, visa erradicar a pobreza em todas as formas e dimensões. Para que isso se efetive foram criados dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e esse documento possui 169 metas que deveriam ser cumpridas com parceria global e engajamento de todos, seja governos, sociedade civil e setor privado, e a própria ONU.

As metas buscam, dentre outros, “assegurar os direitos humanos e alcançar a igualdade de gênero” (MATIJASCICL e ROLON, 2019, p. 5). Em relação à educação, o objetivo específico está na ODS 4, visto que, segundo a publicação, metade das crianças e dos adolescentes em todas as partes do mundo não alcançou os padrões básicos de proficiência em leitura, escrita e matemática. O objetivo é unir esforços mundialmente para melhorar esse quantitativo.

A educação inclusiva está prevista no ODS 4, buscando assegurar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. A ODS 4 possui 10 metas que envolvem todas as etapas da educação básica, além de cursos profissionalizantes e superior com ensinamentos relativos a sustentabilidade, infraestrutura, formação de professores, recursos de apoio. O destaque para essa publicação é que as metas previstas estão em curso no Brasil, nos âmbitos federal, estadual e municipal e o maior apoiador ao ODS 4 é o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), que é o principal instrumento “para estabelecer diretrizes às políticas públicas educacionais brasileiras” (MATIJASCICL E ROLON, 2019, p. 5). Ressalta-se que o PNE (2014) deveria ser o maior impulsionador, mas como já dito, o Plano não tem sido alvo de acompanhamento e avaliação, conforme foi definido quando da publicação. Os prazos estabelecidos para as Metas não tem sido cumpridos e nem levados em consideração.

A Meta 4.5 do ODS 4, de acordo com Matijascicl e Rolon (2019, p. 15) para a ONU, tem como objetivo eliminar dentre outras coisas a disparidade de acesso a todos os níveis de educação, incluindo as pessoas com deficiência. E para o Brasil a Meta 4.5, dentre outras coisas objetiva garantir a equidade de acesso, permanência

e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, incluindo as pessoas com deficiência.

No Brasil, em 2014 foi aprovado PNE, que poderia ser um importante instrumento para o desenvolvimento de políticas públicas concernentes a pessoas com deficiência. Ao estabelecer uma Meta específica para pessoas com deficiência, que é a Meta 4, apresenta 19 estratégias que podem ter desdobramentos diversos e que convergem na construção de políticas públicas para o seu atendimento e cumprimento das estratégias até a sua vigência, com prazo de 10 anos. Os estados e municípios receberam a orientação de adequarem seus planos ou construir sob a mesma direção do PNE nacional, logo, políticas públicas locais tiveram espaço para serem desenvolvidas para cumprimento das metas e estratégias. Contudo pouco foi realizado desde a aprovação do PNE (2014) e PME (2015), sem contar que o PEE sequer foi publicado.

No documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma-se que todos os alunos têm o direito de pertencerem à mesma escola, estarem juntos, aprendendo e participando sem discriminação. Possibilitar acesso é também possibilitar permanência e, várias leis— com seus respectivos nomes e datas apresentadas neste capítulo — foram aprovadas para que as pessoas com deficiência tivessem a escolaridade garantida a partir de suas especificidades e adaptações necessárias.

As políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência encontram-se, na maioria dos casos, presentes nas legislações, pois este é o lugar aonde os governantes assumem a obrigação de cumprir e obedecer. As que estão nas legislações gerais e específicas oferecem garantias para o público-alvo como a CF (1988), já trabalhada no capítulo anterior, a LDBEN 9394/96 com todas as modificações realizadas desde a sua aprovação, passando pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial, Diretrizes Operacionais para Atendimento Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Foram aprovados também os Decretos e outros documentos oficiais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme estudado no capítulo 1.

A seguir, considera-se oportuno descrever alguns programas e projetos específicos para pessoas com deficiência em nível nacional e as que operam no município de Campos dos Goytacazes, conforme *sites* oficiais do governo federal. A

seguir serão descritos os programas e projetos específicos para deficientes visuais no município de Campos.

As leis, após a CF (1988), com respeito à educação e, sobretudo educação especial, garantiram que as pessoas com deficiência tivessem as mesmas garantias durante o tempo da escolarização do que as pessoas que não possuem deficiências, além de ampliar o significado de inclusão. Foi realizado um levantamento de algumas leis referentes à inclusão, que podem auxiliar as pessoas com deficiência a buscarem seus direitos com respaldo legal. A aprovação das mesmas foi um grande avanço por permitir que fiquem registrados em nível de governo federal diretrizes para inclusão e educação especial.

- Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Essa lei recebeu vários artigos específicos para crianças e adolescentes com deficiência.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
- Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

- Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
- Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.
- Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE. Razões, Princípios e Programas. 2007. Trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
- Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O documento reforça a inclusão ao destacar atendimento a alunos com deficiência.
- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. 7 de Janeiro de 2008. Traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar políticas públicas promotoras de Educação de qualidade para todos os alunos.
- Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
- Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. A Meta 4 do PNE é específica para pessoas com deficiência.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- Lei nº 13.433, de 11 de maio de 2017. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para estabelecer a obrigatoriedade da oferta, em espaços de uso público, de brinquedos e equipamentos de lazer adaptados para utilização por pessoas com deficiência, inclusive visual, ou com mobilidade reduzida.
- Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
- Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização.
- Lei nº 13.825, de 13 de maio de 2019. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei de Acessibilidade), para estabelecer a obrigatoriedade de disponibilização, em eventos públicos e privados, de banheiros químicos acessíveis a pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
- Lei nº 13.835, de 4 de junho de 2019. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para assegurar às pessoas com deficiência visual o direito de receber cartões de crédito e de movimentação de contas bancárias com as informações vertidas em caracteres de identificação tátil em Braille.

O levantamento dessas leis, conforme resumo abaixo, possibilita visualizar a partir da CF (1988), não somente as leis específicas concernentes à Inclusão e Educação Especial, mas leis relativas à educação de maneira geral e que tiveram incluídos artigos específicos para garantir direitos às pessoas com deficiência.

Tabela 1- Resumo das legislações

Legislação	Assunto
Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989	Apoio a pessoas com deficiência
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	ECA
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	LDBEN
Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999	Política Nacional para a Integração
Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Normas gerais para acessibilidade
Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001	Diretrizes Nacionais Educação Especial
Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001	Convenção Interamericana
Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002	Diretrizes Curriculares Nacionais Formação de professores
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	Libras
Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003	Requisitos para acessibilidade
Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005	Regulamenta Libras
Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE. 2007	PDE
Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007	Plano de Metas- Todos pela Educação
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. 7 de Janeiro de 2008.	Política Nacional de Educação Especial- Ed. Inclusiva
Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009	Diretrizes Operacionais AEE
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011	Atendimento Educacional Especializado
Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012	Proteção para pessoas com Transtorno do Espectro Autista
Lei nº 13.005/2014	PNE
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência
Lei nº 13.433, de 11 de maio de 2017	Espaços públicos adaptados
Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017	BNCC
Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019	PNA
Lei nº 13.825, de 13 de maio de 2019	Banheiros químicos acessíveis
Lei nº 13.835, de 4 de junho de 2019	Cartões de crédito para deficientes visuais

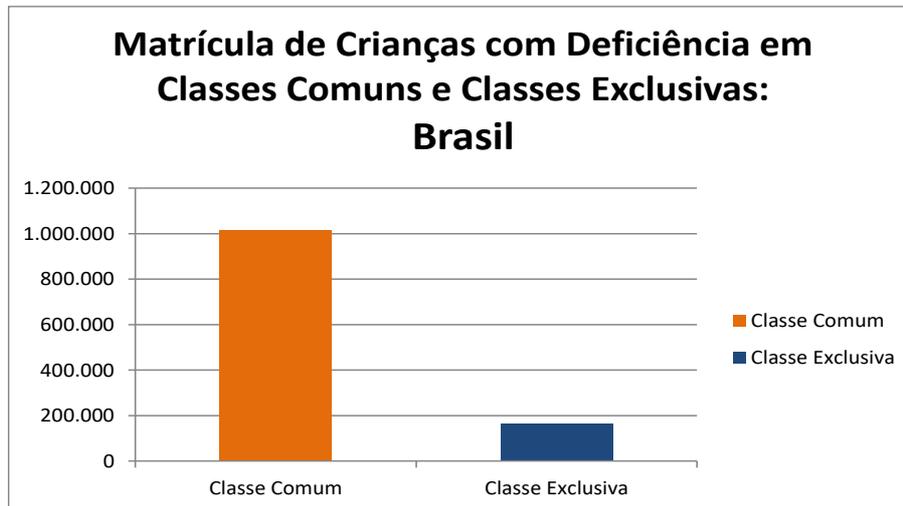
Fonte: elaboração a partir de pesquisa da autora. Acesso em setembro de 2019.

Conforme Censo Escolar (2018), o território brasileiro apresentou matrícula de 1.181.276 (um milhão, cento e oitenta e um mil e duzentos e setenta e seis) pessoas com algum tipo de deficiência, sendo 1.014.661 (um milhão quatorze mil e seiscentos e sessenta e um) em classes comuns e 166.615 (cento e sessenta e seis mil, seiscentos e quinze) em classes exclusivas, conforme Gráfico 1.

Esses dados, analisados de forma objetiva, representam um avanço no que se refere à inclusão, em nível de Brasil, pois é um quantitativo significativo. As crianças que apresentam alguma deficiência estão matriculadas em classes comuns, o que representaria uma expansão da inclusão. No entanto seria necessário uma pesquisa mais aprofundada nas escolas que matricularam essas crianças, para saber a real situação dos alunos matriculados em classes comuns e em classes exclusivas, quanto ao processo ensino-aprendizagem. Seria necessário pesquisar se a inclusão está ocorrendo em todas as suas dimensões, no tocante à aprendizagem, relacionamentos, material didático e humano, dentre outros, ou se essas crianças estão apenas matriculadas em classes comuns, mas sem assistência específica. Esse é um grande risco, pois a simples matrícula da criança com deficiência em classes comuns não pode ser considerado sinônimo de inclusão, mas

um arremedo de integração. Essa pesquisa poderá ser tema de outro pesquisador na área.

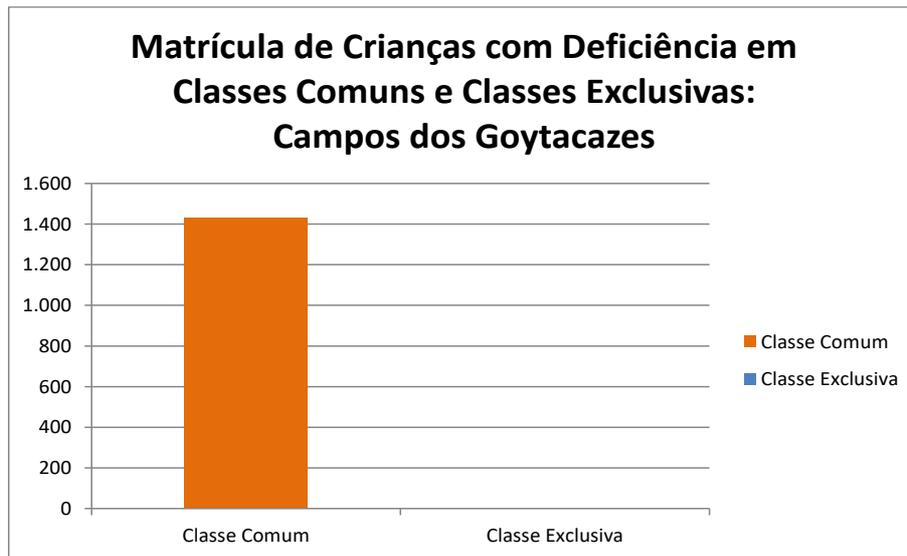
Gráfico 1- Matrícula de crianças com deficiência em classes comuns e classes exclusivas no Brasil conforme Censo de 2018



Fonte: INEP- <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.
Elaborado a partir de pesquisa da autora. Acesso em setembro de 2019.

Em Campos dos Goytacazes, município onde a pesquisa está foi realizada, conforme Gráfico 2, foram matriculadas, conforme Censo Escolar (2018), 1.430 (hum mil quatrocentos e trinta) crianças da Educação Especial em turmas comuns e nenhuma criança em classe denominada no *site* como classe exclusiva, referindo-se à classes especiais. Esse é o número oficial apresentado, contudo, pode ocorrer, uma margem de erro nesse quantitativo. O fato de nenhuma criança ter sido matriculada em classes exclusivas não significa necessariamente que não exista essa necessidade, mas conforme será visto na Tabela 3, o quantitativo de salas de recursos multifuncionais não é muito expressivo. A margem de erro é justificada pelo fato de o *site* ser alimentado por gestores e responsáveis por diversas escolas, não sendo possível conferência sobre o banco de dados utilizado. Outro fator que se deve atentar é a denominação “crianças da Educação Especial”, pois o município não possui uma equipe multidisciplinar, com apoio dos órgãos de saúde, para averiguar se de fato a denominação está se referindo à crianças com algum tipo de deficiência, ou se estão incluídas crianças com dificuldades de aprendizagem.

Gráfico 2- Matrícula de crianças com deficiência em classes comuns e classes exclusivas em Campos dos Goytacazes conforme Censo de 2018



Fonte: Inep- <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Elaborado a partir de pesquisa da autora. Acesso em setembro de 2019.

As políticas públicas são compostas por projetos e programas, como já exposto. No *site* do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE, 2015) estão elencados 131 (cento e trinta e um) programas de governo entre os anos de 1951 a 2018, que fazem parte do rol de políticas públicas educacionais. Desses programas, 10 (dez) referem-se à Educação Especial.

Dentre os 131 (cento e trinta e um) programas, 2 (dois) encontram-se desativados conforme informação do *site*. Em relação à inclusão foi verificada a presença de 10 (dez) programas de governo na área de políticas educacionais e os respectivos anos de criação. São eles:

- Programa transporte escolar acessível (2012);
- Programa de Formação continuada de professores em Educação Especial (2011);
- Projeto livro acessível (2009);
- Programa BPC na escola (2007);
- Programa Escola acessível (2007);
- Prolibras (2006);
- Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais (2005);
- Centros de Formação e Recursos (CAP/NAPPB, CAS e NAAH/S) (2005);

- Programa Incluir- acessibilidade na Educação Superior (2005);
- Programa Segundo tempo (padrão universitário e paradesporto) (2003).

O programa Incluir cuida de maneira específica do ensino superior, tendo sido elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)¹³. Criado em 2005 e implementado em 2011, o objetivo do programa é promover o desenvolvimento de políticas de acessibilidade aos Institutos Federais. Os Institutos federais de ensino superior (IFES) deveriam apresentar projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, buscando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, barreiras nas comunicações e informações, assim como nos ambientes, nas instalações, nos equipamentos e materiais didáticos. A partir de 2012 o MEC passa a apoiar diretamente os IFES com recursos financeiros, com a finalidade de promover Núcleos de Acessibilidade com os Eixos: infra-estrutura; currículo, comunicação e informação; programa de extensão, programa de pesquisa.

Conquanto se entenda a importância da formação superior oferecida pelos IFES, a parcela atendida pelo Programa torna-se muito seletiva. O Programa deveria se estender às demais instituições de ensino superior, e de escolas básicas públicas, que também necessitam de suporte.

2.5 Os programas de atendimento às pessoas com deficiências no município de Campos dos Goytacazes

Apenas 5 (cinco) programas, conforme *sites* oficiais do governo federal, estão disponíveis para verificação de dados referentes ao atendimento para o público da Educação Especial em Campos. São eles:

1. O Programa Caminho da Escola está entre os indicadores de ações do Mec para atendimento ao município de Campos dos Goytacazes. O mesmo obteve entre 2008 a 2015 o total de 21 (vinte e um) ônibus para atendimento na área rural para o município de Campos dos Goytacazes. Desse quantitativo 06 (seis) ônibus foram para atendimento a pessoas com deficiência e, 15 (quinze) para atendimento às áreas rurais. A verba para o Programa foi do Fundo Nacional de Desenvolvimento

¹³ Esta Secretaria foi extinta.

(FNDE) e, dentre os objetivos está a garantia do transporte escolar na zona rural; garantir o acesso e permanência dos estudantes de educação básica que reside na zona rural e reduzir a evasão escolar. Nota-se que esse Programa está voltado de maneira específica para pessoas que residem na zona rural, tendo sido incluído ônibus para atender pessoas com deficiência.

Não é possível confirmar a existência desses ônibus, apesar de estarem discriminados em *site* oficial do governo a aquisição e o valor utilizado para compra. Uma das maneiras efetivas dessa avaliação ser feita deveria ser a partir de organizações da sociedade civil, grupos de pais, pessoas interessadas no crescimento do atendimento a pessoas com deficiência. A pouca fiscalização do poder público pela sociedade pode facilitar desvios e mal uso do dinheiro público para programas sociais importantes.

2. O Censo da educação básica também é uma política pública que atende ao município. Foi regulamentado pelo Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, que dispôs sobre o censo anual da educação. O Censo é mencionado pela importância dos dados sobre matrículas de pessoas público-alvo da educação especial. O Censo pode ajudar no levantamento dos dados de novos programas ou ampliação dos programas existentes para atender o público o qual pertence, auxiliar na avaliação dessas políticas, dentre outras ações. Nos anos de 2002 a 2013 foram matriculados 1.070 (mil e setenta) alunos em classes comuns entre escolas estadual, federal, municipal e privada. O Censo tem os dados alimentados pelas instituições de ensino, sendo elaborado, executado e avaliado pelo governo.

3. Escola acessível é outro programa indicado em *site* oficial do Mec. Ele promove adequações de prédios escolares, visando promover ambiente acessível para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. De 2008 a 2014 foram atendidas, 40 (quarenta) escolas estaduais e 43 (quarenta e três) escolas municipais, perfazendo um total de 83 (oitenta e três) escolas atendidas no município de Campos.

4. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) atendeu 87.064 (oitenta e sete mil e sessenta e quatro) alunos no programa no município de Campos dos Goytacazes, de 1999 a 2015. Somente a partir de 2013 o atendimento do Programa aos alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) está registrado no *site*. Do quantitativo total de alunos atendidos tem-se o registro que em 2013 foram atendidos 332 (trezentos e trinta e dois) alunos; em

2014 foram atendidos 448 (quatrocentos e quarenta e oito) alunos e em 2015 os alunos atendidos foram 397 (trezentos e noventa e sete), totalizando 1.177 (mil, cento e setenta e sete) alunos de AEE atendidos pelo PNAE nas redes municipal e estadual. Esses são os dados encontrados no *site* oficial do Mec, cuja fonte de recursos é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Quanto ao programa acima citado não há informações se o registro ao atendimento a alunos de AEE foi realizado, mas apenas a partir de 2013 estão presentes nos dados oficiais. A Educação Especial ao longo dos últimos anos tem adquirido mais visibilidade, logo, torna-se compreensível os registros ocorridos.

5. O programa que também tem seus dados disponíveis em *site* oficial é o Programa Sala de Recursos Multifuncionais. O atendimento, segundo dados oficiais, foi de 34 (trinta e quatro) escolas entre os anos de 2005 a 2011, sendo 12 (doze) escolas estaduais e 22 (vinte e duas) municipais atendidas com salas de recursos (Tabela 2). A partir desta data não há registro de aumento ou não do atendimento realizado nas salas de recursos multifuncionais. É importante ressaltar que o quantitativo de turmas de educação básica regular registradas no Inep somente em 2015 no município de Campos é de 6.489 (seis mil, quatrocentos e oitenta e nove). Entende-se que o quantitativo de escolas com sala de recursos, apesar de já ser um avanço, ainda é um número irrisório para a realidade atual.

Tabela 2- Resumo dos Programas de atendimentos a pessoas com deficiência em Campos dos Goytacazes com dados disponíveis

Programa	Período	Atendimento
Caminhos da Escola	2008 a 2015	21 ônibus
		6 ônibus para pessoas com deficiência
		15 ônibus para a área rural
Censo da Educação Básica	2002 a 2013	1.070 alunos com deficiência matriculados
Escola Acessível	2008 a 2014	83 escolas atendidas- estaduais e municipais
PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar	2013 a 2015	1.177 alunos com deficiência atendidos
Sala de Recursos Multifuncionais	2005 a 2011	34 escolas atendidas- estaduais e municipais

Fonte: Site Observatório do PNE- <http://www.observatoriodopne.org.br/dossie>. Elaborado a partir de pesquisa da autora. Acesso em setembro de 2019.

Como já exposto, o PNE (2014) aprovado no Brasil é o principal instrumento para que a ONU cumpra sua Agenda juntamente com os países membros, conforme Matijascicl e Rolon (2019). A Meta do PNE que cuida de pessoas com deficiência também é a Meta 4 e, a partir desta serão verificados alguns dados referentes ao município de Campos dos Goytacazes.

O *site* do Observatório do PNE torna público as estratégias que foram cumpridas referentes a cada Meta. A Inclusão está prevista na Meta 4 e, conforme informações do *site* são apresentados 4 (quatro) resultados sobre o município de Campos. O primeiro dado refere-se ao percentual das salas de recurso multifuncionais em uso (Tabela 3). Os dados referem-se aos anos após a aprovação do PNE em 2014 e do Plano Municipal de Educação (PME) que teve a sua aprovação no ano de 2015. Logo os dados são de 2009 a 2017. Pode-se observar que o percentual teve pouca variação, porém com uma sensível redução no ano de 2017.

Tabela 3- Salas de recursos multifuncionais em uso em Campos dos Goytacazes

Ano de referência	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Percentual	14,7	12,4	13,8	14	13,6	13,1	13,8	11,5	12,4

Fonte: Site Observatório do PNE- <http://www.observatoriodopne.org.br/dossie>. Elaborado a partir de pesquisa da autora. Acesso em setembro de 2019.

Torna-se relevante realizar duas observações quanto às salas de recursos. A primeira é que o quantitativo é muito pequeno, levando em consideração que o último Censo Escolar (2018) registrou 105.779 (cento e cinco mil, setecentos e setenta e nove) alunos matriculados no município. Esse quantitativo refere-se aos alunos de Educação Infantil; Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais; ensino médio regular e alunos matriculados em classes de Educação Especial. Não foram computados nesse quantitativo os cursos técnicos de nível médio e nem Educação de Jovens e Adultos, levando em consideração que 1.430 (hum mil, quatrocentos e trinta) crianças foram matriculadas em classes comuns em 2018. A segunda observação é que em 2017 o percentual foi menor do que em 2009. Isso significa que não houve novos investimentos em salas de recursos e ainda foram reduzidas do quantitativo inicial, conforme Tabela 3.

Tabela 4- Número de funções docentes no atendimento educacional especializado em Campos dos Goytacazes

Ano de referência	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Percentual	64	59	76	80	88	78	77	34	40

Fonte: Site Observatório do PNE- <http://www.observatoriodopne.org.br/dossie>. Elaborado a partir de pesquisa da autora. Acesso em setembro de 2019.

Quanto ao número de docentes lecionando em atendimento educacional especializado ocorreu uma expressiva queda entre 2009 a 2017. Impende ressaltar que nas redes públicas não existem professores concursados para a atividade. Os que atendem nas salas de recursos são os que buscaram formação continuada, porém, sem mudança na função inicial. Os números apresentados referem-se ao município e não apenas às redes públicas, conforme Tabela 4.

Tabela 5- Número de tradutores e intérpretes da libras em Campos dos Goytacazes

Ano de referência	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Percentual	1	1	0	5	2	0	1

Fonte: Site Observatório do PNE- <http://www.observatoriodopne.org.br/dossie>. Elaborado a partir de pesquisa da autora. Acesso em setembro de 2019.

Alunos com deficiência auditiva necessitam de intérprete da libras. Uma grande dificuldade que esses alunos possuem é a falta de intérpretes de libras no município. O mercado é carente desse profissional e com poucos cursos oferecidos (Tabela 5).

Tabela 6- Número de funções docentes que lecionam Libras em Campos dos Goytacazes

Ano de referência	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Percentual	1	1	1	0	0	1	1	0	0	5	3

Fonte: Site Observatório do PNE- <http://www.observatoriodopne.org.br/dossie>. Elaborado a partir de pesquisa da autora. Acesso em setembro de 2019.

O número de professores que lecionam libras também é insuficiente, conforme Tabela 6. São poucos profissionais no mercado para atender uma grande demanda.

As 4 (quatro) categorias que estão apresentadas quanto aos dados do PNE no município de Campos no que se refere a Meta 4 e que ora foram apresentadas são as que estão nos *sites* oficiais do governo federal.

Quanto às matrículas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibiliza Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 1995 a 2018 (Tabela 7). Inseto nas Estatísticas da Educação Básica encontram-se de maneira específica dados da Educação Especial. Foram selecionados os dados de 2015, 2016, 2017 e 2018 a fim de representar o quantitativo de matrículas na Educação Especial no município de Campos dos Goytacazes da Educação Infantil até o Ensino Médio.

Tabela 7- Número de Matrículas na Educação Especial em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns- 2015 a 2018

Ano de referência	Total de matrículas	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio					
		Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Ensino Médio Propedêutico	Ensino Médio Normal/magistério	Ensino Médio Integrado	Total
2015	1125	35	97	132	781	167	948	37	0	8	45
2016	1116	22	109	131	755	189	944	35	0	6	41
2017	1189	23	90	113	748	274	1022	46	1	7	54
2018	1309	27	107	134	719	373	1092	72	1	10	83

Fonte: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Elaboração a partir de pesquisa da autora. Acesso em setembro de 2019.

De acordo com o Caderno de Instruções do Censo da Educação Básica (2018, p 93) “a educação especial é uma modalidade de educação escolar e integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo, entre outros atendimentos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. Esse atendimento é dado “aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD/TEA) e/ou altas habilidades/superdotação”.

O público da educação especial conforme Cadernos de Instruções (2018) é composto por: deficiência física; deficiência auditiva/surdez; deficiência visual (cegueira e baixa visão); deficiência intelectual; deficiência múltipla; surdocegueira; Transtornos Globais do desenvolvimento (TGD/TEA), que inclui autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância; altas

habilidades/superdotação. A deficiência destacada neste trabalho é a deficiência visual, portanto os dados serão filtrados para essa especificidade.

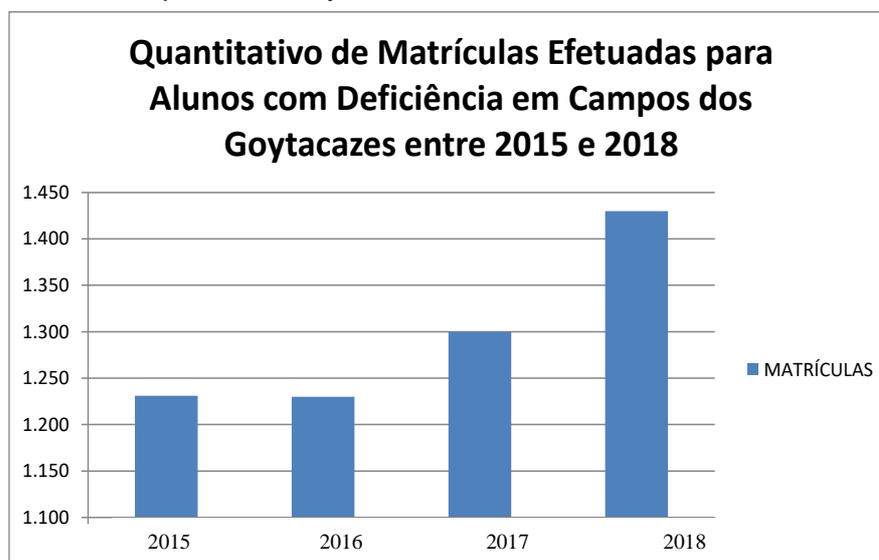
Em 2015, tem-se que foram matriculados no município de Campos dos Goytacazes 1.231 (mil, duzentos e trinta e um) alunos com uma ou mais das deficiências listadas. Desses, 32 (trinta e dois) eram acometidos por ¹⁴cegueira e 87 (oitenta e sete) possuíam baixa visão.

Em 2016 o total de alunos matriculados foi de 1230 (mil, duzentos e trinta), sendo que 35 (trinta e cinco) possuíam cegueira e 111 (cento e onze) baixa visão.

Em 2017 do total de 1300 (mil e trezentos) alunos matriculados, 32 (trinta e dois) possuíam cegueira e 119 (cento e dezenove) possuíam baixa visão

Em 2018, dos 1.430 (mil, quatrocentos e trinta) alunos matriculados, 28 (vinte e oito) possuíam cegueira 120 (cento e vinte) baixa visão. Os dados estão expostos no Gráfico 3.

Gráfico 3- Matrícula de alunos com deficiência- discriminados os de baixa visão e cegueira em Campos dos Goytacazes nos anos de: 2015, 2016, 2017 e 2018



Fonte: INEP. Elaborado a partir de pesquisa da autora. Acesso em setembro de 2019

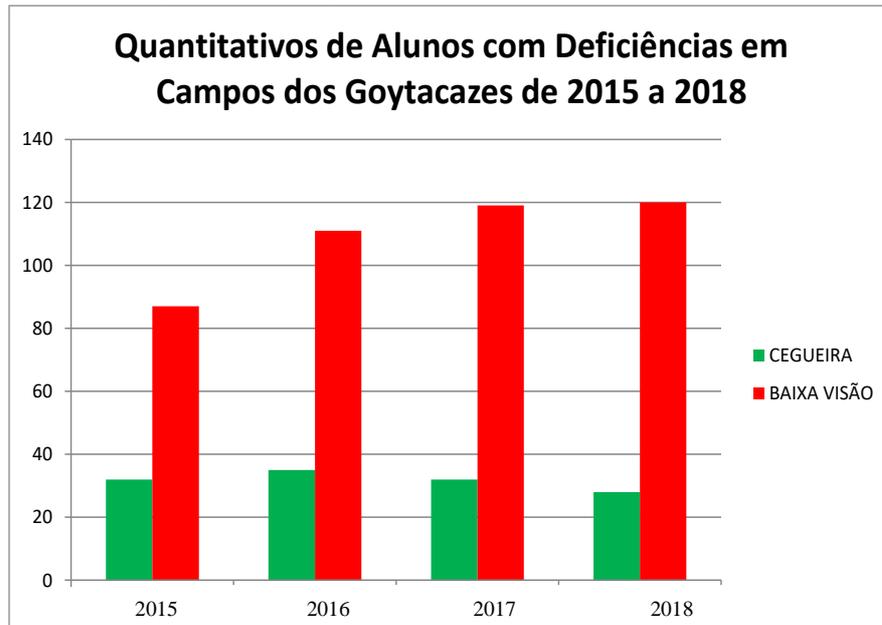
O gráfico 3 mostra o quantitativo de matrículas em uma escala crescente no município de Campos. Esse fato pode significar o prenúncio de uma inclusão com os alunos deficientes visuais.

Observa-se que o quantitativo de alunos com baixa visão é superior aos alunos que possuem cegueira total. Esses dados podem significar que poucos

¹⁴ Termo utilizado pelo Inep.

alunos totalmente cegos frequentam a escola ou que existem poucos alunos totalmente cegos no município de Campos em fase escolar. Apesar de o quantitativo de matrícula ter aumentado a cada ano, o número de matrículas de alunos totalmente cegos permaneceu bem próximo, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4- Matrícula de alunos com deficiência- discriminados os de baixa visão e cegueira em Campos dos Goytacazes nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018.



Fonte: INEP. Elaborado a partir de pesquisa da autora. Acesso em setembro de 2019

Teixeira, Oliveira e Sousa (2018, p. 455) inferem que entender as políticas para a educação especial na perspectiva da inclusão é como adentrar em uma “disputa travada em um contexto histórico-social, por sujeitos sociais”, admitindo que “políticas públicas são um *constructo social* complexo e contraditório, com sentido de luta, de embate”. A ideia dos autores é que essa luta vai na contramão, pois busca superar práticas sociais de desigualdade em função de a sociedade capitalista estar imersa na exclusão e desigualdade.

Pensar na garantia de políticas públicas para educação especial esbarra na própria história que, durante longos anos, demonstra que a sociedade de maneira geral tratou as pessoas com deficiência como os que eram um peso, quando eles tinham que viver isolados, escondidos. A inclusão traz uma nova visão para as pessoas com deficiência. Eles estão na sociedade, têm seus direitos e podem ser produtivos em vários setores da sociedade.

2.6 As políticas públicas, instrumentos e ações mais acessadas para pessoas com deficiência visual

As pessoas com deficiência visual apresentam necessidades específicas. Levando em consideração o que está descrito na LDBEN (9394/1996) que a família e o Estado são responsáveis pela educação de uma criança, destacamos a importância do convívio familiar como primeiro aprendizado e, a seguir o estado, quando a criança está obrigada a frequentar as instituições escolares.

Sá, Campos e Silva (2007), expõem que as crianças cegas operam com dois tipos de conceitos, aqueles que têm um real significado para elas a partir de suas experiências e aqueles que fazem referência a situações visuais, que mesmo sendo importantes meios de comunicação podem não fazer sentido por não serem compreendidos ou decodificados adequadamente.

Outro fato levantado por Sá, Campos e Silva (2007, p. 21) diz respeito a que “algumas crianças cegas congênitas podem manifestar maneirismos, ecolalia e comportamentos estereotipados”. O fato pode ocorrer porque na falta da visão a imitação, própria da criança deixa de acontecer, deixando um vazio que vai sendo preenchido com outras modalidades de percepção.

No início da aprendizagem esses fatores podem trazer prejuízos às crianças com deficiência visual, caso não se tenha um planejamento adequado em oferecer cuidado desde o início de sua escolarização. A formação de professores para trabalhar com pessoas com deficiência é essencial. A formação continuada em serviço é uma ação que os professores podem ter acesso, desde que os Municípios, Estados e União, ofereçam a capacitação necessária para melhorar a atuação destes com pessoas com deficiência, seja visual ou outra.

Algumas orientações dadas por Sá, Campos e Silva (2007) estão relacionadas ao espaço físico e mobiliário. O aluno cego não percebe o espaço físico como o aluno que enxerga, por isso é necessário que o professor o oriente quanto à disposição do mobiliário e o ajude a explorar os espaços da sala de aula e também de outros setores da instituição escolar. Essa atitude pode permitir ao aluno se familiarizar com o seu ambiente e sentir-se mais seguro. As portas das salas de aula e de outros cômodos de frequente trânsito dos alunos com deficiência visual, segundo os autores, devem ficar completamente fechadas ou abertas. O professor também deveria auxiliar na comunicação dos alunos com deficiência visual e os que não possuem deficiência visual e entre eles e o próprio professor.

Alguns recursos, segundo Sá, Campos e Silva (2007), também devem estar disponíveis, como reglete e punção, além de recursos tecnológicos como o Dosvox¹⁵, que é um sistema para microcomputadores que possibilita um aluno com deficiência visual, utilizar o computador a partir de um sistema de síntese de voz. Esse sistema permite maior independência, tanto no trabalho como no estudo.

Muitos recursos pedagógicos podem ser confeccionados pelos próprios professores ou por colegas de turma como um trabalho solidário. Essas e outras ações ajudam a trazer à realidade a sala de aula inclusiva, quando o aluno não fica apenas assistindo os seus colegas de turma estudando, mas ele também participa e interage no processo ensino aprendizagem.

O desenvolvimento da orientação e mobilidade de pessoas com deficiência visual, conforme Mota (2003), ocorre desde o nascimento. É necessário estímulo dos sentidos desde muito cedo, na hora do banho, alimentação, nos momentos de carinho com a mãe e outros. Ao chegar à escola, os estímulos já foram iniciados e, por isso, novas técnicas podem ser introduzidas e incorporadas e o professor, de preferência o especializado, em parceria com pais e professores, ajudará a criança a construir a base de sua autonomia.

Dentre as leis que garantem os direitos específicos para as pessoas com deficiência quanto à educação está em destaque a LDBEN 9394/96, já citada durante o texto. No entanto o destaque se faz necessário novamente por discriminar as áreas necessárias para atendimento com o intuito de que se promova uma educação inclusiva em todos os sistemas e as modalidades de ensino. As garantias são: possibilitar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades; professores com especialização adequada para atendimento especializado; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade; acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis.

As pessoas com deficiência visual necessitam de todas essas garantias para sua formação. Quanto ao currículo, não há diferença deste para alunos com deficiência visual e os que não possuem nenhuma deficiência, posto que a deficiência é física e não de outra natureza.

¹⁵ O DOSVOX é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho. Foi desenvolvido pela UFRJ (<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>).

Os métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas são garantias necessárias para pessoas com deficiência visual. No documento *Adaptações de pequeno porte* (BRASIL, 2000) têm-se alguns exemplos de como o professor pode auxiliar os alunos com deficiência visual, tais como: ajuste na disposição física do mobiliário para facilitar a locomoção e o deslocamento do aluno, colocar o aluno em uma disposição que possa favorecer ouvir o professor; dar explicações verbais sobre o material que for abordado de maneira visual; buscar ler em voz alta o conteúdo exposto no quadro ou em outros locais; oferecer suporte físico, verbal e instrucional para a locomoção do aluno quanto à orientação espacial e mobilidade; utilizar recursos e materiais adaptados disponíveis como pranchas, presilhas para evitar o deslocamento do papel, livro falado, equipamento de informática, materiais desportivos como bola de guizo.

Orrico, Canejo e Fogli (2013) destacam outras necessidades da criança com deficiência visual, que podem ser atendidas por familiares e também com a ajuda da comunidade escolar, como aprender o uso adequado do cão guia, desenvolvimento de habilidade na alimentação, higiene, organização do material escolar, uso do Soroban. Uma aprendizagem que os pais e o poder público podem proporcionar é o domínio da leitura e grafia do Braille, pois facilita a locomoção em espaços em que o Braille é utilizado e com isso proporciona maior segurança e autonomia.

Nas adaptações de grande porte (BRASIL, 2000) podem ser observadas as responsabilidades da instância político-administrativa para auxiliar de forma específica as pessoas com deficiência visual. São elas: organização das escolas para facilitar a mobilidade e evitar acidentes; colocação de extintores em posições mais altas; colocação de corrimão nas escadas; aquisição de equipamentos que favoreçam a comunicação escrita do aluno de maneira que ele possa participar das atividades; máquina Braille, reglete; sorobã, bengala longa, livro falado; softwares educativos; letras em relevo com textura modificada; material didático em relevo; computador com sintetizador de voz e periféricos adaptados, recursos óticos, dentre outros.

A escolarização de uma pessoa com deficiência visual é viável em todos os níveis, “desde que lhe sejam oferecidos os meios necessários para o desenvolvimento de sua autonomia e independência” (ORRICO; CANEJO e FOGLI, 2013, p. 117). Os autores afirmam a necessidade de serviços de apoio à crianças em fase de escolarização, com ações da instituição e da gestão, mas, também a

participação da família se faz necessário para o desenvolvimento escolar da criança. É essencial o estabelecimento de estratégias de colaboração visando o bem estar da criança com deficiência visual.

É importante ressaltar que essas necessidades expostas não fazem parte de uma lei específica, mas possibilitam a aplicação do que está exposto no Art. 59 da LDBEN 9394/96, quanto a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos.

2.7 Políticas Públicas, instrumentos e ações para pessoas com deficiência visual no município de Campos dos Goytacazes

As pessoas com deficiência visual do município de Campos dos Goytacazes podem se beneficiar de todas as legislações que garantem auxílio para que eles tenham uma vida mais independente e produtiva.

O município de Campos dos Goytacazes tem o privilégio de abrigar uma das instituições mais importantes do estado do Rio de Janeiro de atendimento à pessoas com deficiência visual, o Educandário para Cegos São José Operário. O Educandário é uma instituição especializada no atendimento aos cegos. Foi fundado pelo Serviço de Assistência São José Operário (SASJO), tendo inicialmente um perfil estritamente de assistência aos pobres com alimentos, remédios, agasalhos, dentre outros. No ano de 1957, por iniciativa da idealizadora Nídia Lysandro de Albernaz, e em conformidade com as conselheiras do SASJO, as atividades da instituição passaram a ser direcionadas para a causa do cego, quando se iniciaram as ações para a construção do Educandário para Cegos (1963). A partir desse momento, o SASJO passou a ser o mantenedor do Educandário, tendo em paralelo o poder público como seu financiador em diversos momentos (CARDOSO, 2018).

O Educandário atende pessoas com deficiência visual e oferece orientação e mobilidade, auxiliando no uso correto da bengala, escrita com o sistema Braille, informática adaptada, aulas de Meio Ambiente com jardim sensorial, aulas de natação, atletismo, fisioterapia e centro de Equoterapia. Os alunos também podem utilizar sala de informática preparada com o sistema DOSVOX para auxiliá-los a se integrarem no mundo digital e acompanharem as mudanças e necessidades atuais (informações obtidas no site do projeto social Contém Amor).

A instituição tem prestado um serviço de grande importância no município de Campos para pessoas com deficiência visual e também de outros municípios. A

partir do contato com uma professora com deficiência visual da instituição a pesquisa em curso pode ser iniciada e, a partir daí, outros sujeitos foram encontrados.

As pessoas com deficiência visual em Campos dos Goytacazes também podem contar com instituições de ensino superior públicas que oferecem vagas para cotas de pessoas com deficiência. O município possui 2 (duas) instituições federais e 2 (duas) instituições estaduais, sendo uma delas um instituto de educação. As cotas foram criadas por uma lei estadual nº 4.061 de 2003, que dispõe sobre a reserva de 10% das vagas de todos os cursos de universidades estaduais para alunos portadores de deficiência. Os cursos oferecidos são bacharelado e licenciatura. Duas instituições federais oferecem vagas para licenciatura e bacharelado com um percentual de cotas de 50%, incluindo, negros, pardos e índios. Logo os alunos com algum tipo de deficiência, e, neste caso, a visual, podem optar por cursar uma instituição pública de ensino superior.

A oferta de vagas em uma instituição pública em si já é uma política social, e, todas as instituições públicas oferecem vagas de cotas para pessoas com deficiência, possibilitando ampliar o acesso desses alunos na universidade.

O aluno com deficiência também pode utilizar o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Esse benefício de renda possui o valor de um salário mínimo para pessoas com deficiência de qualquer idade ou para idosos com idade de 65 anos ou mais que apresentarem dificuldades para a participação plena na sociedade. Para receber o benefício é necessário que a renda familiar seja $\frac{1}{4}$ de um salário mínimo por pessoa. Essa também é uma política pública e social acessível às pessoas com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 75 garante que o poder público poderá desenvolver plano específico de medidas, renovada em cada período com a finalidade de facilitar o acesso de crédito especializado para aquisição de tecnologia assistiva, dentre outros. Esse subsídio permite que pessoas com deficiência adquiram produtos tecnológicos com preços mais acessíveis.

A Portaria Federal 261/2012, garante reserva de duas vagas em serviço de transporte interestadual. O transporte pode ser nas modalidades rodoviária, ferroviária ou aquaviária, e em transporte convencional. As vagas devem ser

reservadas nos primeiros assentos para facilitar a locomoção da pessoa com deficiência.

O Cartão Campos Cidadão foi instituído pela Lei nº 8.577, de 26 de junho de 2014 e dispõe sobre o Programa Campos Cidadão, o Conselho Municipal de Transporte e o Fundo Municipal de Transporte. O Art. 3º da presente lei possibilita a emissão de um cartão eletrônico, denominado Campos Cidadão, para ser utilizado em transporte coletivo municipal de passageiros. No Inciso I do § 1º tem-se que pessoas maiores de 60 (sessenta anos), pessoas com deficiência e seus acompanhantes, desde que sejam indispensáveis, terão isenção na locomoção feita pelos coletivos. A referida lei foi alterada pela Lei nº 8.754 de 7 de junho de 2017 e publicada em 06 de outubro de 2017, recepcionando assim a Lei Orgânica do município de Campos no tocante à isenção para pessoas com deficiência.

Essas são algumas políticas públicas, instrumentos e ações relativos à educação que os estudantes com deficiência visual de Campos dos Goytacazes, dentre outros, podem utilizar para facilitar o acesso e permanência a níveis mais elevados de ensino.

Foi realizada, ainda, uma pesquisa em *sites* oficiais de políticas públicas relativas ao município de Campos, que é o local da pesquisa e acrescentando as políticas públicas e ações específicas para deficientes visuais, tema do trabalho. Os dados são oficiais, podendo outro pesquisador continuar a pesquisa *in loco*.

A construção desse capítulo dará suporte para a análise das entrevistas dos sujeitos selecionados para este trabalho, que se apresentarão nos próximos capítulos. São pessoas com deficiência visual que expuseram as suas trajetórias de vida e escolarização, narrando suas dificuldades durante o processo, suas vitórias e o que não puderam conquistar por não terem acesso às políticas públicas enquanto estudantes, ou por não saberem de seus direitos como pessoas com deficiência.

Busca-se com o entendimento dos autores selecionados, e os dados inseridos, um diálogo profícuo com os sujeitos, buscando discernir suas trajetórias à luz de tudo o que foi exposto até aqui.

As políticas públicas e sociais fazem parte de um campo vasto e, em se tratando de educação e, mais estreitamente de educação especial, pode ser um assunto nevrálgico, devido a tantas mudanças, ingerências políticas e interesses diversos. Contudo, a pessoa com deficiência tem pressa, quer estudar, participar da

vida em sociedade, aprender, produzir, consumir, ser cidadão em todas as dimensões em que a palavra permitir.

As políticas públicas de inclusão trazem para as pessoas com deficiência a possibilidade de maior qualidade de vida em todos os aspectos, mas, principalmente no que concerne a uma educação igualitária e de qualidade. As legislações listadas nesse capítulo buscaram demonstrar que as pessoas com deficiência têm seus direitos garantidos na área da educação, podendo recorrer a elas em caso de necessidade. Pretende-se que as análises enriqueçam diálogos e permitam que as pessoas entrevistadas possam contar suas histórias e serem respeitadas em seus direitos e, os demais, que não possuem deficiências, possam conhecê-los e serem motivadores para que todos que desejarem tenham acesso ao ensino superior com permanência.

No próximo capítulo serão apresentados os fundamentos teórico-metodológicos que dão suporte à pesquisa de campo com os sujeitos envolvidos e na análise dos dados.

3 A História Oral como Metodologia para estudar, entender e discutir trajetórias de vida de pessoas com deficiência visual no município de Campos dos Goytacazes

A pesquisa, conforme apresentada no capítulo anterior, busca conhecer as trajetórias de vida e escolar de deficientes visuais, com perda total da visão, no município de Campos dos Goytacazes, que tiveram trajetórias escolares exitosas, a partir da conclusão do Ensino Superior.

Foram realizados relatos de vida com 8 (oito) deficientes visuais, com idade entre vinte e cinco a sessenta anos, logo, com trajetórias escolares e de vida diversificadas. Os sujeitos da pesquisa estão inseridos em dois grupos de deficientes visuais – deficientes visuais desde o nascimento e os que ficaram deficientes visuais após o nascimento. Estes se subdividem em: deficiência a partir de acidente; os que tiveram outras doenças, causando a deficiência; a partir de doença degenerativa e a partir de doença genética. Analisar as histórias de vida desses sujeitos poderá permitir entender melhor o grupo representado por eles.

A metodologia da História Oral foi utilizada na pesquisa com o intuito de entender as trajetórias de vida e escolarização dos sujeitos em tela. A história oral utiliza depoimentos orais para a coleta de dados, que podem ocorrer a partir de relatos de vida, histórias de vida, trajetórias de vida e autobiografias.

Nessa pesquisa foram privilegiados os relatos de vida que, segundo Bertaux (2005), possibilitam ao sujeito, a pedido de um investigador, fazer um relato de um determinado momento de sua história, sem que haja a necessidade de narrar toda a história. A técnica utilizada para a coleta de dados com os sujeitos selecionados foi a de entrevista em profundidade, adentrando na aventura de ouvir pessoas comuns, sem terem, até o momento, a história contada nos meios acadêmicos. Vislumbra-se a possibilidade de compreensão de situações sociais, vivenciadas pelo grupo maior, de deficientes visuais, a partir dos sujeitos pesquisados, unindo o conhecimento adquirido e partilhado por eles com o conhecimento científico, já organizado, produzindo assim novos conhecimentos.

Souza (2014) indica que nas Ciências Sociais, as investigações que utilizam história de vida usam terminologias diferentes e se delimitam na perspectiva da história oral. Segundo Souza (2014, p. 35) as terminologias podem ser “autobiografia, biografia, relato oral, testemunho oral, histórias de vida, histórias oral

de vida, história oral temática, relato oral de vida e narrativas de formação”¹⁶. Todas essas terminologias” são modalidades relativas à expressão polissêmica História Oral”.¹⁷ Para Souza (2014, p. 38) a utilização do termo história de vida “corresponde a uma denominação geral em formação e investigação, designando o que se revele pertinente para compreensão de quem somos”¹⁸.” [...] e também “dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem nossa vida individual/coletiva”¹⁹.

Trabalhar com história de vida é trabalhar com a história de pessoas, de comunidades, com história coletiva e, a partir de uma perspectiva social, abre-se um leque de novos temas a serem pesquisados. A história oral exerce o papel preponderante de ajudar pesquisadores, professores e outros a que ouçam, escrevam e contem a história de pessoas comuns, auxiliando no enriquecimento da história atual.

Autores e pesquisadores da História oral, história de vida, relatos de vida, trajetórias de vida, história de vida em formação, dentre outros, foram visitados para a construção desse capítulo teórico-metodológico. Dentre eles Thompson (1998 e 2000); Bertaux (2005), Bourdieu (2006, 2007, 2012), Pineau (2006), Passeggi (2011 e 2017), Ferrarotti (1991), Dominicé (2010) Delory-Memberger (2006), Pollak (1989 e 1999), Ricouer (2003), dentre outros.

Pesquisas de autores brasileiros como Ferreira (1998), Caiado (2013 e 2014) e Souza (2014) e autores que estudaram História de vida de pessoas com deficiência, e temas relacionados, dentre eles: Glat (2013), Nunes e Sobrinho (2015), Carvalho (2016), Glat e Antunes (2014), dentre outros, foram consultadas. Caiado, mais explicitamente, já percorreu esse caminho conduzindo pesquisas com pessoas com deficiência e, por isso, pode auxiliar nessa caminhada metodológica.

3.1 A história oral como base da pesquisa qualitativa

Thompson é um pesquisador de referência com respeito à História Oral e os seus escritos têm sido fonte primordial para muitos pesquisadores. Freitas, no

¹⁶ “autobiografía, biografía, relato oral, testimonio oral, historias de vida, historia oral de vida, historia oral temática, relato oral de vida y las narrativas de formación” (p. 35).

¹⁷ “son modalidades tipificadas de la expresión polisémica Historia oral” (p. 35).

¹⁸ “corresponde a una denominación genérica en formación y en investigación, designación que se revela pertinente para la comprensión de lo que somos” (p. 38).

¹⁹ “de los significados que atribuímos a los diferentes fenómenos que movilizan y tejen nuestra vida individual/colectiva” (p. 38).

prefácio do livro de Thompson, “A voz do passado” (1998), informa que o *boom* da história oral nos Estados Unidos deu-se no final dos anos 60 e início dos anos 70 e que no século XX já estava consolidada. A autora afirma que o envolvimento de Thompson com a história oral deu-se ainda na década de 60, como historiador social e, que ao estudar um período recente da história social inglesa, sem arquivo e sem literatura suficiente, descobriu nas pessoas as testemunhas do passado e, ao ouvi-las, observou que elas sempre tinham algo importante a dizer. Thompson então começou a utilizar entrevistas, nos moldes sociológicos, como instrumentos de coleta de dados e pode perceber a riqueza da memória de sujeitos anônimos que, ao contarem as suas histórias, colaboravam para a construção da história social.

A história oral, conforme Thompson (1998), sempre existiu, a partir da transmissão de conhecimentos, de geração a geração, com depoimentos orais. O uso da história oral, além de possibilitar traçar a história de grandes vultos, também proporciona uma nova dimensão, ao traçar histórias de vida de relações familiares, ocupações, migrações e outras questões que só serão desvendadas com a utilização de depoimentos orais.

Muito do que se conhece sobre a história da humanidade, de grupos étnicos, de famílias, foi construído a partir dos registros orais que perduraram, passando de uma geração a outra. Antes do século vinte, segundo Thompson (1998), o enfoque da história estava relacionado à luta pelo poder, e as pessoas comuns recebiam pouca atenção. A falta de atenção para com as pessoas comuns ocorria porque os historiadores pertenciam às classes que administravam e governavam a população, tendo inclusive nesse período biografias de pessoas ligadas a essas classes ou aos próprios historiadores. Esse fato permitiu que a história contada estivesse relacionada às pessoas que estavam no poder ou ligadas a elas e não a pessoas comuns da sociedade. Thompson (1998) relata que quando a história incorpora como matéria prima experiências de pessoas comuns, ela ganha uma nova dimensão.

Entende-se por pessoas comuns os cidadãos que trabalham, estudam, participam da vida social, política e comunitária, mas não exercem nenhuma influência política, religiosa, profissional ou de outra categoria sobre outras pessoas. Essas pessoas comuns são desconhecidas dos meios acadêmicos e, quando são descobertas como peças importantes na trama social, descobre-se que eles podem

acrescentar muito com seus conhecimentos de vida, aos conhecimentos formais reconhecidos, principalmente no que concerne às questões sociais.

Ferraroti (2011) ao discorrer sobre o caminho percorrido pela história oral recorda que ao escrever o seu primeiro livro, em 1975, a história oral não era valorizada pelos pesquisadores, e os rigorosos métodos quantitativos das ciências exatas é que prevaleciam. Na defesa do método quantitativo havia a justificativa da previsão do tempo da pesquisa, da exatidão dos resultados, da tranquilidade trazida aos que encomendavam a pesquisa, por serem dados objetivos e que podiam ser comprovados, dentre outros.

Quanto ao pesquisador qualitativo, dentre esses os que utilizavam a história de vida, havia um preço a pagar, como ganhar a confiança do interlocutor, saber escutar, buscar uma interação autêntica e significativa entre ele e o sujeito e, com isso, o tempo despendido na pesquisa se tornava maior. Para o pesquisador qualitativo o investigado é o elemento chave para a coleta e interpretação dos dados.

Outras situações ocorreram na pesquisa qualitativa, e uma delas é destacada por Ferraroti (2011), inferindo que na investigação social, a exemplo da história de vida, o investigador é também investigado. Ele, o observador, é observado pelo investigado, que julga suas ações, verifica se há contradições na apresentação da pesquisa e decide se confiará nele ou não, para contar a sua história, ou parte dela. Enquanto na pesquisa quantitativa os dados são analisados de forma isolada em relação à vida do investigador, na história de vida, o pesquisador faz parte da pesquisa durante o período da coleta de dados, dando o sentido de *investigado* pelos sujeitos (grifo nosso). Para que seja alcançada a confiança dos sujeitos investigados para com o investigador, requer-se um tempo significativo, comprometimento, transparência e sinceridade e, segundo Ferraroti (2011), a confiança é fundamental, pois, as pessoas não saem contando as suas histórias para qualquer um, mas somente a pessoas de confiança.

Destaca-se que, para um sujeito que não convive nos meios acadêmicos, ou de pesquisas de outra natureza, a abordagem, para que ele seja participante ou colaborador de uma pesquisa, precisa ser feita de maneira cuidadosa, a fim de que o convite seja aceito. A confiança no investigador pode ocorrer a partir de conversas informais anteriores, da indicação de um amigo ou de instituição de trabalho ou estudo em comum, sendo importante adquirir a confiança do interlocutor para que se

tenha uma pesquisa bem conduzida, com resultados que agreguem conhecimento à sociedade.

De acordo com Ferreira (1998), o desenvolvimento da História Oral foi significativo nos Estados Unidos e na Europa Ocidental nos anos 50, tendo enraizado-se tanto nos meios acadêmicos, como nos movimentos sociais. O compromisso inicial dos pesquisadores da história oral era para com os excluídos, a fim de que eles pudessem expressar-se e serem ouvidos.

No Brasil, conforme Ferreira (1998), as primeiras experiências com História Oral ocorreram a partir de 1975, de forma mais tardia, com o surgimento de cursos oferecidos por especialistas norte-americanos e mexicanos, voltados para professores de história e ciências sociais em algumas instituições públicas e privadas do país. Somente a partir dos anos de 1980, com o fim do regime militar, programas foram criados em diversas universidades para a preservação da memória, crescendo também o número de pesquisadores na área e de trabalhos de Mestrado e Doutorado, ainda que em número pouco expressivo. A postura tardia da História Oral no Brasil deveu-se a questões políticas e econômicas e também pela própria concepção da história dominante nos meios acadêmicos. O próprio ato de dar um depoimento já era uma situação arriscada em função do regime vigente, entre 1960 e 1980 (FERREIRA, 1998).

Toda história tem uma finalidade social, segundo Thompson (1998). Ele afirma que no passado a história era transmitida de forma oral de uma geração a outra. A partir do momento em que pessoas comuns da sociedade começaram a partilhar suas histórias, essas passaram a ser consideradas de grande relevância para a compreensão de questões sociais existentes.

Uma vantagem do entrevistador oral é que ele pode optar pelas perguntas a serem feitas e a quem estas serão feitas. A pesquisa com História Oral, segundo Thompson (1998), também apresenta como um grande benefício a possibilidade de pessoas de classes menos favorecidas, excluídos socialmente, marginalizados e deficientes poderem ser interlocutores da história, contribuindo com saberes advindos de suas experiências e somados ao conhecimento científico já reconhecido. Pessoas que até então não participavam da história, agora se encontram entre os atores principais. O uso da entrevista na História Oral possibilita essas novas descobertas, tornando possível gerar transformações nos que narram, escrevem ou lêem.

Thompson (1998) afirma que a História Oral é construída em torno de pessoas e que a relação entre a história e a comunidade não pode ser de mão única, em qualquer dos dois sentidos, mas que é necessária a troca, a informação, podendo trazer a história para dentro da comunidade e extrair da mesma a história que ajude a entender as questões sociais, permitindo que alguns pontos do novo sejam puxados, descortinando objetivos, intenções, reações e questões não vistas pela história oficial.

François (2006) discute uma questão levantada por historiadores, sobre a História Oral ser uma outra história. Ele afirma que a História Oral não é uma outra história e entende que esta traz contribuições, dentre elas, relativizar a política. O autor afirma que a História Oral não suscita apenas novos objetos e nova documentação, mas, estabelece uma relação original entre o historiador e os sujeitos da história.

Lozano (2006, p. 45) entende que a História Oral é um método e não uma simples técnica, um simples procedimento ou transcrição da oralidade, mas, um lugar “de contato e influência interdisciplinares; sociais em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais”. A História Oral usa técnicas precisas, centrando sua análise no interior e nas experiências profundas dos sujeitos. Para Lozano (2006, p.46), “fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos ‘outros’”. A História Oral busca a subjetividade das relações, em forma de oralidade, a qual é transformada em depoimentos, relatos, memórias, recordações, narrações, de maneira subjetiva.

Conforme Thompson (1998, p. 21), por meio da história, as pessoas comuns podem compreender as mudanças que ocorreram em suas próprias vidas. Ele diz que a História Oral é construída em torno de pessoas, e as pessoas são importantes e fazem parte do povo. Extrair a história do meio da comunidade ajuda os menos privilegiados a adquirirem dignidade e autoconfiança, dando sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época, ajudando a formar seres humanos mais completos (THOMPSON, 1998).

Apesar de existirem outras possibilidades de trabalho com procedimentos orais, e sem pretender polemizar nem defender uma posição por achá-la mais apropriada, neste trabalho foi feita uma escolha específica –relatos de vida.

Com o auxílio dos pesquisadores e teóricos da área, pode-se perceber o crescimento e a importância da História Oral, e dos diversos nomes dados a ela, em contextos diferentes, mas com objetivo semelhante, que é conduzir pesquisas qualitativas. As referidas pesquisas visam à narração de histórias de vida de pessoas comuns no seio da sociedade, com o objetivo de compreender o grupo social do qual elas fazem parte. A partir das histórias individuais, podem-se entender as relações sociais coletivas dentro de determinado grupo social, dando ainda provisões para estudos mais gerais. A seguir se apresentam algumas correntes relacionadas à história oral.

3.2 Histórias de vida, narrativas de vida, histórias de vida em formação, biografias, auto-biografias: algumas correntes da história oral

Não obstante a opção pela metodologia aplicada à pesquisa seja História Oral a partir de relatos de vida, far-se-ão breves considerações sobre a história de vida em formação por se perceber que a mesma usa em sua essência as histórias de vida para construir trajetórias de idosos, jovens e excluídos da história como os citados acima. A história de vida em formação também tem como objetivo melhorar a visão do futuro de seus entrevistados, no momento em que presta auxílio para que as histórias sejam contadas e expostas, observando possíveis equívocos ocorridos e dando um vislumbre de continuidade e de caminhada para o futuro.

A história de vida em formação foi um movimento iniciado na década de 1980 em Genebra por Pierre Dominicé, Gaston Pineau, Mathais Finger e Marie-Christine Josso, na que se vislumbrava uma nova teoria na educação de adultos, com uma abordagem centrada no sujeito aprendiz, utilizando a mediação da metodologia de pesquisa-formação articulada com histórias de vida (JOSSO, 1999).

O novo estudo, segundo Pineau (2006), foi acompanhado pela formação de uma rede, denominada *história de vida e autoformação*. Os setores investigados pela história de vida em formação abrangiam: setores como formação de formadores de adultos; formação de educadores; orientação profissional, empresa, gerência e desenvolvimento de espaços coletivos e pesquisa sobre a evolução dos saberes profissionais. A história de vida em formação apresentou diferentes atores sociais

como idosos, jovens, alguns excluídos da história como analfabetos, imigrantes, prisioneiros, dentre outros, tendo como uma das finalidades explorar as histórias de vida e os processos de formação.

A partir de 1990, segundo Pineau (2006, p. 335 e 336), surgiram várias fundações e associações fortalecendo a história de vida em formação e, em 1996, iniciaram publicações na área, articulando história de vida e formação. As publicações foram direcionadas a dois públicos, a pesquisadores que desejassem compreender “o que é inédito das histórias de vida” e outro público que estava voltado para a história de vida mais narrativa, os que estavam “às voltas com o correr da vida”, para darem forma e sentido a ela. O autor reconhece a história de vida em formação, não como uma simples técnica pedagógica nova, mas como uma corrente de pesquisa-ação-formação-existencial, que tem como aposta a “reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida”.

Conforme Pineau (2006, p. 338), as histórias de vida entraram de “contrabando” tanto no campo das ciências humanas como no campo da formação no início dos anos de 1980 e hoje se encontram “na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido”. Outras correntes que trazem a vida no próprio título são destacadas pelo autor como relato de vida, biografia e autobiografia.

O autor sugere um reagrupamento dessas correntes em três subconjuntos: (i) pessoal, que são as literaturas íntimas, como confissões, diários íntimos, cartas, dentre outros; (ii) temporal, que são as memórias, lembranças, genealogias, diários de viagem, dentre outros, e (iii), o subconjunto relacionado à própria vida nas quais se enquadram as biografias, os relatos de vida e as histórias de vida.

Segundo Pineau (2006), Daniel Bertaux foi um dos pioneiros na França no desenvolvimento dos relatos de vida. Em outros setores, como gestão de empresas, o relato de vida passou a ser desenvolvido para a formação de competências, para acrescentar à cultura da empresa e ao final dar sentido à ação coletiva.

Quanto às histórias de vida, elas estão entrelaçadas às correntes do biográfico, das autobiografias e dos relatos de vida, com o objetivo de construir um sentido temporal, gerando assim uma corrente específica. As histórias de vida e os relatos de vida são considerados modelos interativos ou dialógicos por trabalharem

uma “nova relação de lugar entre profissionais e sujeitos, por uma co-construção de sentido” (PINEAU, 2006, p. 341). A história de vida em formação tem sido a mais utilizada na formação do sujeito em relação à profissão e, de forma específica à formação de professores, tendo como base inicial as histórias de vida, abrindo o leque para a formação do sujeito. A formação de professores, da qual tratam alguns autores da história de vida, está imbricada na formação do sujeito, por ser o professor, de maneira formal, o maior responsável pela formação dos sujeitos que utilizam a escola para construir uma trajetória educacional.

Dominicé (2010, p. 47) alude que os pioneiros da Associação Internacional das histórias de vida em formação, tinham como um dos objetivos formar aprendizes, fornecendo os meios para que esses aprendizes se formassem a si mesmos e se multiplicassem. Algumas expressões usadas por eles eram como “construir sua vida, fazer de sua vida uma história, caminhar por si mesmo”²⁰. Os pioneiros da história de vida em formação iniciaram a investigação e divulgação dessa corrente de pesquisa, na busca de transformações com componentes pessoais e sociais.

A história da humanidade, segundo Dominicé (2010, p. 50), teve mudanças no sentido religioso, político, nas famílias, na própria história, nas organizações sociais, indicando a necessidade de novas perspectivas sobre os desafios biográficos, ampliando os limites das particularidades, “para enfrentar desafios sociais e políticos mais amplos”,²¹ entendendo que esses novos desafios encontram-se tanto no âmbito pessoal como no social.

O autor trabalhou com a biografia educativa, buscando saberes resultantes das experiências de vida e das trajetórias de formação escolar e profissional, mas, segundo ele, essas experiências se modificam conforme o momento histórico e seu entorno, por isso cada construção biográfica revela a influência da educação ocorrida no período. Dominicé (2010, p. 60) afirma que “a exigência biográfica, sem dúvida, implica atualmente em associar as gerações em um esforço coletivo no sentido de trazer um enriquecimento mútuo”²², sugerindo o autor unir saberes que são similares entre as gerações. As exigências e mudanças do mundo atual, e as experiências adquiridas de gerações passadas com respeito às histórias de vida,

²⁰ “hacer su vida, hacer de su vida una historia, caminar hacía si mismo” (p. 47).

²¹ “para enfrentar desafios sociales y políticos más amplios” (p. 50).

²² “la exigência biográfica implica sin duda actualmente asociar las generaciones en um esfuerzo común de sentido que pueda beneficiar um enriquecimiento mutuo” (p. 60).

podem ser complementares para a ampliação e ajustes nessa corrente de pesquisa que se soma às demais que cuidam de narrar experiências pessoais e sociais.

Delory-Momberger (2009) também é uma pesquisadora na área de história de vida em formação e considera que o ser humano começa a entender a sua existência por meio de histórias. Antes de contar a história de sua vida para alguém, ele já a viveu, tendo muitas vezes a imagem como representação, por ter sido a história contada a ele; mas segundo a autora, nem todas as situações narradas fazem parte das recordações. As narrativas, segundo a autora, são construídas entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, dando um início e um fim às nossas histórias, transformando a sucessão de acontecimentos em um encadeamento com coerência, ainda que não necessariamente em uma ordem cronológica. Concordando com Dominicé, a autora afirma que as histórias de vida são escritas sob a influência sócio-histórica e cultural de uma época. O trabalho desenvolvido pela autora relaciona-se à história de vida como biografia e ao mesmo tempo como formação, que é uma das formas sócio-históricas de narrativa de vida.

Souza (2014) indica que a origem da história de vida como método e técnica de investigação possibilita um novo olhar para os sujeitos em formação, tomando as fontes orais e as investigações com os excluídos da história, para buscar potencializar uma nova forma de compreender a vida cotidiana de atores desconhecidos e do seu grupo de pertencimento.

Ao realizar um trabalho de construção e análise de histórias de vida, Delory-Momberger (2006) expõe a criação do que ela denomina de "ateliê biográfico", que segundo a autora, não tem a intenção terapêutica, mas um trabalho coletivo de construção e análise de percursos pessoais. O sujeito, quando narra a sua história, pode percebê-la de forma externa, aplicando o distanciamento e, dessa forma, adquire um olhar crítico sobre o passado, o presente e um olhar prospectivo sobre o futuro, a partir do momento em que ocorre a socialização dos relatos.

A vida recontada são construções narrativas que os que participam do grupo constroem, quer seja pela fala, quer seja pela escrita, a partir do momento que são convidados a contar as suas histórias. A narrativa, segundo a autora, é instável, transitória e está sempre se recompondo no presente, no momento em que ela é apresentada. É a narrativa que faz da pessoa a própria personagem da vida, que dá ao sujeito, não uma história nova, mas uma história que já existiu em algum momento. Quando a história é recordada, narrada, ocorre o momento de lembrar,

sendo este o significado de o entrevistado “tornar-se sujeito de sua própria história” (MOMBERGER, 2006 p. 362). A autora cita que ao fazer a narrativa da sua vida, o sujeito apropria-se de sua própria história, forma-se, permitindo assim que ele aja sobre si mesmo e sobre o seu ambiente. Momberger (2006) diz que quando o sujeito faz uma narrativa da sua vida, tornando-se o autor, ele toma forma como ser porque se torna o organizador e ao mesmo tempo o crítico de sua própria história.

Conforme Dolory-Momberger (2006) o ato de contar a história, de fazer a narrativa, possibilita o entrevistado organizar e arrumar de maneira cronológica ou por grau de importância as situações vivenciadas e, que não haviam sido pensadas ou analisadas por ele até então. O ato de narrar a sua própria história faz dele um personagem, um personagem importante de situações que ele mesmo viveu. A narração feita possibilita pensar nas circunstâncias diversas que formou a sua história, auxiliando com uma visão reelaborada do presente e do futuro, tanto de si mesmo, como de outros. Essa reelaboração pode ocorrer durante o processo de construção de sua trajetória de vida, quando o sujeito lê a sua narrativa e consegue fazer um distanciamento da sua história para compreendê-la melhor. A história do indivíduo não é fechada, pois “a dinâmica prospectiva induziu uma história em si, que não está fechada sobre si, mas que dá lugar ao que virá, deixando emergir potencialidades projetivas” (MOMBERGER, 2006, p. 365).

Dolory-Momberger (2006, p. 363) aduz que a narrativa designa os papéis aos personagens de nossas vidas, fazendo do sujeito o próprio personagem da história, pois “nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida”. As narrativas dão forma às experiências dos homens, quando eles elaboram e observam o que foi narrado e a própria construção.

Fazer a própria história, ser o personagem principal, recordar o passado vivenciado, organizar o presente, planejar o futuro a partir de suas conquistas, vitórias e derrotas, permite ao indivíduo perceber a sua importância na história, como indivíduo e como parte do coletivo. As impressões individuais dão forma às realidades coletivas.

Bourdieu (2006) infere que contar a história ajuda a marcar a existência social da pessoa e um instrumento importante para isso é o uso do nome. O nome próprio concede identidade ímpar, singular ao sujeito que é nomeado; é a afirmação da identidade do sujeito. Bourdieu (2006, p. 188) escreve que na medida em que nos

aproximamos de investigações oficiais, “tudo leva a crer que o relato de vida tende a aproximar-se do modelo oficial da apresentação oficial de si, carteira de identidade, ficha de estado civil, *curriculum vitae*, biografia oficial”, podendo ser acrescentados outros. A análise crítica da história de vida não é um fim em si mesmo, “ela conduz à construção da noção de trajetória como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente [...] num espaço que é ele próprio um devir estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 2006, p. 189). O autor ainda informa que não podemos compreender uma trajetória sem compreender os estados sucessivos dos campos onde ela se desenrolou, as relações e os agentes envolvidos. Os principais campos citados por Bourdieu são a família e a escola, duas instituições primordiais para abrir o leque das relações, por serem os locais físicos e sociais em que a pessoa passa o maior tempo de sua vida. Logo após as duas instituições consideradas primordiais, outros grupos exercem influência, como os amigos, o ambiente de trabalho, dentre outros. As instituições e os grupos envolvidos na trajetória do sujeito são atores importantes, fazendo parte da sua história como ser social.

Os métodos biográficos são considerados por Bueno (2002) um instrumento para fazer a mediação entre a história social e a história individual do sujeito. Ela diz que quem narra uma história de vida, sempre narra a alguém, mesmo se tiver utilizando um gravador como mediador, e dessa ação ocorre uma comunicação. O sujeito que está concedendo a entrevista não está fazendo um relatório da sua vida, mas está relatando uma experiência de sua vida, quer tenha sido vivenciada na coletividade ou na individualidade.

Outras pesquisas têm sido realizadas com métodos biográficos, principalmente na área de educação. Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 3 e 4) inferem que pesquisas educacionais sobre biografias e formação docente se expandiram no Brasil a partir dos anos de 1990. Essas pesquisas buscam entender as trajetórias de professores como autoformadores de sua história. A escrita de si mesmo, conforme os autores, é considerada “como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal”. Essa construção no âmbito da formação docente tem crescido no Brasil e tem permitido, no que concerne à formação de professores, entender sobre a formação, as condições de trabalho e anseios destes sobre a profissão. Tal como as pesquisas relacionadas à formação docente, outras linhas de pesquisa se

desenvolvem e “os desafios lançados para a consolidação da pesquisa (auto)biográfica no campo educacional brasileiro, são múltiplos” (PASSEGGI, SOUZA E VICENTINI, 2011, p.11).

As diferentes terminologias, segundo Pineau (2006), apontam também objetivos e meios diferentes conforme o lugar que o profissional, seja ele pesquisador ou formador, –ocupa com respeito à história de vida. O autor cita três modelos referentes às correntes biográficas. O primeiro é o biográfico, que separa o profissional com o tratamento objetivo do sujeito, sendo este o fornecedor de informações, com o intuito de construir um saber objetivo. O segundo é o modelo autobiográfico que elimina o profissional sendo a construção e a expressão do sentido, obra exclusiva do sujeito. O profissional tem o papel de auditor ou leitor, requerendo deste ser um bom ouvinte; e o terceiro modelo, que é o interativo ou dialógico, que busca trabalhar uma nova relação de lugar entre profissionais e sujeitos, construindo juntos novos sentidos.

Os três modelos indicados por Pineau (2006) fazem parte da corrente biográfica; no entanto, em cada pesquisa são feitas escolhas por um dos modelos de maneira clara para que a mesma tenha o resultado planejado e não cause resultados confusos, correndo o risco de ser descartada.

Como já dito, a pesquisa oral no Brasil tem mostrado um crescimento e uma organização a partir do movimento biográfico. Passegui e Souza (2017) demarcam esse crescimento, fazendo um relato do que tem acontecido nessa área de 1990 a 2016. Segundo os autores, o Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica (CIPA) tem sido, desde 2004, um importante instrumento impulsionador dessa metodologia. Os autores destacam a importância da metodologia para o ser humano, afirmando que as pessoas desde tenra idade utilizam de instrumentos como desenho, imagem, gestos, dentre outros “para contar suas experiências sob a forma de uma narrativa autobiográfica que até então não existia” (PASSEGGUI e SOUZA, 2017, p. 8). O desafio da pesquisa (auto)biográfica em educação é contribuir “para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela” (PASSEGGUI e SOUZA, 2017, p. 9), podendo o sujeito ser imbuído de diversos papéis, como autor, narrador, ator ou personagem de sua própria história.

A narrativa, segundo Passegui e Souza (2017), é universal e está na origem do homem, em relatos bíblicos, ficcionais, jornalísticos, românticos, ideológicos,

políticos, dentre outros e, nesse âmbito encontra-se o recorte da pesquisa (auto)biográfica. A referida pesquisa é vista como um meio de contar a história da vida de uma pessoa, ou uma experiência, ou mesmo a história de um momento, ajudando-a a compreender como ela se tornou quem é e como se vê no momento da pesquisa. Equivale a tornar-se “um outro” para construir a sua própria trajetória, tornando-se processo de descobertas e reinventando a si mesmo.

3.3 Os relatos de vida e as trajetórias de vida de “pessoas comuns”

Dentre as diversas categorias de metodologia utilizada pela História Oral, os relatos de vida fazem parte da metodologia utilizada na pesquisa e se dará a partir das lentes metodológicas apresentadas por Daniel Bertaux e Thompson. É exposto por Thompson (1998) que o trabalho dele mesmo com história de vida, no contexto da sociologia teve a influência de sociólogos como Daniel Bertaux, e, essa abordagem possibilitou que ele tivesse uma visão mais ampla, fundindo o interesse pelo passado e pelo presente a partir de uma única entrevista de história de vida ou de grupos de determinadas famílias. Pollak (1992) também se refere a Bertaux como parte da primeira geração de pesquisadores que trabalharam com relatos de vida.

Bertaux (2005, p. 15 e 16) adota a “perspectiva etnosociológica” e explica que a mesma se refere a “um tipo de pesquisa empírica baseada em trabalho de campo, inspirado na tradição etnográfica para suas técnicas de observação, mas que constroem seus objetivos por referência a certas problemáticas sociológicas”.²³ A perspectiva sociológica utiliza técnicas de observação etnográfica, visto que a etnografia é o método utilizado pela sociologia quanto à coleta de dados. O autor informa que o sociólogo não pode se contentar em simplesmente descrever um campo particular, analisando sua subcultura, mas precisa passar do particular para o geral, buscando “dentro do campo observado formas sociais, lógicas sociais, processos recorrentes – que poderiam se apresentar igualmente em múltiplos contextos similares”.²⁴ O que ocorre com um indivíduo em determinado campo observado pode ocorrer também com outro que pertence ao mesmo grupo que ele, dentro do mesmo contexto.

²³ “um tipo de investigación empírica basada em el trabajo de campo, inspirado em la tradición etnográfica para sus técnicas de observación, pero que construye sus objetivos por referencia a ciertas problemáticas sociológicas” (p. 14).

²⁴ “dentro do campo observado formas sociales, lógicas sociales, procesos recurrentes – que se podrían presentar igualmente em múltiplos contextos similares” (p. 15 e 16).

Para Bertaux (2005), o termo história de vida utilizado entre as décadas de 1950 e 1960²⁵ “tinha o inconveniente de não distinguir entre a história vivida por uma pessoa e o relato que ela poderia fazer dessa história a pedido de um investigador, em um momento determinado de sua história” (BERTAUX, 2005, p. 9)²⁶. Afirma o autor que o relato de vida se faz a partir de uma entrevista narrativa, na qual um pesquisador ou investigador solicita que a pessoa conte toda a sua história ou parte de uma experiência vivida.

Elaborar um relato de vida a partir da perspectiva do investigador foi o que suscitou a escolha da metodologia da História Oral, com destaque para os relatos de vida, na pesquisa ora apresentada. Os relatos de vida diferem de uma autobiografia ou uma biografia, sendo destacados alguns percursos feitos pelo entrevistado em algum momento de sua vida que tenha um interesse específico por parte do investigador, a partir de filtros. As situações vivenciadas são narradas sob a ótica do entrevistado e não sob a ótica do entrevistador, com possibilidade de criação de um relato real. Bertaux (2005) expõe que entender a trajetória pessoal de um indivíduo pode possibilitar o entendimento de trajetórias de grupos similares e de situações recorrentes, em um contexto social. Impende ressaltar que a pesquisa em andamento pretende lançar luz sobre as trajetórias de vida de deficientes visuais sob esse prisma do relato de vida, buscando entender o contexto social do grupo.

A investigação defendida por Bertaux (2005) tem como objeto de estudo as sociedades contemporâneas, pois a vida social envolve cada vez mais uma variedade de categorias e de situações socialmente reconhecidas e a perspectiva etnosociológica pode cuidar dessa diversidade e propor uma forma de pesquisa empírica que seja adaptada à lógica do mundo social ou a alguma categoria de situação²⁷.

A proposta de Bertaux suscita investimento na pesquisa de campo a partir de relato oral e, não apenas uma entrevista superficial. Entende-se que a partir de uma entrevista em profundidade – esta é entendida como uma entrevista com olhar

²⁵ A data está relacionada com que ele escreve, dizendo que a expressão ocorreu na França havia um par de décadas, tendo ele escrito em 1976.

²⁶ “tenía el inconveniente de no distinguir entre la *historia* vivida por una persona y el *relato* que ella podría hacer de esa historia a petición de um investigador, em um momento determinado de sua historia” (p. 9).

²⁷ Mães que educam os seus filhos sozinhas, pais divorciados, agricultores solteiros, jovens pouco qualificados em busca de emprego, deficientes físicos, deficientes mentais, moradores de rua, estrangeiros em situação irregular, dentre outros, são exemplos de categorias de situação (BERTAUX, 2005).

aprofundado na vida social do indivíduo, observando cada fala, cada ação – é possível compreender o contexto social onde o sujeito está inserido e ainda outros contextos similares e outras situações recorrentes em outros contextos. Buscar entender o geral a partir do particular é um exercício de equilíbrio, aprofundamento e observação expressivos por parte do investigador.

Bertaux (2005, p. 36) indica que um relato de vida difere de uma autobiografia, pois esta é entendida como uma história completa da vida do sujeito, uma história contada por ele mesmo ou por outro. Os relatos de vida também são narrados pelo sujeito, e, “do momento em que aparece a forma narrativa em uma conversa e o sujeito a utiliza para examinar o conteúdo de uma parte de sua experiência vivida, então dizemos que se trata de um relato de vida”.²⁸ Nos relatos de vida os investigados têm a liberdade de contar as suas histórias, sem que necessitem seguir uma ordem cronológica, evitando, caso ocorra, de terem que narrar situações indesejadas que ocorreram em algum momento da vida.

A partir de relatos de vida, pode-se narrar uma história realmente vivida, do ponto de vista do entrevistado e, para isso o autor destaca três ordens de realidade: a trajetória de vida, que segundo Bertaux (2005), inclui não somente as situações sucessivas vivenciadas pelo sujeito, mas também a maneira que o próprio percebeu, avaliou e agiu naquele momento; a realidade física ou semântica, que está relacionada à retrospectiva que o sujeito faz dos acontecimentos vividos; e a realidade discursiva, que é o próprio relato produzido na relação com o entrevistador, que dá liberdade ao sujeito para ele expor o que sabe ou o que pensa saber acerca do seu itinerário.

Nesse contexto Rosenthal (2014) faz uma análise acerca das histórias vivenciadas e das histórias narradas. Para a autora tanto a sequência de vivências recordadas, narradas ou escritas podem ser diferentes da sequência vivida no passado. Isso pode ocorrer porque as lembranças podem variar muito por se basear em um processo de recordação e isso pode possibilitar uma mudança no passado recordado, omitindo partes essenciais do passado ou pode ainda modificar o passado de acordo com outras experiências vividas no presente. É solicitado então que “no caso de um fluxo narrativo de vivências feitas pela própria pessoa é preciso

²⁸ “desde el momento em que aparece la forma narrativa en una conversación y el sujeto la utiliza para examinar el contenido de una parte de su experiencia vivida, entonces decimos que se trata de un relato de vida” (p. 36).

atentar para as diferenças fundamentais entre a vivência no passado, a recordação dela e a narração” (ROSENTHAL, 2014, p. 231). A autora também defende que a análise de determinado relato deve ser feita levando em consideração o conjunto, ou a história mais ampla, e o investigador deve estar atento às possíveis mudanças apresentadas, não somente para não prejudicar a pesquisa, mas para ajudar o entrevistado a encarar o seu passado, da maneira como foi vivenciado com vistas a um novo delineamento do futuro.

Ao analisar as fontes orais, Caiado (2013, p. 27) diz que “podem ser instrumentos valiosos nas pesquisas que buscam estudar os silêncios”. Esses silêncios podem ser de diversos atores, como “silêncio da voz dos excluídos da história oficial: operários, mulheres, deficientes, prisioneiros, exilados, idosos”. As histórias de pessoas comuns da comunidade são matéria prima importante para que esses excluídos citados possam expor suas histórias e as tramas sociais que os envolvem. Importa que pessoas que nunca tiveram a experiência de falar de si para outro e, muitas vezes, um outro desconhecido, possam narrar as suas vidas, dando visibilidade à sua história, a si mesmos enquanto pessoa, com identidade distinta, dando o tom de cada fala, de cada gesto, se reconhecendo enquanto sujeito.

Ao conduzir uma pesquisa com deficientes visuais, Caiado (2014, p. 45) narra que escolheu trabalhar com depoimentos orais temáticos, que é uma modalidade da História Oral, como procedimento metodológico de pesquisa. A autora acrescenta que existem algumas possibilidades de trabalho com depoimentos orais na pesquisa social, que são: histórias de vida, histórias temáticas, biografias, depoimentos orais que “são fontes primárias utilizadas em pesquisa que buscam o resgate da memória coletiva”. A escolha da autora possibilitou investigar trajetórias de deficientes visuais no estado de São Paulo a partir de uma visão política e sociológica. A escolha do procedimento metodológico está relacionada ao tipo de pesquisa que o entrevistador intenta conduzir, assim como a categoria dos sujeitos abordados.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2006, p.90), o crescimento do estudo das narrativas “está relacionado com a crescente consciência do papel, que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais”. As narrativas, segundo os autores têm sido um método muito difundido nas ciências sociais e estas existem de várias formas, pois o ser humano necessita contar histórias. A partir das narrativas as pessoas podem recordar acontecimentos, arrumando-os de acordo com a vivência atual. Quando um sujeito tem a oportunidade de narrar a sua

história, ele a vivencia novamente e recordar situações, arrumar em locais exatos, entender as circunstâncias em que aconteceram pode auxiliar no entendimento do passado e, ao mesmo tempo, possibilitar um melhor preparo para o futuro.

Thompson (1998) explica que as fontes históricas convencionais não permitem desvendar situações específicas de uma época, como por exemplo, como ser criança, como ser pais, como os jovens se encontravam e namoravam, sobre emprego, o convívio em família, dentre outros. Nas narrativas, os entrevistadores podem conseguir dados muito importantes que marcaram épocas, e que estão apenas na história oficial.

As narrativas segundo Jovchelovitch e Bauer (2006) podem seguir uma ordem cronológica ou serem analisadas a partir de um enredo, que é o que dá coerência à narrativa, ligando os acontecimentos no tempo, dando sentido e fornecendo o contexto. Se os acontecimentos são analisados de maneira isolada eles podem ficar sem sentido, mas o enredo ajuda a estruturar os acontecimentos em uma narrativa, definindo o espaço e o tempo que marcou o início e o fim de um relato.

Ainda que as entrevistas sejam livres para que os sujeitos falem com liberdade, muitas vezes fazendo digressões históricas, o entrevistador necessita ter o controle da narrativa gravada, lida, relida e transcrita para que possa dar coesão e coerência à narrativa, sendo o enredo esse elemento que une os pontos aparentemente desconexos. É necessário observar o enredo porque nem todos os detalhes necessitam ser utilizados.

Bertaux (2005) explica que o relato de vida ocorre desde o momento em que um sujeito conta a outra pessoa uma situação real de sua vida. O verbo contar, para o autor tem o significado de narrar, não significando que o sujeito contará toda a sua história, desde o seu nascimento até o presente momento e, é essa diferença que distingue o relato de vida na perspectiva do autor. Ainda que o sujeito possa contar grande parte da história, o autor orienta que se proceda a uma conversa anterior, explicando de que trata a pesquisa e quais os pontos que serão abordados, deixando claro que o sujeito não precisa contar toda a sua história, mas apenas as partes relativas aos filtros do assunto pesquisado. A conversa prévia possibilita ao sujeito aceitar ou não narrar a sua história e selecionar as situações que ele quer apresentar na entrevista, incluindo ou excluindo o que ele desejar. As opções feitas pelo sujeito auxiliam na legitimidade e fidedignidade da pesquisa e, mesmo que o

pesquisador sinta falta de alguns pontos, é prerrogativa do entrevistado expô-los ou não. Os relatos de vida, na perspectiva apresentada, permitem a história de vida ser contada do ponto de vista do entrevistado, não trazendo insegurança ao entrevistador que decidir por esse tipo de relato, visto que ele estará disposto a ouvir uma história real, da vida de um sujeito real, contada por ele e respeitado em seus direitos.

Ao usar a entrevista narrativa o pesquisador necessita observar o enredo para definir os critérios para a seleção dos acontecimentos, os que devem ser incluídos ou não e, ordenar em uma sequência lógica para que a história tenha sentido, que esclareça os pontos implícitos. Decidir o que deve e o que não deve ser utilizado está relacionado à observação do enredo, segundo Jovchelovitch e Bauer (2006, p. 92), os quais expõem que contar história pode ser realizado em uma dimensão cronológica, ou não cronológica. A dimensão cronológica é a partir de acontecimentos sucessivos ou a não cronológica, “que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um ‘enredo’”. É a partir do enredo segundo os autores que as unidades que são individuais, ou as pequenas histórias dentro de uma história mais ampla, começam a fazer sentido. A narrativa não é apenas uma lista de acontecimentos, mas a construção de situações que ligam os mesmos no tempo, permitindo que eles façam sentido, tenha coerência. Caso os acontecimentos sejam considerados isolados, eles se tornam independentes, o que não pode ocorrer, pois o sujeito, como já dito, é um ser inteiro, completo e complexo.

A dimensão não cronológica permite observar que o sentido do relato não está somente no fim da história contada, mas em todo o decorrer dela. Contudo até mesmo as decisões no uso do enredo dependerão da experiência, da sensibilidade do entrevistador e dos fins da pesquisa, buscando originalidade e verdade.

Bertaux (2005) informa que os relatos de vida são estruturados sobre acontecimentos e que esses têm um sentido mais amplo do que condições temporais, pois inclui tudo o que ocorreu, mas também os próprios atos do sujeito, formando um todo em torno dele mesmo. Essa linha da vida de uma pessoa, segundo o autor, é chamada de trajetória, que pode ser equiparada a uma reta ou a uma curva harmoniosa. Situações diversas podem afetar essa trajetória, de maneira positiva ou negativa, mudando o curso da existência.

O entrevistador necessita observar que o sujeito, embora tenha decidido expor algumas situações e ocultar outras, é um ser completo, holístico e, nessa trajetória, nem sempre o sujeito conseguirá traçá-la de maneira que faça sentido para que ao final da pesquisa a trajetória produza novos conhecimentos sobre o sujeito e o entorno dele.

Falar de história de vida segundo Bourdieu (2006) é supor que a vida é uma história, que a vida de uma pessoa é complexa, formando um ser completo, é um conjunto e é coerente. A vida, de acordo com Bourdieu (2006) transcorre numa ordem cronológica e lógica, com sentido, com identidade e é o uso do nome próprio, que é a própria pessoa, que gera individualidade biológica e vai representar a forma com que essa identidade foi institucionalmente constituída a partir do tempo. É a individualidade que representa socialmente os agentes sociais, estando condicionado ao tempo e ao espaço e sofrendo variações conforme os lugares e momentos. Dar possibilidade de alguém, que não seja tomado de um grupo de ilustres, contar a sua história, ser chamado pelo nome, ser ouvido, permitir que opine sobre as diversas circunstâncias vivenciadas, é valorizar e reconhecer a individualidade da pessoa, reconhecendo-a, como dito acima, como uma pessoa completa e coerente, que tem uma história para contar, podendo contribuir com os demais.

A intenção de se produzir uma história de vida seqüencial e com coerência, é, segundo Bourdieu (2006, p. 186), conformar com a ilusão de que toda história é a representação de uma tradição literária. Ele diz que a vida deve ser vista como unidade e totalidade e que “o mundo social, que tende a identificar a normalidade com a identidade entendida como constância em si mesmo de um ser responsável, previsível [...] dispõe de todo tipo de instituições de totalidade e de unificação do eu”. Ao fazer um relato de sua história o sujeito está exercendo o seu direito a uma identidade única, demonstrando coerência com a narração da sua história, mesmo que ela não esteja contada de maneira cronológica, mas a história dele é ele mesmo. A história de vida narrada, com o intuito de uma pesquisa sobre relações e questões sociais, pode ser tomada de apenas uma situação vivida ou mais, mas não tem que ser cronologicamente contada para ser coerente, o próprio sujeito é quem dará essa coerência à sua própria história ou a pedido do entrevistador.

O relato de vida, segundo Bourdieu (2006), não deve ser como um modelo oficial ou uma investigação jurídica, se afastando das trocas íntimas entre familiares.

Ele diz que as trajetórias envolvidas na história de vida são ocupadas por um mesmo agente e em momentos diferentes e com expressivas transformações, pois a vida, não é uma série única com acontecimentos sucessivos sem outros vínculos. É o próprio indivíduo agindo de maneira simultânea com todos os seus atributos biológicos e sociais e que permite que ele circule entre os diversos campos de ação.

Bertaux (2005) diz que o relato de vida é realizado em três funções, exploração, analítica e expressiva. A função de exploração é a fase inicial, quando um investigador entra em um campo desconhecido a busca de um ou mais informantes centrais para dar as informações necessárias sobre o objeto social estudado. São realizadas entrevistas iniciais, contudo ainda não são os relatos de vida, mas conversas gerais, com o intuito de buscar os informantes a partir de conversas simples sobre o objeto social estudado. As conversas devem ser descrições de situações que não são familiares ao investigador e, este deve estar atento aos seus possíveis informantes, buscando as particularidades do assunto a ser pesquisado, animando-os a falarem, interrompendo-os somente o necessário. As primeiras entrevistas também começam nessa fase. A segunda é a função analítica, que começa com a análise das primeiras entrevistas. As entrevistas devem ser ouvidas mais de uma vez, transcritas, lidas e relidas analisadas com leitura das notas de campo. A ação de ouvir mais de uma vez tem o propósito de entender e conhecer a narração e a segunda está relacionada ao pesquisador escutar para verificar os erros cometidos. Nessa fase o pesquisador já dispõe de algum conhecimento do seu objeto de estudo, buscando aperfeiçoar na medida em que multiplica os relatos de vida, que serão desvelados em suas riquezas enquanto segue a análise da transcrição. Essa fase estará completa quando as entrevistas confirmarem o que está sendo investigado, sem acrescentar nada novo, sendo o processo chamado de “saturação”.

O autor acrescenta que o que leva mais tempo para aparecer não é o surgimento de recorrências empíricas, pois estas chegam rapidamente com os primeiros relatos de vida, mas, é captar os verdadeiros significados das falas e expressá-los em termos justos, em termos sociológicos. Ele aconselha então a começar a análise desde os primeiros trabalhos de campo, estando atento a qualquer surpresa, ou incômodo, algo contrário ao que o investigador tinha inicialmente como pressuposto. A função expressiva está relacionada com o que o investigador escolhe publicar, não sendo necessária a publicação de entrevistas

completas, e nem minúcias relativas à entrevista. A publicação em um espaço público permite que “se ouçam as vozes de pessoas pertencentes a categorias que jamais tem a possibilidade de se expressarem”²⁹ (BERTAUX, 2005, p. 128). A publicação é considerada pelo autor um trabalho nobre e que contribui para a democratização do espaço público e reflexão da sociedade.

3.4 A coleta de dados nos relatos de vida

Para Bertaux (2005) o processo etnosociológico não consiste em provar uma hipótese, mas em indagar sobre determinado fragmento da realidade social-histórica. O investigador apresenta-se ao trabalho de campo conhecendo a sua ignorância acerca do assunto a ser pesquisado, dirige-se às pessoas que vivem nesse espaço, a fim de conhecer como as pessoas se relacionam, como exercem suas atividades, como vivem nessa comunidade. Os sujeitos pesquisados são chamados de informadores, não estando na condição apenas de sujeitos que dão suas opiniões sobre determinado assunto pesquisado, mas, a partir de uma conversa, sem a apresentação de um questionário, eles dão informações sobre o modo de vida da comunidade pesquisada e outros dados correlatos, situações que eles viveram ou presenciaram. Os informantes selecionados devem ser aqueles que têm um conhecimento prático acerca do que está sendo pesquisado, dentro do contexto social.

Para a coleta de dados é necessário que o entrevistador tenha no mínimo um pouco de conhecimento sobre as relações humanas, informa Thompson (1998). Este também defende a gravação das entrevistas para auxiliar na seleção dos dados e permitir que pessoas comuns tenham a possibilidade de falar, serem ouvidas e compreendidas, tanto pelo sujeito como pelo pesquisador.

Na investigação etnosociológica, segundo Bertaux (2005, p. 23), os dados não são tratados como estatísticas, nem se apresenta a proposta de verificação de hipóteses, os dados demonstram como funciona “um mundo social ou uma situación social” a partir de uma função descritiva.

Uma das características essenciais no pesquisador oral é ser bom ouvinte. Ouvir com interesse as histórias ajuda a valorizar o relato do sujeito, fazendo dele o ator e autor do processo de criação de sua própria história. Ouvir com interesse

²⁹ “se oigan las voces de personas pertenecientes a categorías que jamás tienen la posibilidad de expresarse”

também ajuda o sujeito entrevistado a ficar mais tranquilo, seguro e descontraído. Quanto mais confiança o pesquisador puder passar para o sujeito, mais a narrativa fluirá de maneira positiva.

O uso da História Oral, conforme Thompson (1998), além de possibilitar traçar a história de grandes vultos, também proporciona uma nova dimensão, ao traçar histórias de vida de relações familiares, ocupações, migrações e outros fenômenos culturais que só serão desvendados dessa forma. O uso da História Oral também permite que acontecimentos da vida política sejam reconstruídos em detalhes.

Para a coleta de dados, a partir das entrevistas, Thompson (1998) afirma que a gravação permite que a fala de pessoas comuns seja compreendida, e esta é rica em detalhes e informações, enquanto gera confiança na pessoa que está concedendo a entrevista. A participação de todos os grupos sociais, segundo Thompson (1998) torna a História Oral mais verdadeira e valiosa, elevando a sua consciência de classe e de cidadão, a partir do momento em que as pessoas comuns da sociedade também podem ser entrevistadas e ouvidas em suas opiniões.

Bourdieu (2001), ao apresentar uma coletânea de entrevistas com pessoas comuns, aborda alguns pontos relacionados à comunicação entre entrevistador e entrevistado. Observar a distância existente entre o pesquisado e a interpretação que ele faz da pesquisa e a finalidade que o pesquisador tem em mente pode auxiliar na redução das distorções possíveis na entrevista, compreendendo o que pode e o que não pode ser dito, o que deve ser censurado pelo pesquisador e o que pode ser liberado em termos de fala.

Para Bourdieu (2001), o entrevistador não deveria colocar-se em uma posição superior ao do entrevistado e, afirma que a opção escolhida por ele na condução da pesquisa foi afastar-se do *dirigismo* do questionário e da não intervenção da entrevista não dirigida.

Na condução das entrevistas organizadas por Bourdieu (2001), deveria haver uma comunicação, chamada por ele de “não violenta”, que permite que os pesquisadores tenham a liberdade de escolher os pesquisados entre pessoas conhecidas ou pessoas que possam ser apresentadas por outras conhecidas. O autor justifica essa escolha abordando dois motivos: o primeiro tange à familiaridade entre pesquisador e pesquisado e a liberdade pelo conhecimento; o pesquisado sente-se seguro quanto à ameaça de ver as suas razões subjetivas serem transformadas em questões objetivas. A segunda justificativa está relacionada com o

acordo firmado sobre os conteúdos expostos e a comunicação. Pela familiaridade a comunicação e a confiança desenvolvem-se a partir de sinais não verbais. A sugestão da aproximação entre os dois sujeitos permite superar os obstáculos relacionados à diferença, muitas vezes relacionada a diferenças de classes, possibilitando uma coleta de dados mais verdadeira e rica em detalhes. A entrevista deve fazer sentido para o entrevistado, como uma troca, em uma relação de confiança e tranquilidade.

Sobre a escrita, Bourdieu (2001) infere que a transcrição literal já é uma tradução e interpretação, com uma atenção especial para que se possa perceber os traços subentendidos pertinentes, evitando uma percepção distraída. Ele destaca duas obrigações do entrevistador: a fidelidade ao que é dito na entrevista e a legibilidade relativa, buscando restituir tudo o que foi perdido do oral para o escrito, como a voz, a pronúncia, a entonação e o ritmo da voz, além da linguagem dos gestos, da mímica e a postura corporal. Essas observações necessitam ser feitas em um caderno de campo, pois na transcrição elas podem se perder.

3.5 A análise dos dados nos relatos orais

Para se obter os resultados da pesquisa, os dados observados precisam passar por uma análise que, prioritariamente, será realizada em conformidade com o aporte teórico-prático desenvolvido complementarmente por Thompson, Bertaux, Bourdieu e Ferraroti. As duas instituições a serem analisadas na pesquisa são a família e a escola, conquanto outras instituições estarão também sob a análise, porém de maneira mais tímida.

Para Bourdieu (2012, p. 39), o sistema escolar é visto como “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. A discussão do autor em torno do sistema escolar está relacionada com a perpetuação das desigualdades a partir das relações sociais. Ele alude que um sistema escolar possibilita a divisão de classes, e os que possuem maior capital cultural têm a tendência de usufruírem melhor da escola em função desse capital e, por isso, também podem se inserir mais facilmente no mundo do trabalho.

Destaca-se que no período da produção literária de Bourdieu, década de 1960, essa era uma realidade social, porém após o século XX, o sistema escolar passou a contar com sistema de cotas para o ensino superior, e atualmente muitas

pesquisas foram e estão sendo desenvolvidas para identificar trajetórias de sucesso de alunos que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas e estão formados e empregados. Usaremos os seus conceitos na medida em que eles forem necessários para a análise da pesquisa.

Bourdieu (2012) afirma que para o acesso ao ensino superior ocorre uma seleção direta ou indireta ao longo da escolaridade, pesando de forma desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Percebe-se a ação do privilégio cultural a partir de recomendações dos pais, ajuda no trabalho escolar, reforço ou suplementação de ensino, informações sobre o funcionamento do sistema de ensino e orientações profissionais. A família de uma forma ou de outra transmite aos seus filhos, mais por vias diretas, certo *capital cultural* e certo *ethos*, sistemas de valores implícitos, interiorizados. Isso ajuda o aluno a definir as atitudes diante de um capital cultural e em relação à instituição escolar. A herança cultural, conforme Bourdieu (2012) é a responsável pela diferença inicial das crianças no que tange à experiência escolar e ao êxito.

A transmissão cultural que ocorre com “a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural” (BOURDIEU, 2012, p. 42 e 43) e o diploma do pai é o nível cultural e global do grupo familiar e isso mantém uma relação estreita com o êxito escolar da criança. Ele diz ainda que “diferenças sutis ligadas às antiguidades do acesso à cultura continuam a separar indivíduos aparentemente iguais quanto ao êxito social e mesmo ao êxito escolar”. Se o grupo de análise levar em conta variáveis como: o ramo do curso secundário que cursou, o tipo de estabelecimento, se privado ou público, além das características demográficas do grupo familiar, tamanho da família, poderá ser feito um cálculo muito mais preciso da vida e da trajetória escolar, conforme Bourdieu (2012).

Além da análise feita em relação à escolarização, outros dados necessitam ser verificados nas entrevistas com os sujeitos, a fim de que a pesquisa tenha um resultado que expresse adequação e coerência (assumidos aqui como *valores de verdade*). Ferraroti (2011, p. 106) escreve que o pesquisador necessita “proceder, com extrema atenção analítica, à leitura das histórias de vida, com o objetivo de chegar ao núcleo e fazer surgir as ‘áreas problemáticas’”.³⁰ Caso isso não ocorra os materiais ou dados recolhidos podem perder-se ou ser utilizados de maneira

³⁰ “proceder, con extrema atención analítica, a la lectura de las historias de vida, con el objetivo de llegar al núcleo y hacer emerger las ‘áreas problemáticas’” (p. 106).

simplória, sem a valorização própria. Ferraroti (2011, p. 107) indica que as histórias de vida devem apreender o nexos entre “texto, contexto e intertexto” e que na investigação qualitativa o processo de categorização é feito a partir da base, necessitando “excavar y explorar” para se chegar aos resultados esperados. Para a análise da pesquisa o investigador qualitativo deve garantir uma história bem registrada e a obtenção da confiança do interlocutor, estabelecendo uma empatia razoável. Além disso, o investigador necessita abrir mão da sua posição de superioridade e aceitar colocar-se na mesma *frequência* do interlocutor, reconhecendo que tanto o investigador como o investigado estão em mutualidade de pólos na relação de pesquisa, em interdependência. A relação entre ambos refere-se à história de vida que tem pela frente, a história que os une, a cumplicidade na construção, pois a “história de vida é um texto. Um texto é um ‘campo’, uma área melhor definida”³¹ (FERRAROTI, 2011, p. 108). O autor evidencia que uma história de vida é muito mais do que somente uma narração, é uma história vivida por um determinado sujeito, “É algo ‘vivido’: com uma origem e um desenvolvimento, com progressões e regressões, com contornos muito precisos, com cifras e seu significado”.³² O autor orienta ainda que o pesquisador deve abrir mão do ‘aventureiro interior’ e se aproximar da história com atenção humilde, aproximando-se do texto com cuidado e respeito pelo outro, que é diferente dele. É necessário na análise não somente ter atenção externa, apenas como informação, mas, “entrar dentro do texto” e deixar que o texto entre nele.

Ferraroti (2011) considera que a história faz parte de um povo e deve ser estabelecida uma relação significativa, na qual nem a identidade e nem a alteridade do texto prevaleça. É necessário ler com calma a transcrição do texto para perceber as áreas problemáticas que surgem, os momentos de crises e os reveladores. A história de vida para ele é uma história de construções a respeito do indivíduo, um conjunto complexo. As áreas problemáticas podem estar relacionadas à família, escola, esfera sexual, trabalho, casamento, dentre outras, porque o verdadeiro desafio da história de vida é buscar, expressar e formular o que ocorre no cotidiano das estruturas sociais, formais e informais.

³¹ “historia de vida es un texto. Un texto es un ‘campo’, un área más bien definida” (p. 108).

³² “Es algo ‘vivido’: con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y su significado” (p. 108).

Segundo Thompson (1998, p. 71), críticos da História Oral dizem que não há garantias de que os relatos orais sejam fidedignos, porém “os recursos do historiador são as regras gerais para o exame de evidências: buscar a consistência interna, procurar confirmação em outras fontes, e estar alerta quanto ao viés potencial”. O autor defende a experiência do historiador oral e explica, no sentido do já advertido por Le Goff (1996) que os documentos oficiais escritos também podem ser enganosos, conter omissão ou serem torcidos e até mesmo as cartas ou outros documentos escritos ou oficiais podem não garantir a veracidade dos fatos ou conter adulterações.

Defende ainda Thompson (1998) que o registro gravado pode ser muito mais completo do que uma anotação escrita por ser a voz da pessoa que não pode ser alterada por ser o depoimento dela. No entanto nem a pesquisa qualitativa e nem a pesquisa quantitativa podem ser consideradas superiores porque dependerá do contexto em que elas estiverem inseridas e forem analisadas.

A análise dos dados na investigação etnosociológica, segundo Bertaux (2005) não consiste em elaborar um *corpus* de material empírico, relatos de vida ou outros dados e depois proceder unicamente à análise destes. Na investigação apresentada, a análise começa imediatamente e simultaneamente com a compilação das entrevistas. Para o autor a análise de um relato constitui um episódio dentro de uma totalidade, que também é dinâmica, promovendo comparação entre os relatos e, para que as recorrências apareçam é preciso organizar cada relato. O relato de vida não é simplesmente um discurso, mas é uma história real e deve-se buscar extrair desses somente os significados pertinentes, que possam ajudar no estudo do objeto investigado.

Um destaque importante para a análise de investigação etnosociológica, segundo Bertaux (2005) está relacionada à transcrição. O autor informa que a comunicação passa por três canais simultâneos: a comunicação não verbal, que são os gestos dos olhos, expressões do rosto, dentre outros; a entonação da voz e as próprias palavras, mas a gravação capta somente a voz: os outros dois canais dependem da capacidade de observação e atenção do entrevistador. A narrativa escrita precisará dar conta de registrar todos esses canais.

A análise das entrevistas da investigação etnosociológica será vista pela análise comparativa, comparando os dados coletados em diferentes fontes e aos poucos são construídos supostos indícios e que se tornarão em formulações

sociológicas a respeito do objeto estudado que será iniciada desde os primeiros relatos. Ao comparar os dados, as ocorrências com as mesmas situações vão surgindo, sendo descoberto um mesmo mecanismo social ou um mesmo processo (BERTAUX, 2005).

Para que as entrevistas individuais tornem-se resultados coletivos, os relatos precisam ser observados quanto a situações similares do mesmo grupo social do qual o entrevistado participa. As situações similares podem então ser agrupadas, analisadas e os conhecimentos adquiridos fazerem parte de uma representação sociológica dos componentes coletivos e do contexto social. Para que haja descoberta das práticas recorrentes, o entrevistador deve ouvir, ler, reler, reescrever, analisar com uma especial atenção, pois os resultados farão parte da análise de um grupo maior. O compromisso com a narrativa escrita deve ser cuidadoso para que todo o trabalho realizado no campo não se perca ou fique reduzido em sua essência.

3.6 O papel da memória nos relatos de vida

Retomam-se aqui vários autores utilizados para estudar o papel da memória nos relatos de vida. Pollak (1992) expõe que, nas pesquisas de História Oral que utilizam entrevistas, o que está presente é a memória individual, ou, se as entrevistas forem em grupo, serão as histórias coletivas.

O autor alerta que a memória pode ser entendida como um fenômeno coletivo e social, construído coletivamente e pode se apresentar flutuante, mutável, tanto em nível individual como em nível coletivo.

Contudo, podem surgir pontos invariantes e imutáveis. Esse fato pode tornar-se perceptível quando uma longa entrevista é realizada e, mesmo que ocorram idas e vindas, sempre existem elementos invariantes e imutáveis. Quando ocorre o surgimento de elementos invariantes e imutáveis, significa que a memória solidificou esses elementos, impossibilitando mudanças, os quais passaram a fazer parte da própria *essência* da pessoa, ao passo que outros fatores, menos solidificados podem ser modificados pelo entrevistado, no momento da pesquisa.

O autor enumera alguns elementos que podem ser constitutivos da memória coletiva, como os acontecimentos vividos pessoalmente, os acontecimentos vividos *por tabela* – os quais a pessoa não participou, mas os viveu tão intensamente com o grupo que é como se tivesse participado – e a esses acontecimentos se juntam

todos os eventos que não se situam dentro do espaço da pessoa ou do grupo. Nesses acontecimentos pode haver também projeção de identificação com o passado por meio de socialização política ou histórica, como se fosse uma memória herdada. Essa situação está relacionada com pessoas que presenciaram contextos políticos traumáticos, como guerras entre nações e, a memória coletiva envolve a comunidade da qual ele faz parte, e assim essa memória herdada é transmitida a ele também, ainda que ele nunca tenha vivenciado pessoalmente alguma situação.

Thomson, Frisch e Hamilton (2006) defendem que o bem estar do entrevistado deve ser sempre prioridade. Uma situação não muito agradável pode tomar forma na vida do entrevistado, principalmente quando a intenção da pesquisa estiver voltada para um viés político ou quando as entrevistas forem mais gratificantes para o entrevistador do que para o entrevistado, ou quando o entrevistado recordar o passado e se deparar com lembranças que não gostaria. O entrevistador deve estar atento a essas situações para que o entrevistado esteja o mais confortável possível como informante. Para os autores o maior desafio do historiador oral é possibilitar a união entre teoria e prática, para que os debates entre história e memória gerem frutos positivos.

A memória está presente em cada relato, e em todos os momentos da coleta de dados, a partir das entrevistas. Alguns cuidados devem ser observados pelo entrevistador para que essa memória herdada não afete de maneira negativa a história contada pelo sujeito, destacando mais uma vez a importância de o pesquisador ser sensível e com acentuada experiência para que a pesquisa não seja feita com perda de dados que seriam importantes no contexto social.

De acordo com Ferraroti (2011, p. 110), a memória pode ser estimulada por formas e fatores imprevisíveis e muitas vezes casuais, como um som, um odor, uma música, um rosto conhecido ou uma fotografia, dentre outros fatores, e pode “despertar e nos ajudar recordar uma página inteira de vida, a recriá-la, recordando, uma ‘acontecimento da alma’”.³³ Ferraroti (2011, p. 111) diz que nas lembranças, a memória vem a tona no momento em que o entrevistado volta às fontes, à cronologia, ao calendário, vivenciando a realidade do tempo que passa, a sensação de envelhecimento e de amadurecimento também e que a memória recorda e cancela: pedra luminosa ou esfinge silenciosa, inquietante sobre um mármore

³³ “despertar y hacernos recordar una página entera de vida, a recrearla, evocándola, un ‘pasaje del alma’” (p. 111).

silencioso”.³⁴ O sujeito pode olhar com os olhos físicos e ver a partir das recordações, das impressões, das leituras, ou seja, olhar com os olhos físicos e ver com os “olhos da mente”.

Conforme a definição presente acima, ao se aventurar na construção de uma história de vida, os aspectos relacionados à memória são cruciais, pois essa pode significar um diferencial na pesquisa. Cada ser humano tem a sua história, as suas recordações que fizeram dele o que é hoje e, quando o pesquisador busca infiltrar-se na vida de um sujeito precisa estar preparado para lidar com a memória, pois a mesma pode trazer recordações agradáveis que ajudarão na pesquisa, situações não muito agradáveis que também contribuirão e, situações ocultas nas quais o interlocutor não intenta recordar ou mencionar. Nesse momento o pesquisador deverá recuar e respeitar a memória do indivíduo, que pode ter vindo à tona no momento da entrevista ou pode ser uma recordação que está sempre presente, mas o indivíduo não quer expor.

Os caminhos de uma entrevista podem ser surpreendentes, por isso trazendo novamente uma das orientações dadas por Ferraroti (2011), o entrevistador deve abrir mão dos seus pressupostos iniciais para que possa analisar cada fala de cada entrevistado, a partir da visão do próprio. Isso não significa não ter uma organização prévia da pesquisa, mas estar disposto a mudar o rumo da mesma, caso seja preciso.

A memória, segundo Pollak (1992), é um fenômeno construído e, em nível individual essa construção pode ser consciente ou inconsciente e o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é o resultado de um trabalho de organização. A memória é um elemento que constitui o sentimento de identidade, tanto individual, como coletiva, destacando um sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo, servindo de referência para outros que chegarem depois. A memória pode ser um grande aliado na construção de relatos de vida, tanto a nível individual como coletivo.

A memória é considerada por Ricouer (2003) como uma recordação que surge no espírito como uma imagem e esta aponta de forma espontânea um signo de algo que está ausente, mas, considerado pela pessoa como tendo existido no passado, como algo que não está mais presente, mas que já esteve. O autor cita

³⁴ “la memoria recuerda y cancela: pizarra luminosa a la vez esfinge callada, inquietante sobre el marmóreo silencio” (p. 111).

como exemplo as marcas que um objeto cortante pode fazer em um pedaço de cera, deixando as marcas nesta, contudo, não estando mais presente, mas as marcas e as impressões e recordações permanecem e, por isso pela sua presença o passado pode vir à tona no momento em que a marca foi realizada. O passado está presente como algo que já esteve e a memória se esforça para encontrar.

Um fato crucial trazido por Ricouer (2003, p. 6) refere-se ao esquecimento, como algo comum à memória, expondo que “as recordações são, por assim dizer, narrativas e que as narrativas são necessariamente seletivas. Se somos incapazes de nos lembrar de tudo, somos ainda mais incapazes de tudo narrar”, e por isso as narrativas exaustivas são difíceis de acontecer. As estratégias para o esquecimento, segundo o autor, configuram evitamento, evasão e fuga, pelo fato de a memória trazer, em algumas situações, feridas em função de lembranças dolorosas.

Segundo Ricouer (2003) a memória nem sempre consegue oferecer um conteúdo exaustivo, por ser seletiva e com possibilidades de trazer feridas ocultas durante o momento de rememorar acontecimentos. Na medida em que as narrativas vão acontecendo de forma oral e em decorrência desta, a narrativa escrita vai completando o seu contexto, novos sentimentos, emoções, aprovações e negações podem surgir dessas novas narrativas, inclusive lembranças dolorosas.

A Memória pode guardar tanto lembranças boas como ruins. Em outro dos seus escritos Pollak (1989, p. 6), ao se reportar a memórias coletivas e individuais, fala sobre o silêncio, dizendo que “para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa, antes de mais nada, encontrar uma escuta”. Quando não encontra essa escuta de maneira confiável em um pesquisador sensível, pode surgir o silêncio. A escuta da qual trata o autor se refere a um pesquisador interessado em ouvir a sua história e o silêncio, neste caso, pode ser interpretado como esquecimento.

Em uma pesquisa sobre memória e envelhecimento, Bispo (2016) entende que o silêncio encoberto pode trazer mais revelações em certas questões pesquisadas, que são aparentemente ocultas ou evitadas, do que em uma narrativa oral. As citadas revelações podem ocorrer pelo fato de que grandes tramas da vida podem vir à tona mais pelo que não foi dito do que pelo que foi. O autor continua e pondera que o silêncio fala e gera mais entendimentos do que perguntas ou respostas evasivas. Uma das grandes tramas da vida que podem vir à tona é o sentimento de solidão. Na referida pesquisa o autor percebeu e confirmou que a solidão de sua entrevistada se expressava a partir das narrativas silenciosas. Infere

ainda o autor que este sentimento de solidão não está necessariamente relacionado a uma ou outra etapa da vida, ou idade, apesar desta significar um momento marcante, a nível social, de sentimentos de solidão.

Bertaux (2005, p. 62), ao instruir sobre o início de uma pesquisa em um determinado campo, informa que é possível enfrentar dificuldades quanto a encontrar os sujeitos e colher os relatos, pois as pessoas podem ter suas próprias razões por não quererem falar, e “somente confiarão na pessoa se sentirem confiança”.³⁵ A confiança é observada como um ponto crucial.

Pollak (1989) infere que em entrevistas orais individuais, a história pode ter uma cronologia coerente, mas é observado que há um núcleo condutor resistente que pode ser entendido como esquecimento, mas que são silêncios, que foram deliberadamente realizados em função da reflexão quanto ao passado. Essas observações podem ser feitas até mesmo pela entonação de voz, quando o sujeito volta a um número restrito de acontecimentos, mas não expõe toda a história, cabendo ao pesquisador o papel de observar os silêncios e os esquecimentos durante uma narrativa, buscando na medida do possível extrair os relatos que serão utilizados para o entendimento do grupo maior observado.

3.7 A representatividade, a evidência e a recorrência

Nos anos de 1950, Ferraroti (1991), que já fazia pesquisa biográfica, conta que os questionários estruturados de forma rígida não haviam resolvido muitos problemas e, ao adentrar na narrativa autobiográfica, ficou impressionado com o caráter sintético, mas ao mesmo tempo reticente quanto a utilizar uma biografia específica para dar a ela um destino absoluto e irreduzível. Por isso o autor sempre buscava fazer a conexão de uma biografia individual com características globais de alguma situação histórica, que fosse concreta e datada. Durante a pesquisa decidiu então utilizar a sociologia como base para as suas análises.

Ferraroti (1991, p. 174) acrescenta que entre os pesquisadores surge a dúvida sobre o indivíduo representar o grupo todo. E escreve que “cada indivíduo não totaliza directamente a sociedade inteira, ele totaliza-a por meio do seu contexto social imediato, os pequenos grupos de que faz parte”. Ele diz ainda que esses grupos são agentes sociais ativos que totalizam o contexto e sobre a sociedade ele

³⁵ “solo se fiarán de vosotros si sienten confianza” (p. 62).

diz que esta “totaliza cada individualidade específica por meio das instituições mediadoras que focalizam esta sociedade no indivíduo com crescente especificidade”.

Segundo Ferraroti (1991, p. 174) os pequenos grupos, como família, colegas de trabalho, vizinhos, parceiros da escola, amigos, estão na mesma dimensão psicológica dos membros e “na mesma dimensão estrutural do sistema social”. Explica ainda que a *práxis* do grupo traduz a totalidade social, seja de modo formal ou informal e que o grupo primário, como a família, torna-se a mediação entre o social e o individual, com entendimento de campo como o contexto social.

Em relação à fidedignidade da história oral, Thompson (1998) explica que é necessário conhecer o sujeito, saber seus objetivos, e, enquanto houver vários fatos, não há como se ter evidência da veracidade destes, como o papel que a pessoa entrevistada desempenhava, que tipo de pessoa ela era, se houve falsificação de documentos. Essas são evidências orais e o autor orienta a buscar a consistência interna, procurar confirmação com outras fontes e ficar alerta quanto ao viés potencial. Nesse ponto o autor, ao defender as fontes orais afirma que as evidências documentais também podem oferecer falhas, como falsificação ou omissão de documentos, tais como as cartas que não garantem a veracidade dos fatos, além de haver possibilidade de influência social.

Em defesa do registro gravado, Thompson (1998) afirma que na gravação, a voz do entrevistado é ouvida, podendo transmitir os sentimentos, e por ter sido falada, juntam-se a ela pistas sociais, como certeza ou incerteza, humor e a comunicação oral e escrita. Por outro lado o testemunho falado será sempre o mesmo, não poderá ser modificado, tornando-se assim autêntico, a fala que foi gravada torna-se o registro muito mais completo do que as anotações rascunhadas. E completa dizendo que no caso dos registros escritos ou orais, não existe superioridade de um sobre o outro, pois a veracidade dependerá do contexto.

Thompson (1998) destaca que as entrevistas de História Oral não são como uma sessão de psicanálise, ou um pedido para que os informantes se deem no divã e contem a sua história, seus sonhos, suas fantasias enquanto o entrevistador fica em silêncio, mas são orientadas pelo entrevistador, o qual tem um ou mais objetivos com a entrevista, os quais devem ser expostos. É necessário que o entrevistador entenda também os silêncios entre determinadas falas, que podem estar relacionados a pequenos lapsos de memória ou podem estar ocultando

alguma situação ou lembrança desagradável. A idade da pessoa também deve ser levada em consideração, uma pessoa idosa contará a sua história de maneira lenta, com muita paciência, meditando nas palavras enquanto recorda e refaz o seu caminho por sua história. O jovem ou adolescente tenderá a falar mais rápido, com menos reflexão e com economia de detalhes, por isso o entrevistador deve ser um bom observador e um ouvinte atento. É importante também na hora das entrevistas que o entrevistador respeite os sentimentos que surgirem, ao ser narrada alguma parte triste ou emocionante da história, como choro, raiva, silêncios, dentre outros sentimentos que possam fluir durante a entrevista.

Para Bertaux (2005, p. 17) as sociedades contemporâneas vivem um contraditório movimento de homogeneização, como os modos de consumo e os mesmos direitos sociais a uma população e a diferenciação, que se multiplica cada vez mais na sociedade atual, enquanto a vida social apresenta uma variedade cada vez maior de situações diferenciadas socialmente reconhecidas. Em função dessas diversidades a perspectiva sociológica “propõe uma forma de investigação empírica adaptada à captação da própria lógica do mundo social em questão, ou a categoria de situação”³⁶. A sociedade global está constituída de numerosos microcosmos, como escolas, padarias, dentre outros e a hipótese central da perspectiva etnosociológica é que as lógicas que regem o mundo social global ocorrem também no microcosmo. Para o autor essas categorias de situações ou situações particulares não significam necessariamente que todos fazem parte de um mesmo mundo social, mas as situações que são comuns para eles, se tornam sociais quando “surgem pressões e ações que tem muitos pontos em comum, na medida em que são percebidos através de esquemas coletivos e na medida em que uma mesma instituição se ocupa eventualmente dela”³⁷ (BERTAUX, 2005, p. 19). Os relatos de vida se mostram eficazes visto que esta forma de recolher dados empíricos se ajusta à formação de trajetórias, permitindo captar mediante quais mecanismos e processo os indivíduos se encontram e como se acomodam a essas situações (BERTAUX, 2005).

³⁶ “propone una forma de investigación empírica adaptada a la captación de la lógica propia de tal o cual mundo social, o de tal o cual categoría de situación” (p. 17).

³⁷ “origina presiones y lógicas de acción que tienen no pocos puntos comunes, en la medida en que se percibe através de los esquemas colectivos, y en la medida en que una misma institución se ocupa eventualmente de ella” (p. 19).

A História Oral com as vertentes selecionadas aqui descritas, compõe o referencial teórico-metodológico utilizado na pesquisa. Buscou-se fazer o levantamento de algumas correntes da história de vida, com destaque para a metodologia que será utilizada no trabalho de campo e na análise das entrevistas, que são os relatos de vida em uma perspectiva etnosociológica.

3.8 Alinhavando as histórias de vida dos sujeitos pesquisados

A busca por analisar as trajetórias de vida, as políticas públicas, os instrumentos e ações na vida de pessoas com deficiência visual levou à construção de histórias de vida desses sujeitos. Construção essa que teve como base inicial o estudo acerca da inclusão e da educação especial e as leis que regem a matéria.

A metodologia utilizada foi história de vida. Essa metodologia vem ao encontro da necessidade de se entender os relatos de vida discutidos nesta Tese como forma de exemplificar histórias de um grupo específico e, a partir daí, sugerir, analisar, desenvolver e o que mais for necessário para elucidar questões iniciais quanto às políticas públicas, instrumentos e ações que oportunizem o atendimento a pessoas com deficiência visual.

Reportando ao autor utilizado como uma das bases teórico metodológicas da pesquisa, Bertaux (2005, p. 36) afirma que “para contar uma história tem que ficar diante dos personagens, descrever suas relações recíprocas, explicar as razões pelas quais atuam; descrever o contexto das ações e das interações, elaborar juízos (avaliações) sobre as ações”³⁸. O autor acrescenta que se o discurso é composto apenas de descrições de acontecimentos, se limitando a expô-los, que isso não é uma narrativa.

Bertaux (2005) infere que a partir do momento em que se propõe a fazer uma entrevista narrativa é necessário que se permita ao entrevistado tomar a posição de narrador, ainda que se possam fazer perguntas ao longo da narração.

Nas narrativas apresentadas nesta Tese, todos os sujeitos são pessoas com deficiência visual total e, por isso as diversas formas de linguagem são mais cuidadosamente observadas, como a entonação da voz, a ênfase nas palavras, as pausas em se contar determinados fatos, os sorrisos, a empolgação, isto é, várias

³⁸ “para contar bien una historia hay que plantarse ante los personajes, describir el contexto de las acciones y las interacciones; elaborar juicios (evaluaciones) sobre las acciones” (BERTAUX, 2005, p. 36).

formas de linguagem que, para pessoas que enxergam poderiam ser observadas por meio do olhar; no entanto a riqueza da análise pode ser realizada a partir de outras linguagens. Nas entrevistas realizadas os diferentes tipos de linguagem foram observados. As entrevistas não iniciaram com perguntas sobre a vida dos sujeitos, e, com cada entrevistado foi iniciada de uma maneira diferente, com a intencionalidade de que eles se sentissem à vontade para expor seus pensamentos, seus sentimentos, suas idéias, sem a preocupação de estarem respondendo a algum tipo de questionário. Em função disso as análises também foram diferenciadas para cada sujeito, a partir da visão de vida e da fala de cada um.

A investigação realizada, conquanto a presença de dados quantitativos, partiu das experiências de vida e escolarização dos sujeitos pesquisados, tendo como base teórica os autores e leis já mencionadas. Os informantes tiveram liberdade para narrar as suas histórias e, quando se tornou necessário, foram feitas breves perguntas durante as entrevistas a fim de direcionar as questões levantadas para o objeto de pesquisa.

3.9 Identificando as análises

A análise das trajetórias de vida apresenta os sujeitos com deficiência visual desde o nascimento, seguindo a análise das pessoas com deficiência visual adquirida, seja por doença ou outros. A opção por essa distribuição tem por objetivo facilitar a leitura das narrativas de vida possibilitando um olhar mais totalizador sobre os sujeitos com características mais próximas.

3.10 Apresentando os sujeitos envolvidos na pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são 8 (oito) pessoas com deficiência visual, adultas, moradores do município de Campos e que concluíram ou estão cursando o Ensino Superior. Alguns sujeitos, como exposto na tabela 10, concluíram outros graus de ensino, como especialização e mestrado.

As pessoas com deficiência visual investigadas possuem no momento da pesquisa cegueira total. Dos 8 (oito) sujeitos investigados, 3 (três) deles possuem deficiência visual desde o nascimento; 1 (um) a partir de acidente; 1 (um) por doença genética; 2 (dois) a partir de outras doenças e 1 (um) por doença degenerativa.

Os entrevistados, conforme Tabela 8, são 5 (cinco) homens e 3 (três) mulheres, dos quais 5 (cinco) são solteiros e 3 (três) casados, sendo 1 divorciado e casado novamente e 2 divorciados e solteiros, ficando assim:

Tabela 8- Referente ao estado civil dos entrevistados

2	Divorciados e casados
3	Divorciados e solteiros
2	Solteiros
1	Casado
8	Total

Tabela elaborada pela autora

A Tabela 9 refere-se ao início da escolarização na Escola Básica e no Ensino Superior de cada um dos entrevistados. Durante o período de estudo ocorreram interrupções na sequência dos anos de escolarização. A tabela é apresentada para servir como parâmetro das políticas públicas, instrumentos e ações que cada um dos sujeitos utilizou durante o percurso escolar. Apesar de 5 entrevistados possuírem cursos de Pós-graduação, estes não foram inseridos, pois a análise está sendo realizada a partir do Ensino Superior.

Tabela 9- Referente ao período inicial de escolarização dos entrevistados

Nomes	Período inicial da Educação Básica	Período inicial do Ensino Superior
Maria	1968	1979
Linda	1996	2014
Diana	1987	2013
Pedro	1966	1988
Levi	1978	2017
Tomáz	1977	2008
Lucas	1997	2011
Davi	1982	2013

Tabela elaborada pela autora

Quanto à formação acadêmica e emprego dos entrevistados que nasceram cegos e, que são mulheres, vide tabela 10, abaixo:

Tabela 10- Referente à formação acadêmica e emprego dos entrevistados que nasceram cegos

Maria	Licenciatura em Letras	Especialização na área de formação	Inglês	Professora de instituição pública municipal
Linda	Bacharelado em Sistema de Informação; Bacharelado em Direito em andamento	Mestrado na área de formação; Especialização em tradução de língua inglesa	Curso técnico na área de formação; curso de línguas (inglês, espanhol e mandarim em andamento)	Funcionária de setor administrativo de instituição federal
Diana	Licenciatura em Educação do campo	Nenhum	Nenhum	Não trabalha

Tabela elaborada pela autora

A Tabela 11 refere-se à formação acadêmica e emprego dos entrevistados que ficaram cegos após o nascimento. Vale observar que todos são do sexo masculino, o que justifica as Tabelas 10 e 11 estarem divididas.

Tabela 11- Referente à formação acadêmica e emprego dos entrevistados que ficaram cegos após o nascimento

Pedro	Licenciatura em História (com habilitação em geografia)	Especialização na área de formação	Cursos na área de educação especial	Professor de duas instituições públicas municipais em 2 municípios distintos
Levi	Licenciatura em Letras em andamento	Nenhum	Caldeiraria, música, garçom, alimentação, eletrônica	Aposentado por invalidez
Tomaz	Licenciatura em Pedagogia	Especialização na área de Educação Especial	Cursos na área de educação especial	Professor de duas instituições públicas municipais em 2 municípios distintos
Lucas	Bacharelado em Análises de Sistemas	Especialização na área de formação	Curso técnico na área de formação	Analista de TI em instituição federal em outro estado
Davi	Licenciatura em Educação do campo	Nenhuma	Nenhum	Aposentado

Tabela elaborada pela autora

A Tabela 12 refere-se às categorias de deficiências visuais dos entrevistados, de maneira geral, a saber, tanto homens como mulheres.

Tabela 12- Referente às categorias de deficiências visuais na pesquisa

3	Nascimento
1	Doença degenerativa
1	Doença genética
1	Por acidente
2	Outras doenças (sarampo e meningite)
8	Total

Tabela elaborada pela autora

3.11 As categorias de deficiências visuais na pesquisa

A Tabela 12 expõe as categorias das pessoas com deficiência visual da pesquisa. A opção por entrevistar pessoas com cegueira total deveu-se a uma entrevista informal realizada com um professor que lecionou para 2 (dois) desses sujeitos. Um deles era deficiente visual de nascimento e outro era deficiente por doença degenerativa. Segundo relato do professor, a diferença entre eles era muito grande, pois o que nasceu cego caminhava, escrevia, fazia todas as atividades com muita segurança, enquanto o que teve deficiência após o nascimento, era inseguro para andar, para falar, para comer ou para qualquer outra atividade correlata. Após esse episódio foi escolhido como objeto dessa pesquisa ouvir relatos de vida com pessoas com deficiência visual, com a especificidade de deficiência desde o nascimento (3 sujeitos) e após o nascimento (5 sujeitos). Justifica-se desta forma a não escolha pelas pessoas com baixa visão, sendo o tratamento destas, diferenciado.

3.12 Pesquisa de campo: encontrando os sujeitos

Glat e Antunes (2014) escrevem que a metodologia História de Vida tem se mostrado como profícuo meio para conhecer a realidade no campo da Educação Especial por privilegiar a fala espontânea dos sujeitos como fonte primária. A escolha dos sujeitos é um passo muito importante em uma pesquisa, pois pode proporcionar sucesso em encontrar um bom informante ou não.

A presente pesquisa iniciou em uma instituição de referência para pessoas com deficiência visual em Campos dos Goytacazes, o Educandário para Cegos São José Operário. A instituição foi escolhida como ponto de partida por ser referência,

no município de Campos, em auxiliar pessoas com deficiência visual no ensino de Braille, na mobilidade e outros cursos oferecidos conforme as necessidades.

A primeira visita foi planejada no mês de novembro de 2017. Ao chegar à instituição a pesquisadora buscou contato com a direção, mas foi informado que não havia ninguém no momento para atender, e que só havia uma professora concluindo as aulas. Ao avistar a professora a surpresa foi saber que a mesma era deficiente visual, de nascimento, com uma experiência de mais de 30 anos na instituição. Foi iniciado um diálogo profícuo e imediata empatia pelo fato de a pesquisadora lecionar em uma instituição muito especial para a professora, na qual foi aluna. A professora estava atuando nessa instituição no momento da pesquisa como voluntária. A professora do Educandário foi o primeiro sujeito da pesquisa, tendo aceitado participar e, ainda indicou alguns sujeitos que poderiam ser entrevistados. Alguns foram acrescentados e outros não, por dificuldade de acesso e outros por serem pessoas com baixa visão e não com ausência total.

O segundo sujeito foi indicado a partir de uma amiga que tinha contato com ele. Este perdeu a visão em um acidente de trabalho aos 40 anos de idade. Apesar de a professora ter sido o primeiro sujeito da pesquisa, esse foi o primeiro a ser entrevistado em função das férias escolares e, por ter sido o primeiro, as entrevistas foram mais longas, com 4 (quatro) visitas da entrevistadora.

A partir das indicações da professora foi-se desenhando aos poucos os demais sujeitos. Havia indicações de vários e, a maioria com baixa visão, ou com cegueira total que moravam em outros municípios. Na medida em que transcorriam as primeiras entrevistas, ficava mais delineada a escolha dos sujeitos. As entrevistas iniciaram em 2017 e foram concluídas em 2019. A última pessoa entrevistada só conseguiu ser contactada no início de 2019 por dificuldade de comunicação.

Após a realização das entrevistas novos sujeitos surgiram, mas foi feita a opção de permanecer somente com o número inicial por cobrir todas as categorias almejadas.

3.13 Pesquisa de campo: o caminho percorrido

Como já trabalhado anteriormente, a opção metodológica foi realizar entrevista com história de vida, recolhendo relatos de vida, que não tem necessariamente de ser a história inteira da vida da pessoa. Nos relatos, o

entrevistado pode contar a sua história toda, ou parte dela, e o pesquisador seleciona o que for importante conforme os objetivos de sua pesquisa.

As entrevistas foram autorizadas pelos sujeitos, que assinaram Termo de Livre Consentimento, com autorização para que fossem gravadas. Foi apresentada aos entrevistados a possibilidade de o Termo de Livre Consentimento ser traduzido para o Braille, caso desejassem, mas todos, sem exceção, rejeitaram essa opção e disseram que poderia ser em português e que eles preferiam assinar. Um dos entrevistados disse que eles sentem-se mais valorizados se puderem assinar com tinta.

Sobre o sigilo da identidade, todos autorizaram a colocar o próprio nome, caso fosse o desejo da pesquisadora. No entanto, a opção foi utilizar nome fictício para que fosse possível maior liberdade de expressão.

Antes do início de cada entrevista foi apresentado aos participantes da pesquisa os objetivos da mesma e dito que, após a conclusão do trabalho, seria feita uma devolutiva do resultado final. Todos aceitaram com disposição participar e alguns relataram que nunca tinham contado a sua história para outra pessoa.

As entrevistas com 5 (cinco) sujeitos foram gravadas no local de trabalho e 3 (três) deles em suas residências por não estarem trabalhando. As entrevistas realizadas no local de trabalho foi opção dos próprios sujeitos, apesar de haver, por parte da pesquisadora, preocupação em trazer problemas para eles, o que foi garantido pelos sujeitos que poderia ser feito dessa maneira.

Durante as entrevistas foi comunicado aos sujeitos que o gravador estaria em funcionamento, após a autorização dos mesmos. Foi utilizado um gravador portátil e também o celular, caso pudesse ocorrer algum incidente. Nenhuma entrevista gravada foi perdida ou sua gravação sofreu qualquer avaria, não houve interrupções, nem qualquer problema no período das entrevistas, portanto todo o material recolhido foi transcrito, revisto, analisado e de grande utilidade para a pesquisa.

4 TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO: lançando luz sobre histórias de vida de pessoas com deficiência visual

“Meus pais não tinham ideia de quais mudanças deveriam fazer quanto ao mobiliário da casa, então ficou tudo igual”.

“Eu sou a pessoa que sou hoje graças a minha deficiência. Então, a minha madrasta que não cuidou de mim quando tive sarampo, na verdade me deu um presente”.

“Eu fiquei meio revoltado no início, mas depois melhorou. Mas de vez em quando ainda bate uma revolta”.

“Os meus pais me ajudaram em tudo e me incentivaram a ser independente”.

“Se eu pudesse ver hoje? Eu não gostaria, me sentiria analfabeta”.

“Eu sou uma pessoa feliz, a vida é bela”.

“O meu divórcio doeu mais do que a minha cegueira”.

“Alguns professores não me davam nada pra fazer, por acharem que eu não sabia”.

4.1 Retomando algumas políticas públicas, instrumentos e ações

Vários temas relacionados a políticas públicas e outros assuntos pertinentes foram evidenciados nas entrevistas, e por isso foi percebida a necessidade de abordá-los de maneira sucinta a fim de subsidiar a discussão dos relatos. Alguns desses temas não são necessariamente políticas públicas, mas instrumentos e ações para auxiliar as pessoas com deficiência visual. Conforme registrado anteriormente por Finkler e Dell’Aglio (2013) os projetos e programas são considerados parcelas, etapas das políticas públicas e, alguns instrumentos e ações são utilizados para facilitar a inserção de pessoas com deficiência na educação e também nos locais de trabalho, lazer e outros.

4.1.10 Braille como instrumento de leitura e escrita

De acordo com site do MEC (Inclusão, 2018) o sistema Braille de escrita e leitura foi criado há cerca de 200 anos na França e no Brasil chegou por meio de José Álvares de Azevedo, com apoio do atual Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. O sistema Braille possibilita o aluno com deficiência visual estar inserido na sociedade a partir da leitura e escrita. O Brasil oferece o programa Livro Acessível em parceria com o Instituto Benjamin Constant e paradidáticos em Braille

para alunos com deficiência visual matriculados na escola básica, como parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Conforme apontam Dias e Vieira (2017, p. 184), “o processo de aprendizagem da criança cega deve ser iniciado pela aprendizagem do Sistema Braille”. As autoras orientam que no cotidiano da criança sejam apresentados a elas diversas embalagens transcritas em Braille e que “a escrita tem uma função social e cultural, além de educacional”.

Pessoas com deficiência visual por meio de acidentes de trabalho ou doenças congênitas e outras na idade adulta podem aprender o Braille, contudo já dominam a escrita, sendo importante o aprendizado do Braille, mas, não essencial. As pessoas que nasceram com deficiência visual possuem uma maior necessidade de aprendizado em Braille.

Os computadores com síntese de voz são outra forma de acesso à escrita, conforme Dias e Vieira (2017, p. 187) e afirmam que “as tecnologias da informática têm contribuído com o processo de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência em geral”.

4.1.2 Assinatura cursiva para pessoas com deficiência visual como facilitador de transações bancárias e outros

A partir do depoimento de um dos sujeitos foi pesquisado no *site* do Banco do Brasil as exigências para acesso a financiamento para pessoas com deficiência. O *site* apresenta um rol de produtos disponíveis para linha de crédito. Entre as exigências estão: o correntista deve ter limite de crédito disponível e renda máxima de até dez salários mínimos e o valor mínimo é de R\$ 70 reais e o máximo R\$ 30 mil. Para confirmar a necessidade de assinatura é necessário fazer a contratação para o financiamento.

Segundo Rosenfeld (2013, s/p), em relação a pessoas com deficiência visual, “assinar o seu próprio nome é um acto de emancipação”. A autora explica que por vezes se a pessoa com deficiência visual não sabe assinar o seu nome, ela pode ser confundida com uma pessoa analfabeta. Quando se torna possível assinar um diploma, ou carteira de trabalho, identidade, ou outro documento, a pessoa adquire sentimentos de auto-realização, independência e responsabilidade. A não assinatura pode gerar desconforto e sentimento de inferioridade.

Rosenfeld (2013, s/p) destaca que é necessário inserir no currículo de alunos com deficiência visual o ensino da escrita cursiva e que “a assinatura é um dos meios facilitadores para romper as barreiras do preconceito”. Infere ainda que a assinatura cursiva pode possibilitar “informar a sociedade que o portador de deficiência visual também é um cidadão que, através de um gesto consciente, característico e pessoal, pode deixar marcada sua identidade nos documentos”.

De acordo com Campos (2007, s/p) “o ensino da escrita cursiva em tinta para pessoas cegas é importante, seja para escrever o nome por extenso, reconhecer letras e números, ou formar palavras e frases”. Essa escrita conforme a autora facilita a comunicação com as pessoas que enxergam. E “a escrita do nome, de números e de pequenas anotações tem uma utilidade e uma função social que não deve ser subestimada”. Além da escrita em Braille que deve ser aprendida desde a infância, deve-se estimular o aluno que tem deficiência visual desde o nascimento a escrever o seu nome com letra cursiva pelos motivos elencados pelos autores.

4.1.3 Cotas em transporte interestadual.

As cotas para pessoas com deficiência estão garantidas na Portaria Federal 261/2012. São reservados, dois lugares, em veículos que operam nos serviços regulares em transporte interestadual de passageiros nas modalidades rodoviária, ferroviária ou aquaviária. Esses lugares são em transporte convencional e devem ficar nos primeiros assentos para facilitar o acesso da pessoa com deficiência. O beneficiário deve fazer cadastro comprovando renda *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e declaração médica comprovando a deficiência. A lei federal trata de gratuidade a pessoas com deficiência, sendo o bilhete de viagem ao idoso, outra orientação.

4.1.4 Tecnologias para auxiliar na leitura de textos digitais e outros.

Dentre as muitas tecnologias desenvolvidas para alunos com deficiência visual, destaca-se aqui a Linha Braille, por estar sendo utilizada por um dos entrevistados e por possibilitar o auxílio à escolaridade dos sujeitos.

Leme e Battini (2017) informam sobre o aparelho tecnológico. É um *hardware* que exibe de maneira dinâmica em Braille a informação da tela que é ligada a uma porta de saída do computador. Foi desenvolvido por uma empresa norte-americana

e é um leitor de telas que permite o acesso de pessoas com deficiência visual ao computador. As autoras informam em um artigo, que faz parte de um recorte de dissertação de mestrado, que essa tecnologia apresenta os prós e os contra do aparelho. Como indicação dos prós foi percebido em uma pesquisa que auxiliou na autoconfiança e autoestima de alunos, além de possibilitar conexão e melhor acesso aos conteúdos científicos apresentados, de maneira mais clara e precisa.

Relacionado à desvantagem está o preço não acessível a todos. Foi verificado o custo do aparelho e a faixa de preço exposta nos *sites* apresentam diversos preços, a partir de 17.600, 22.000, 23.000, 32.000 podendo chegar a 79.900. O fator preço leva a crer que as instituições públicas não poderão disponibilizar o acesso em suas instituições e apenas um quantitativo ínfimo de alunos poderá adquiri-lo.

Outra tecnologia bastante utilizada pelos entrevistados é o Sistema DOSVOX. De acordo com o Núcleo de Computação eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) “o DOSVOX é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais”. Segundo estudos do núcleo as pessoas com deficiência visual, adquirem com o uso do sistema, “um alto grau de independência no estudo e no trabalho”. O sistema, segundo informação do *site* realiza a comunicação por síntese de voz em português, podendo, contudo, ser configurado para outros idiomas.

Nota-se que quanto menor a idade do deficiente visual, mais a tecnologia estará presente em sua vida. As pessoas que nasceram com deficiência visual ou, ficaram deficientes visuais após o nascimento, tem mais dificuldade no uso de tecnologias, conforme as conversas realizadas com os entrevistados.

4.1.5 A lei de cotas para ingresso no ensino superior e em ocupações públicas e privadas.

Como destacado no capítulo 1 desta Tese, existem legislações atuais que garantem vagas para pessoas com deficiência em concurso público. Empresas privadas também empregam pessoas com deficiência, por também estarem subordinadas às leis, contudo as vagas públicas estarão em ênfase por serem parte dos questionamentos dos sujeitos pesquisados.

A Lei de Inclusão (nº 13146/2015) em seu Art. 34 expõe que “a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. A lei é para pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza, incluindo remuneração de igual valor dos demais, com todos os direitos garantidos de promoção, planos de carreira, dentre outros.

O Art. 35 da referida lei insere que as políticas públicas devem garantir o “acesso e permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho”. As obrigações estão colocadas, porém será evidenciado com o depoimento dos sujeitos sobre a dificuldade que a pessoa com deficiência tem em assumir de fato o trabalho para o qual ele foi aprovado. Os concursos públicos trazem em seus editais o percentual de vaga disponível para pessoas com deficiência, além de outras cotas. O Decreto nº 3.298/1999 regulamenta o nº de vagas de acordo com o quantitativo de funcionários da empresa. A empresa que possui 100 funcionários deve oferecer de dois a cinco por cento das vagas para pessoas com deficiência, distribuídos da seguinte forma: até 200 empregados, dois por cento; de duzentos a quinhentos, três por cento; de quinhentos a mil, quatro por cento; mais de mil, cinco por cento.

As cotas para ingresso no ensino superior também estão regulamentados em lei. Em nível federal tem-se a Lei nº 13.409, de 29 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência em curso superior. A citada lei determina no Art. 3º que as vagas a serem preenchidas por alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência serão “em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da federação onde está instalada a instituição”. A proporção será de acordo com o último censo do IBGE. Em nível estadual, as cotas estão garantidas na lei nº 8.121 de 27 de setembro de 2018, a qual dispõe sobre a prorrogação da lei de cotas, Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008. No Art. 1º, §1º, Inciso III, o percentual de vagas para estudantes com deficiência, e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em serviço, será de 5% cinco por cento) em cada curso, prorrogando assim a vigência da lei nº. 5.346, de 11 de dezembro de 2008.

4.1.6 A Educação a Distância (EAD) para pessoas com deficiência visual

A EAD não é uma política pública específica para pessoas com deficiência, mas ao utilizá-la o sujeito com deficiência visual necessita de aporte. A EAD já é em si mesmo um desafio, visto que existe muito preconceito com o ensino oferecido. No caso das entrevistas a situação de um deficiente visual matriculado em um ensino à distância expõe a falta de acessibilidade para as pessoas em questão no decorrer de um curso EAD.

O Art. 80 da LDBEN (9394/96) indica que o Poder público deverá incentivar programas de ensino à distância em todos os níveis e modalidades de ensino, além de educação continuada. A EAD gozará de tratamento diferenciado tais como, custos de transmissão reduzidos, concessão de canais com finalidades educativas, com reserva de tempo mínimo pelos canais de comerciais. No Capítulo 11 da LDBEN (9394/96) está garantida a possibilidade de convênios para alunos do ensino médio. No Art. 3º, Inciso XIII LDBEN (9394/96) tem-se a garantia do direito à educação e aprendizagem ao longo da vida. No Art. 58, §3º diz que a educação especial inicia-se na Educação Infantil e estende-se ao longo da vida. A EAD necessita de professores inseridos no mundo digital e com formação adequada para auxiliar os alunos no acompanhamento das aulas por meio das tecnologias indicadas. Este fato será observado a partir do depoimento de um aluno com deficiência visual matriculado em um curso à distância.

4.1.7 O Benefício da Prestação Continuada (BPC)

O BPC é a garantia que toda pessoa com deficiência ou idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais possuem, no valor de um salário-mínimo de benefício mensal. Esse benefício é para o caso de as pessoas em questão não possuírem meios próprios de manutenção, ou de tê-la provida por sua família (BRASIL, Lei nº 8.742, 1993). A família neste caso é composta pelo requerente, o cônjuge ou companheiro, os pais, e, na ausência de um deles, a madrasta ou padrasto, além de irmãos, filhos e enteados solteiros que vivem sob o mesmo teto. Será discutido ao longo do capítulo sobre o recebimento deste benefício à luz das opiniões dos sujeitos pesquisados.

4.2 Relatos de vida dos sujeitos selecionados: compreendendo a vida familiar e a vida acadêmica de pessoas com deficiência visual

A influência da família e da escola tem lugar garantido na trajetória de vida de qualquer pessoa, no entanto serão narrados fatos que marcaram a vida de pessoas com deficiência visual, a partir da vida familiar e escolar desses sujeitos.

Conforme conceitos desenvolvidos por Bertaux (2005) os relatos de vida podem ser parte de uma história de vida e não necessariamente a história inteira da vida de uma pessoa, como no caso de uma biografia. As entrevistas foram conduzidas de acordo com o interesse da pesquisa, porém os sujeitos tiveram liberdade para narrar o que desejavam. Algumas perguntas foram realizadas durante o percurso como forma de direcionar as entrevistas.

Um breve tópico guia foi elaborado, apenas para conduzir a pesquisa, mas, sem pretensão de utilização na íntegra, pois não foi realizado questionário. As perguntas que surgiram durante as entrevistas foram apenas para esclarecer alguns questionamentos.

Para cada sujeito houve uma condução diferente, em função de sua história e, antes de a entrevista ser gravada ocorreu uma conversa informal ou em dias anteriores. Essa conversa informal foi para possibilitar um melhor direcionamento da entrevista. Nesta Tese não serão expostos todos os detalhes das histórias de vida dos sujeitos, mas alguns fragmentos contextualizados, conforme o interesse da pesquisa, direcionado por meio dos objetivos de cada capítulo e do trabalho como um todo.

4.3 Apresentando as pessoas com deficiência visual desde o nascimento

Os três primeiros sujeitos apresentados são pessoas com deficiência visual desde o nascimento e são mulheres. Será apresentado um breve relato de cada um deles e a seguir a análise das entrevistas à luz de autores utilizados durante o trabalho.

4.3.1 Linda: uma trajetória acadêmica exitosa

Linda é uma jovem com deficiência visual com 27 anos e possui deficiência visual total desde o nascimento. A mesma é graduada em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e mestre na área de formação e atualmente é

estudante de direito de uma universidade privada. Linda é casada com um rapaz que também tem deficiência visual e, os dois são os únicos na cidade que utilizam o cão-guia, segundo relato da entrevistada. O uso do cão guia é algo novo para ela que usou bengala desde a infância até o início da adolescência. Linda faz parte de uma organização nacional que cuida dos direitos de pessoas com deficiência visual no país, como voluntária e, o seu trabalho atual, remunerado, é Analista de Tecnologia da Informação em uma instituição federal.

Escolaridade

A deficiência de Linda foi descoberta quando ela tinha um ano de idade e os pais começaram a buscar orientação. O primeiro lugar foi no Instituto Benjamim Constant (IBC), no Rio de Janeiro, onde receberam as orientações iniciais. O próprio IBC indicou o Educandário para Cegos São José Operário em Campos, aonde Linda estudava inicialmente em uma parte do dia e na outra em uma escola regular para socializar. Estudou no Educandário desde o Jardim de Infância até a 3ª série, quando aprendeu os princípios básicos de orientação e mobilidade, Braille, informática com Dosvox e aulas de teclado.

A partir da 3ª série a mãe decidiu colocá-la apenas em uma escola regular, apesar de gostarem muito do Educandário, e o motivo foi o fato dela não ter podido escolher uma escola para a filha estudar até então. A nova escola não *“tinha preparo para receber aluno com deficiência”*, segundo Linda, e esse era o período de integração, pela qual passava a Educação Especial no país, quando o aluno teria que se adaptar à escola e não o inverso. A solução achada pela mãe foi ela mesma começar a digitalizar os livros em Braille, os quais ela pegava emprestado com uma professora da escola e imprimia no Educandário ou em uma instituição federal que tinha acesso. O computador era somente para apoio *“porque eu sempre gostei de estudar em Braille”*, diz Linda. Utilizava o computador geralmente para fazer prova, já que os professores não sabiam Braille. Linda conta que *“era sempre um esforço pro livro sair no mesmo tempo que os das crianças sem deficiência porque o Braille é um processo mais demorado”*.

A mãe de Linda não era professora, mas trabalhava em uma instituição federal e foi se informar para saber como fazer para a filha ter os livros em Braille. Linda diz que *“não é dever dos pais ter que fazer isso porque é dever do Estado e*

das escolas, mas ou era isso ou não era nada. E muitos pais além de não terem esse dever, não têm essa informação nem acesso”.

Linda fez curso técnico na área de Tecnologias da Informação, curso de inglês, de espanhol e iniciou curso de mandarim e, enquanto isso a mãe aprendeu a passar o material para o Braille e continuava a produzir para a filha. Linda foi aprovada em uma instituição pública para cursar o ensino médio, a qual possuía um setor para auxiliar pessoas com deficiências e, com isso a mãe disse, segundo ela: *“Bom, eu sempre fiz o trabalho que o MEC não faz, então agora eu quero trabalhar nessa instituição pra ajudar outros alunos”*, tendo pedido transferência, pois as duas instituições eram federais.

A instituição de ensino, em que Linda estudou, conforme Silva (2008) criou em 2000, um centro de referência para atendimento a pessoas com deficiência. O centro era integrado com a secretaria estadual e a secretaria federal de educação. O propósito era inserir pessoas com deficiência no ensino regular. Silva (2008, p. 85) conta que *“o apoio ao deficiente visual é o que mais se desenvolveu, por ter sido o marco inicial e maior número de alunos atendidos”*.

Silva (2008, p. 95) informa que as pessoas entrevistadas na pesquisa relataram problemas quanto à desinformação e despreparo de professores, além da falta de acessibilidade e outros, mas experimentaram também *“atitudes favoráveis à inclusão”*, quando a instituição efetivou a matrícula das primeiras pessoas com deficiência visual, possibilitando essas ingressarem em um curso técnico.

Na nova escola, a referida por Silva (2008), Linda ela recebia o material em Braille, mas conta que sempre foi muito difícil por causa da quantidade de conteúdo e do tempo de entrega. Recebia também material adaptado para matemática, biologia e outras disciplinas, e diz que *“isso não é realidade pra maioria das pessoas, a maioria das coisas que estou contando aqui não é realidade por aí”*. Linda fez ainda especialização à distância em tradução de inglês.

Trabalho e nova formação

Com a formação técnica, Linda fez concurso público para trabalhar nessa área, sendo aprovada e, a seguir iniciou o curso de bacharelado em Análises de Sistemas. Ao ingressar no serviço público decidiu cursar mestrado em Ciência da computação em uma universidade na cidade do Rio de Janeiro, e, morando em Campos, viajava toda semana sozinha para a cidade do Rio de Janeiro para assistir

as aulas e outros. No curso de mestrado Linda narra que usava o computador, pois os professores enviavam os textos por e-mail, tendo que muitas vezes formatar, adaptar ou imprimir. Foi aprovada em outro concurso na área, porém com a formação superior. Atualmente Linda cursa bacharelado em direito em uma instituição privada por desejo de mudar de profissão. No curso de direito, ela conta que não imprime muitas coisas, porque o direito muda muito e, quando precisa imprimir vai à sua antiga instituição, porque na universidade atual não tem impressora em Braille. *“As faculdades privadas não investem muito no aluno com deficiência, essa é a verdade. As públicas investem porque são obrigadas, mas, investem”*.

A universidade pública tem o objetivo de incluir as pessoas, de dar o melhor atendimento ao público, segundo Linda e, apesar da falta da impressora tem uma boa assistência na faculdade, eles fornecem o computador, enviam as provas digitalizadas e alguma ajuda pontual também. Ela reconhece que a tecnologia ajuda muito o deficiente visual e relata que comprou a Linha Braille, que é um aparelho que produz Braille digital. O aparelho funciona como um Kindle (livro digital), mas em Braille.

Perguntado sobre o motivo de ter feito mestrado, já que manifestou desejo de mudar de área, disse que foi para ter conhecimento e um diploma, além de aumentar o salário como servidora pública, mas que não quer atuar em pesquisa, e sim na área judiciária.

Infância

Linda conta que na infância brincava normalmente, brincava com todos e tinha contato com os primos e com outras crianças. E diz que se inserir em um grupo novo depende muito, às vezes se dava super bem em determinada turma e às vezes não e, que na faculdade teve mais dificuldade de se incluir e interagir. Um fato muito interessante narrado por Linda é que às vezes as pessoas só querem ajudar por causa da deficiência, e *“quando percebem que você não vai mais precisar de ajuda, que já conheceu o caminho, já sabe onde estão as coisas, te ‘deixam de mão’, e você não sabe onde a pessoa está, pra onde foi. A pessoa não faz questão de te incluir”*. Ela diz que o preconceito ocorria na infância também, mas que aumenta com o tempo, na idade adulta.

Família

A família, segundo ela, sempre procurou dar uma vida independente como qualquer criança, frequentava lugares, shoppings, parquinho, cinema, teatro, praia, brincava no quintal, dentre outros. Os pais não davam superproteção, ela tinha que fazer as coisas em casa, a mãe a preparava para a vida. Quando ia para o Rio para cursar o mestrado, andava de trem, barca, ônibus e metrô. Os pais eram criativos com ela, mas, a mãe era a figura que cuidava da logística de tudo.

Políticas públicas

Linda conta que precisava das políticas públicas durante o período da escolarização, mas se fosse depender *“da oferta que tinha, eu não teria conseguido a maioria das coisas. Elas são necessárias. No meu caso eu dei sorte de a minha família ter conseguido fazer e ter tido acesso”*. Afirma que para a mãe foi muito sacrifício, pois trabalhava seis horas por dia e fazia a transcrição para ela. Conta que o Educandário não dava conta, não estava dando a devida atenção. Os pais, por terem uma condição melhor e por ela estudar lá, ajudavam o Educandário comprando ventilador, algum brinquedo no parquinho, mas a maioria dos pais não tinha condições de ajudar, narra Linda.

Vida social

Linda diz que viaja muito, vai a eventos, viaja com o marido, faz tudo o que quer, faz teatro, participa de coral, participa do ministério de música da igreja que frequenta, a católica e, tudo o que tem vontade de fazer, ela tenta.

Orientação e mobilidade

Utiliza o cão guia, sendo ela e o marido os únicos em Campos que possuem, conforme narra. E conta o difícil processo para conseguir um cão guia e também de como ensinar as coisas pra ele.

Linda informa que no que se refere à orientação, esta tem que ser estimulada, desde a infância, senão a pessoa chega à idade adulta e fica perdida. Pelo fato de não andar muito de ônibus quando era criança, ela não desenvolveu muito essa orientação. Ela diz que faz tudo o que deseja, mas que tem coisas que faz com mais dificuldade, como conseguir acessar alguns *sítes*, obstáculos no caminho, cuidar do cão guia, se preocupar com motorista de Uber que não quer levar o cão, dentre

outras coisas. *“Cada um tem a sua dificuldade, mas as pessoas com deficiência têm dificuldades específicas. Minha vida é normal, está tudo ótimo”*.

Como ajudar um deficiente visual na visão de Linda

Linda conta que durante o período de ensino fundamental ela teve muitos colegas que a ajudaram e professores também. Alguns professores se destacaram adaptando material, dando uma aula mais inclusiva e teve muita ajuda de outras pessoas também. É necessário ajuda pra tudo, diz Linda. E alguns oferecem ajuda e vão embora. *“Fiz minha boa ação do dia hoje, ofereci ajuda pro cego. Você pensa: Se eu tivesse sentado sozinho, gostaria que alguém viesse e dissesse: ‘Oi, tudo bem? Posso sentar aqui’? O cego pode querer conversar um pouco, diz ela, ou então todos estão indo para algum lugar e deixam o cego para trás e aí o cego nem sabe mais para onde as pessoas foram. Ela diz que ‘educação, empatia, isso não tem a ver com inclusão. Você vê que tem certas coisas que não é só falta de informação sobre inclusão, mas sim falta de educação”*.

Uma trajetória diferenciada

“Eu tenho consciência de que infelizmente a minha trajetória de vida é a minoria. Conheço muitas pessoas que tem também, mas porque a gente acaba se esbarrando”. Linda opina que a maioria das pessoas com deficiência visual *“não chega nem perto de concluir um bom ensino fundamental e médio”*.

4.3.2 Maria: uma jovem cheia de sonhos

Maria foi o primeiro contato para entrevista e foi a que indicou outras pessoas. Ela tem 59 anos, é solteira e nasceu com deficiente visual total, inclusive sem o globo ocular.

Família

Maria tem uma irmã mais velha que também é deficiente visual e dois irmãos que enxergam, que são os dois irmãos do meio. Ela não sabe a causa da deficiência, mas conta que nasceu de parto em casa, já nasceu totalmente cega, tanto ela como a irmã. Conta que a mãe não falava no assunto e uma tia deu essas informações a ela.

Após o nascimento de Maria a mãe operou para não ter mais filhos, pois temia que nascesse outro com a mesma deficiência, tendo pedido conselho a pessoas mais instruídas e até ao padre. Maria conta que a mãe era analfabeta e não entendia bem desses assuntos.

A relação entre os irmãos, segundo Maria, foi muito natural. Tinha uma irmã mais velha, uma irmã do meio e um irmão. Eles brincavam muito, eram muito amigos. O irmão morreu quando ela tinha 7 anos e era muito amigo e parceiro, descrevia as coisas para ela, descrevia como era o céu. A irmã mais velha atualmente é casada, mora em outro estado, é aposentada de serviço público, tem filhos e netos.

Maria conta que as tias dizem que a mãe ficou muito apavorada quando a irmã mais velha nasceu, mas depois foi se familiarizando com o fato e *“apesar de ser analfabeta, eles (a mãe e o pai) tiraram de letra. Por exemplo, a gente não tinha água encanada e pegávamos água no córrego e o meu pai colocou um cipó da porta da cozinha até o córrego e cada uma de nós, eu e minha irmã deficiente visual, tínhamos um balde e carregávamos água e, na medida em que a gente ia crescendo o balde aumentava de tamanho. No início o meu balde era uma latinha de 2 litros. A gente tinha também o milho que mamãe vendia, dava pra galinhas e fazia fubá. Descascar e debulhar o milho era obrigação minha e da minha irmã que tinha as mesmas condições físicas que eu e os dois irmãos iam para roça”*. Conta que os pais mesmo sem conhecerem nada sobre deficiência visual, *“se saíram muito bem, eles não tiravam os móveis do lugar para ninguém se atrapalhar”*.

Escolaridade: ensino fundamental e especializado

Maria relata que: *“eu via meus irmãos estudando e eu também queria. A minha irmã que enxergava foi pra cidade estudar e ficamos só eu e minha irmã na roça e aí me deu mais vontade ainda. Um dia um amigo de meu pai mandou dizer que estava abrindo uma escola na cidade, era uma sala de aula dentro de um grupo escolar. Era para ensino especializado para cegos. O cara foi, gostou e falou com papai e aí ele resolver levar a gente. Eu tinha 8 anos e minha irmã 12. Papai e mamãe gostaram e deixaram a gente na casa da minha tia e, enquanto isso eles foram arrumar alguém para ficar lá na roça e providenciar a vinda deles para a cidade”*.

Conta Maria que “na sala de aula tinha uma reglete para escrever e a professora deu preferência à minha irmã, que era mais velha, é lógico. Quando a outra reglete chegou, em maio, eu dei o que tinha para chegar junto, não era aluna de nota dez, mas, queria provar que passaria de ano. Enquanto eu ia brincando com as coisas que a professora dava para minha irmã eu ia aprendendo, decorando os pontos para que quando chegasse a minha vez eu já saber as coisas”. Ela conta que surpreendeu a todos e passou de ano, chegando a fazer alfabetização e o 1º ano em um ano só. E diz: “As crianças ajudavam e os professores passavam para o Braille, pois eu só conhecia o Braille porque nasci cega né? Não se falava em inclusão, mas vivia-se muito mais do que hoje. Quando chegou na 3ª série fomos para uma escola do bairro, mas eu tinha muita amizade. E aí no meio da 3ª série, em 1969, viemos para Campos. Papai tinha que voltar pra roça e eu não queria parar de estudar. Conhecemos uma freira nessa cidade que falou do Educandário. Meu pai e minha mãe vieram conhecer, gostaram e a gente ficou aqui (a entrevista foi no Educandário). Quando terminamos o normal, a minha irmã foi para São Paulo e eu fui para a faculdade”.

Escolaridade: Faculdade, especialização e curso de inglês

Quanto à faculdade Maria relata que: “foi o melhor tempo da minha vida. Os professores lá eu já conhecia porque eram da outra escola que estudei, tinha muitas colegas também que eu já conhecia. Os professores davam as páginas para traduzir, fiz amizades e eles me levavam pra casa e ditavam pra mim. Eu ia parar a faculdade porque não podia pagar e uma amiga pagou pra mim, depois o pai de outra amiga pagou 2 anos. Foi muito bom porque eu não tinha emprego e o meu pai tinha medo de eu fazer o crédito educativo e não conseguir trabalhar pra pagar. Eu não queria parar, não queria voltar pra roça. Graças a Deus eu tive muita ajuda, foi tudo muito gostoso”.

Durante o período da faculdade ela conta que tinha uma professora de Braille que era da instituição que ela cursou o ensino médio e que “ela batia as provas em Braille pra mim, e os professores me davam as páginas e as minhas amigas ditavam pra mim, aí eu copiava em Braille. Na especialização as minhas amigas gravavam pra mim e eu ouvia. Quando alguém fica reclamando que ninguém dá apoio, eu não aceito não”.

Quando Maria concluiu a faculdade ela iniciou uma especialização na área de letras e foi, morar com um casal de amigos e, após um ano foi morar sozinha, segundo ela. *“A relação com os colegas era muito gostosa. As minhas colegas ficavam no ponto de ônibus comigo, liam frases nos pára-choques dos caminhões, me levavam para a casa delas, eu ia no aniversário delas. Hoje se fala em inclusão mas não se vive a inclusão, eu falo com minhas alunas: ‘você não tem vida’. Eu encontro muito com meus colegas, eles logo vem falar comigo”*, relata Maria.

No curso de inglês, ela diz que não recebeu nenhuma ajuda em relação à deficiência, recebeu uma bolsa de estudos, do próprio diretor, por ser de baixa renda, mas que só em ter recebido a bolsa, ficou muito feliz. E acrescenta: *“ele me deu a bolsa, eu não exigia nada, só em me dar a bolsa eu já me sentia privilegiada. Os professores me levavam pra sala pra fazer a prova com eles, e tinham muito carinho comigo, tanto os brasileiros como os americanos. Foi muito bom”*.

O primeiro emprego

Maria narra que *“em 1985 uma amiga que era diretora pedagógica, tinha passado em 3 concursos, sendo 2 do estado e 1 da prefeitura. Nessa época o estado pagava mais, mas não poderia ter mais de 2 empregos públicos. Aí fiz o Ibeu e meu pai falou que se eu não conseguisse um emprego eu teria que voltar a morar na roça e eu não queria isso e também não queria ir pra São Paulo porque é muito frio. A minha colega disse que pediria exoneração na prefeitura e perguntou se eu queria a vaga dela.³⁹ Era tudo o que eu queria e foi assim que consegui o emprego. Ela tinha certa amizade com o prefeito e conseguiu passar a vaga pra mim”*.

O serviço de Maria não era com carteira assinada, trabalhava no próprio Educandário, era serviço prestado, e no ano seguinte ela teve a carteira assinada e conta que o salário demorou 4 meses pra sair, mas quando chegou foi uma alegria. Em 2007, Maria não pode mais dar aula no Educandário. Ela era funcionária da prefeitura e estava cedida ao Educandário, mas foi orientada a trabalhar em uma escola da rede municipal, não poderia ficar mais na condição de cedida. Nesse ínterim foi lecionar inglês em uma escola da prefeitura e lecionou até o ano de 2011, quando se aposentou.

³⁹ Antes da Constituição de 1988, não era obrigatório concurso para provimento de carga pública.

Lecionando para alunos videntes

Maria relata que quando entrou em sala de aula somente com alunos que enxergam, mostrou para eles a reglete e falou um pouco sobre ela e sobre o Braille. A seguir disse: *“eu datilografava e xerocava o material para os alunos. Eu não tinha ajuda, tinha que fazer do meu próprio bolso. Eles iam me dizendo como fizeram as tarefas e eu pedia para falarem letra por letra”*. No dia da primeira prova Maria levou alguém de confiança para vigiar os alunos. Ela conta que eles estavam curiosos como fariam a prova e fizeram cola nos braços e mãos, mas quando ela chegou com um amigo para ajudá-la, eles tiveram que limpar a cola escrita nos braços com álcool. Nessa primeira prova, segundo Maria, a nota foi muito baixa, mas a partir daí eles entenderam como ia ser o esquema. *“Eu brincava com meus alunos que eles que viviam a inclusão por terem uma professora cega. Não se falava em inclusão, mas eu estava dentro dela”*, diz Maria.

Os amigos em Campos

Maria conta que as amigas sempre ajudaram muito e, que quando foi morar sozinha, tinha umas adolescentes que de forma curiosa a observavam e a ajudavam. Uma delas cresceu, casou-se e continuou ajudando-a até o momento atual, agora juntamente com o marido. Maria mora em um apartamento no segundo andar, sem nenhuma acessibilidade e diz que: *“eu não fui da época da acessibilidade, eu não fui da época das facilidades, eu mesma produzia o meu material na faculdade”*.

Relação atual com o Educandário

A vida de Maria esteve atrelada ao Educandário até a conclusão de sua especialização e atualmente continua trabalhando na instituição como voluntária. Ela leciona para 2 (dois) meninos que são alunos de uma escola da rede municipal e, um deles está perdendo a visão, por isso já está aprendendo Braille, além de matemática com o uso do Soroban. Leciona também para 2 (dois) senhores que perderam a visão, e matemática para mais 3 (três) senhores e um adolescente.

Nessa hora da entrevista Maria atende o telefone e diz à pessoa do outro lado da linha que está fazendo uma entrevista para uma aluna de doutorado, que está *“virando gente”*.

Políticas públicas

Quanto às políticas públicas ela dá o seguinte depoimento: *“Há momentos que eu penso que as políticas públicas, caso tivesse na minha época, trariam dificuldade, não vejo meus alunos com a amizade que eu tinha, fazem prova separado e eu fazia junto. O que fazem com as salas especiais é um absurdo, professores para todas as deficiências, isso não existe. Tinha que ter o aluno fazendo prova junto, a professora de Braille batia a prova e ele fazia junto com todos. Tem impressora, mas não vejo ser usada”*. Nesse momento ela fala com a entrevistadora: *“Eu acho que você pegou a pessoa errada, porque eu não tenho reclamação. Na minha época quando o professor não podia bater as provas em Braille, os meus colegas ditavam pra mim, eu dava um jeito, eu tive muita ajuda, não perdi nada de informação, me vejo muito melhor do que os que estão estudando agora, não tenho erro de grafia, sempre fui muito exigente comigo. Só em ter recebido a bolsa e receber carinho, já era tudo que eu precisava”*. Foi explicado que a intenção da entrevista não era levantar críticas, mas perceber a realidade sobre as políticas públicas para pessoas com deficiência.

Vida social

Ao ser perguntado se ela consegue visualizar as coisas, já que nunca teve visão, ela relata que tem as imagens, mas, não sabe como explicar. E diz: *“eu curto foto no facebook, eu vou ao teatro e tem uma amiga, uma prima distante, ela descreve tudo pra mim, os trajes e aí eu começo a memorizar. Fui com ela nos anos 80 em barzinho com música ao vivo. Ela descreveu como era o cantor e como era o bar”*. Comenta que gosta de ir a barzinho, ouvir música e que tem uma amiga que faz maquiagem nela e a amiga que a leva ao bar descreve tudo pra ela, e desta forma ela mentaliza. Maria diz que muitas vezes as pessoas se encontram com algum deficiente visual, o cumprimenta e começam a conversar com a pessoa ao lado, deixando o deficiente de lado, mas que encontrou pessoas que não agiram dessa forma, mas com sensibilidade.

Orientação e mobilidade

Quanto à orientação e mobilidade enquanto deficiente visual, Maria diz que não anda muito sozinha, que é meio medrosa, que é uma cega muito medrosa. Ela relata: *“quando eu precisava, no período da faculdade eu tomava ônibus sozinha,*

mas sempre encontrava alguém no ônibus, de outros cursos”. Conclui dizendo que “a vida é gostosa, é presente de Deus. Tem a ver como você encara a vida, da família que você tem. Os meus pais são casados há 67 anos, eu sou de uma família estruturada, apesar de serem analfabetos”.

4.3.3 Diana: uma jovem conformada com a sua condição

Diana é uma jovem de 33 anos com aparência muito tímida. A realização da entrevista somente foi possível pela concordância em fazer com seu amigo deficiente visual, o Davi, que é seu ex esposo. O local marcado para a entrevista foi na casa do amigo, que também é um dos entrevistados. Diana concluiu licenciatura em Educação do Campo em 2017.

Sobre a deficiência

Ela tem deficiência visual desde o nascimento, foi casada com Davi e após a separação teve um filho com um rapaz vidente, mas o casamento também foi desfeito e, segundo ela, ele não assumiu o filho. A amizade dela com Davi continuou e atualmente um auxilia o outro. Diana conta que só tem um irmão e que ninguém da família dela é deficiente visual e relata que *“minha mãe disse que foi porque o parto passou da hora. Teve que fazer cesárea e essas coisas”.*

Infância e vida familiar

Ela relata que teve uma infância tranquila, que fazia tudo o que queria e que foi para o Educandário com 8 meses, tendo aprendido a andar na instituição.

Relação com o Educandário

Diana conta que estudou na instituição até a 4ª série e que depois foi para uma escola regular. *“Lá tinha um professor que batia as provas em Braille pra gente. Na época que eu fui pra lá, tinham 7 (sete) alunos cegos, todos do Educandário. Tinha uma pessoa pra digitar as prova em Braille, mas, sempre atrasado, a matéria sempre atrasava, nunca podíamos estar junto com os alunos”.*

As provas, segundo Diana, eram feitas em Braille, e diz que era muito difícil ser com ledor⁴⁰. Perguntado se todos os alunos com deficiência visual ficavam na mesma sala, ela afirma que *“não podiam ficar todos juntos não. Ficavam de 3 em 3. E o que tinha baixa visão ficava sozinho com outros alunos normais”*.

Foi perguntado a Diana do que mais ela sentiu falta para auxiliar nos estudos ao que ela respondeu: *“a única coisa que eu sentia falta era de ficar junto com a turma. Sempre tinha uma pessoa pra ajudar, não todos. Mas sempre um aluno que se sentava perto de mim, ditava a matéria pra mim e eu adiantava, por isso, eu me interessava de copiar a matéria. A professora tratava a gente igual, então eu tinha que correr atrás da matéria. Sempre tinha um aluno mais legal que sentava comigo e ditava a matéria”*.

Diana foi para a escola pública regular com 16 anos para cursar a 5ª série e diz que *“tinha crianças mais novas. No início era muita bagunça e nós pedimos pra trocar de sala. As crianças eram muito bagunceiras, não dava pra prestar atenção na aula, e pra gente não tem como”*. Relata que nunca sofreu nenhum tipo de bullying ou preconceito na escola regular e que sempre foi bem tratada pelos professores e alunos.

Ela ficou na instituição pública regular até o 1º ano do ensino médio e, após isso trancou a matrícula e fez o Provão⁴¹ *“pra terminar o ensino médio, pra terminar logo, não estava dando pra estudar normal”*, relata Diana.

Quanto às dificuldades que Diana enfrenta, ela diz que se tivesse nascido com a visão poderia ter ou não mais dificuldade agora, porque isso depende de cada um, mas diz que a maior dificuldade que sente é de andar sozinha na rua.

Políticas públicas

Diana relata que não sentiu nenhuma falta de políticas públicas durante a escolarização e diz que parou de estudar por um tempo porque quis mesmo e não por falta de oferta, e que não teve nenhuma dificuldade. Ela conta que entrou no Educandário, foi orientada e seguiu a vida.

⁴⁰ Leitura em voz alta por outra pessoa para garantir o contato do deficiente visual com o universo das letras.

⁴¹ Exames realizados para garantir a certificação do Ensino Médio.

Memória

Diana diz que não tem nenhuma memória, então não se preocupa com isso e que, *“eu não tenho a memória, então pra mim isso passa direto. Quando é algo que eu não tenho noção, por exemplo, as cores. Eu nunca tive memória, pra mim não faz muita diferença. Eu não sinto essa falta. Pra mim é todo mundo igual. Não tenho essa imaginação. Eu consigo diferenciar pelo tato, mas mentalmente não modifica”*.

Trabalho

Sobre trabalho e continuação dos estudos, Diana diz que não deseja continuar os estudos, e que só fez a graduação porque estava junto com Davi. Não pretende trabalhar porque tem o BPC.

Vida de casada

Diana fala que *“a gente tinha uma casa. A gente fazia tudo. Moramos juntos por 8 anos. A gente sempre tem que ter alguém para ter uma opinião. Até em questões simples de ver se a roupa se está boa, etc. Agora eu moro com minha mãe, tenho um filho de 3 anos, a pessoa não assumiu o filho”*. Quando morava junto com Davi relata que a mãe ajudava em algumas coisas. Ela diz que faz tudo sozinha mas quando precisa sempre tem alguém que ajuda.

Diana encerra a entrevista dizendo que: *“eu não tenho vontade de enxergar não. Se eu enxergar eu vou ser uma analfabeta. Pra mim não faz diferença”*.

4.4 As três mulheres com deficiência visual total como sujeitos da pesquisa

Como apresentado, os 3 (três) primeiros sujeitos da pesquisa são mulheres com deficiência visual desde o nascimento, Linda, Maria e Diana. A vidas dessas 3 mulheres tem em comum o fato de terem nascido com deficiência visual total desde o nascimento, mas o rumo de cada uma delas foi diferente. Serão destacadas as categorias referentes às três entrevistadas.

Vida familiar: capital econômico e social

Linda e Maria relatam terem famílias estruturadas emocionalmente, apesar de apenas Linda ter uma família estruturada economicamente. Diana não citou a família

na entrevista, falou apenas que a mãe ajudava e que tem um irmão, mas também não demonstrou na fala nenhum tipo de sentimento negativo em relação a ela.

Na infância, as 3 entrevistadas relatam experiências semelhantes, brincavam com todos, tentavam levar uma vida como qualquer outra criança, e a deficiência não tinha muita influência na vida delas.

Linda teve assistência da família e incentivo para que fosse independente em todos os sentidos, viajando, trabalhando estudando, e, conforme ela mesma diz, faz tudo o que tem vontade de fazer. Maria também teve apoio dos pais, que a incentivavam, e faziam o possível para permitir que ela continuasse estudando. O que Maria conseguiu foi a partir de esforço pessoal somado ao esforço dos pais. Diana foi menos privilegiada, pois teve pouco incentivo dos pais e de outros para estudar e aproveitar os estudos para melhorar sua condição de vida, e demonstra estar acomodada com a sua condição atual.

Serão retomados alguns autores visitados durante a Tese, com destaque para Thompson, Bertaux, Bourdieu, assim como autores não visitados anteriormente, como Lahire para respaldarem a análise desses sujeitos.

Thompson (1998) defende que todas as vidas são importantes e as gravações de histórias de pessoas comuns, demonstram como é rica a capacidade de expressão de pessoas de todas as condições sociais. Thompson (1998) instrui também que a participação de diversos grupos sociais permite que pessoas comuns sejam pela primeira vez seriamente compreendidas, tornando a História Oral mais verdadeira e socialmente mais valiosa. E, ainda permite trazer a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade.

Bourdieu (2007, p. 324) traz uma profícua discussão sobre o capital cultural e social. Para o autor “as frações mais ricas em capital cultural são propensas a investir mais na educação de seus filhos e, ao mesmo tempo, em práticas culturais propícias a manter e aumentar sua raridade específica”. E informa que as frações mais ricas em capital econômico privilegiam investimentos econômicos em lugar de investimentos culturais e educativos. Destaca que profissionais liberais buscam investir na educação mas, também em consumos capazes de simbolizar a posse de meios materiais e culturais adequados ao estilo de vida destes. Essa é uma realidade na vida dos 3 sujeitos em destaque, porém não é intenção dessa análise fazer crítica aos pais que investem em seus filhos quanto ao capital econômico.

Destaca-se a desigualdade quanto ao investimento nos que não tem pais com capital cultural ou conscientes da necessidade deste em seus filhos.

Pode-se observar a vida de Linda, de uma classe média, com pais com empregos e salários e que investiram recursos e outros, para que ela pudesse ter uma vida independente financeira e socialmente. As viagens que ela faz com o marido, a segurança em fazer parte de instituições em defesa de pessoas com deficiência, palestras que pode proferir, ter um emprego público e conviver com pessoas que enxergam, concluir um curso de mestrado viajando sozinha para a cidade do Rio de Janeiro, ser a única mulher em Campos a utilizar o cão guia para mobilidade, ingressar em outra faculdade e, todas as demais coisas que faz com segurança, autoestima e firmeza. Essas habilidades não são construídas de maneira imediata, mas foram moldadas com o tempo, desde o nascimento.

Conforme entrevista, Linda também teve todo o auxílio dos pais na confecção do material preparado para as aulas. Isso não seria possível se a mãe não tivesse certo capital cultural, contato com pessoas de capital cultural semelhante e capital econômico para prover essa ajuda. O capital cultural também possibilitou o desenvolvimento emocional e cultural de Linda, sem medos e rejeição, com uma personalidade destemida e segura. Tanto o capital cultural quanto o social possibilitaram que Linda tivesse formação adequada para ser aprovada em um concurso público e prover seu próprio meio de subsistência. A mãe trabalha em uma instituição pública federal e ela cresceu nesse meio, confirmando o que diz Bourdieu (2007, p. 312): “os investimentos aplicados na carreira escolar dos filhos viriam integrar-se no sistema das estratégias de reprodução, estratégias mais ou menos compatíveis e mais ou menos rentáveis conforme o tipo de capital a transmitir”. O autor confirma que cada geração se esforça por transmitir à geração seguinte os privilégios que detém.

O capital cultural é também transmitido pela escola. Linda teve o privilégio de estudar em instituições que a ajudaram a desenvolver o que ela recebia diariamente da família. Segundo Bourdieu (2007, p. 312) “o mercado escolar tende a sancionar e a reproduzir a distribuição do capital cultural fazendo com que o êxito escolar seja proporcional à importância do capital cultural legado pela família”. Segundo o autor os consumos culturais implicam um custo econômico e alguns locais de consumos culturais ensejam nível de instrução e renda.

Diana também nasceu com deficiência visual total e, conforme relato da mesma, não teve nenhum problema com a família, seja pais ou irmão, no sentido de rejeição ou tratamento diferenciado. O que os pais ofereceram foi o que tinham à disposição, que foi colocá-la em uma escola especializada desde bebê, pois aprendeu a andar nessa escola aos 8 (oito) meses, conforme relata. Os pais a matricularam na instituição para que ela fosse cuidada. Nesse aspecto destaca-se a importante contribuição de Lahire (1997) com uma análise sobre sucesso escolar nos meios populares. Uma contribuição essencial do autor para essa análise repousa no fato de sua exposição quanto ao mito de que os pais não se preocupam com a educação de seus filhos, por não se fazerem presentes na escola, não ajudarem nas tarefas e tantas outras considerações feitas que requerem a participação dos pais. Não eximindo os mesmos dessas responsabilidades, destaca-se o que pressupõe o autor: que os pais podem não conseguir ajudar os filhos na vida escolar, no entanto o interesse pela vida escolar dos filhos pode se manifestar de outras formas.

Lahire (1997) cita, como exemplos, a ajuda quanto ao comportamento na escola, respeito ao professor, controle de amizades, compra de material escolar, levar os filhos à escola todos os dias, dentre outros. Segundo o autor, a família pode se constituir em um lugar “decente”, com uma configuração estável que permita à criança desenvolver relações sociais frequentes e duráveis com os pais e com outros a partir de um apoio moral e afetivo estável. Lahire (1997, p. 26) diz que “pôr ordem em casa é outra maneira de pôr ordem nas idéias”. O fato de pais não terem capital cultural, mas, mesmo assim, investirem nos filhos, não equivale dizer que os que têm capital cultural investem.

Lahire (1997) analisa que pais qualificados cultural e economicamente que nunca estão em casa, que trabalham e não podem cuidar dos filhos podem também não transmitir o capital cultural que os filhos necessitam; além de divórcios que podem trazer desestrutura emocional. Lahire (1997) também desenvolve o tema do patrimônio cultural morto, que ocorre quando os pais investem economicamente no desenvolvimento escolar de seus filhos, mas não são os intermediários do ensino. Esse fator pode fazer muita diferença na trajetória escolar.

Retornando aos relatos de Diana, os pais a colocaram no Educandário ainda bebê e, de certa forma, confiaram a sua educação à essa instituição e, de tal forma ocorreu essa transferência a ponto dela aprender a andar no local. Diana foi

matriculada na instituição e aprendeu Braille, mobilidade e o conhecimento necessário para ser inserida em instituição regular, o que significa que o trabalho realizado foi cumprido de forma eficiente.

O relato de Diana na escola pública regular ressoa de maneira positiva quando ela diz que não era tratada de forma diferente do que os demais, pois tinha que dar conta das tarefas igual a todos os alunos. A escola, segundo Diana, recebeu 7 (sete) pessoas com deficiência visual, todos provenientes do Educandário e, os distribuiu igualmente entre as turmas, possibilitando interação e divisão das tarefas entre os professores. Um facilitador para a vida desses alunos foi a presença na instituição de um professor, que trabalhava no Educandário e era cedido à escola, que fazia as provas em Braille para os alunos com deficiência visual, além de alguns materiais, embora esses chegassem com relativo atraso.

A vida escolar de Diana também teve percalços quando ela conta que por ter ficado sem estudar por um período de tempo, ficou em defasagem quanto à idade considerada adequada. Ela foi matriculada na 5ª série com 16 anos e diz que pelo fato de ficar em sala de aula com crianças menores, isso dificultou o seu aprendizado. A pessoa com deficiência visual, conforme esta entrevista e outras, possui uma audição bem sensível, por ter que prestar atenção a tudo que a cerca. Quando Diana narra que a bagunça a atrapalhava a aprender, esse fato está relacionado à insegurança de não enxergar e não ter certo controle ao que está à sua volta, pelo barulho que as demais crianças faziam. O barulho excessivo pode trazer inquietação e insegurança a pessoas com deficiência visual.

Diana não quis continuar na escola regular e com 20 anos resolveu fazer o Provão para ter certificação de Ensino Médio. A faculdade foi iniciada em 2013 com 28 anos, tendo ficado alguns anos sem frequentar a escola. O relato de Diana sobre o ingresso na faculdade está inserido na descrição de Davi, ao encontrar com um aluno do curso de Educação do Campo e ouvir que tinha vaga para pessoas com deficiência, o que a motivou a se inscrever. Outro fator que motivou Diana, conforme relato, a ingressar no curso superior, foi a presença do amigo e ex-marido Davi, os dois estavam sempre juntos e um ajudava o outro.

O período da faculdade também não teve facilidades para Diana. Davi relata a trajetória dos dois em uma instituição pública estadual, sem acessibilidade, com poucos recursos, e, segundo eles, foi oferecido um computador com programa para

peças com deficiência visual apenas nos últimos períodos e uma sala de recursos em um local distante, escuro e com poucos recursos.

No caso de Linda não está sendo diferente em sua segunda graduação, quanto à auxílio específico da instituição. Conforme sua narrativa, a faculdade privada não oferece recursos para pessoas com deficiência e não tem impressora em Braille. Contudo, os professores enviam o conteúdo por e-mail. Para facilitar os seus estudos, a entrevistada conta que comprou uma linha Braille, e que, com esse recurso, ela consegue ler diversos livros dos conteúdos específicos que estão disponibilizados. Linda conseguiu comprar o aparelho por ter um poder aquisitivo que permitiu isso, além de linha de crédito, com valor em conta, como já exposto.

Segundo relato de Diana, ela não tem nenhum plano para o futuro, não pretende trabalhar mesmo tendo curso superior, não se sente segura pra isso. A independência e a segurança não foram desenvolvidas em Diana. Bourdieu (2012, p. 73) informa que a transmissão doméstica do capital cultural exerce uma grande influência na escolaridade dos filhos. Ele diz que a “aptidão” para os estudos ou o “dom” são tidos como produtos de investimento, tanto em tempo como em capital cultural.

Quanto ao diploma, Bourdieu (2012, p. 333), escreve que, “por mais prestigioso que seja, não é por si só capaz de assegurar posições mais elevadas e nem suficiente para acesso ao poder econômico”. Esse é o caso de Diana, que concluiu o ensino superior, com cota para pessoas com deficiência, mas agora não sabe como utilizá-lo. Em uma segunda visita à sua residência para assinatura do Termo de autorização para entrevista, foi observada a simplicidade com que ela, a mãe e o filho que enxerga vivem. Diana fez questão de assinar o nome e que a assinatura fosse com tinta, e, ao assinar, apanhou um assinador (O assinador é usado como guia, para que a pessoa com deficiência visual possa escrever o próprio nome, assinar um cheque, e fazer outras atividades em que seja necessário a assinatura). O computador e o assinador são os recursos que Diana utilizou e utiliza para estudar e, durante a entrevista, também informa que não pretende continuar estudando.

Na narração de Maria, foi possível observar que a mesma também não teve pais que detivessem capital cultural ou econômico, mas havia, segundo a narrativa, muito apoio, amor, interesse, apesar de os pais serem analfabetos. Eles se mudaram para a cidade para permitir que as filhas com deficiência visual

estudassem, matricularam-nas em uma turma de classe especial em outra cidade e, por fim, as trouxeram para Campos para que estivessem melhor preparadas. De acordo com a fala de Maria, ela pertence a uma família estruturada, que acompanhava as jovens com deficiência visual, mesmo os pais sendo analfabetos.

A história de Maria também reflete o ambiente que ela viveu e estudou, com muitos amigos, bom relacionamento entre os irmãos, professores e colegas de classe dispostos a ajudar. A soma de tudo isso permitiu que Maria desenvolvesse, conforme observação, um caráter altruísta e, como ela mesma diz, “de bem com a vida”. Nesse caso a presença ou não do capital cultural e do capital econômico não fizeram muita diferença na vida de Maria. Os amigos e familiares foram os maiores incentivadores e nunca sofreu nenhum tipo de bullying, seja na escola, na família ou entre amigos, conforme relata.

Quanto ao trabalho Maria conta o cuidado que os pais tinham em não permitir que ela e a irmã ficassem sem exercer alguma atividade na rotina familiar. Segundo Maria, eles as colocaram para trabalhar quando ainda eram pequenas e, isso pode ter desenvolvido em Maria, a disposição em trabalhar para se sustentar. O relato de vida de Maria é de certa forma compatível com o de Diana, que, embora os pais não pudessem transmitir capital cultural e econômico, buscaram quem pudesse oferecer, no caso a escola. Na vida de Maria, a escola teve grande importância desde os primeiros dias em que ela ingressou em uma turma de atendimento especializado. Conforme ela mesma narra, brincava com as crianças, tinha amizades e não sofria nenhum tipo de preconceito, o que auxiliou na continuação dos estudos, no trabalho e na vida social. Contudo, pode-se perceber um diferencial na vida de Maria, que é a sua força de vontade para superar todos os obstáculos, que em parte pode ser atribuída ao suporte da família, e em parte à sua própria disposição de superação.

Educandário

O Educandário executa ações sociais auxiliando pessoas com deficiência visual e, por ser uma instituição sem fins lucrativos, sempre teve subsídios de governos, seja em nível municipal, estadual ou federal. A instituição teve importante papel na vida das 3 (três) entrevistadas. Conforme fala de um dos entrevistados, na década de 1980 e início da década de 1990, a instituição abrigou 80 alunos em regime de internato, oferecendo o ensino primário. Atualmente a instituição não

oferece mais ensino regular, apenas atende alunos que necessitam do Braille e outros auxílios necessários para pessoas com deficiência visual.

Em entrevista a um dos membros da diretoria foi informado que a verba que tem auxiliado o Educandário é da Secretaria de Ação Social que a prefeitura municipal de Campos disponibiliza. Contudo, explica o informante, que a mesma é depositada de março a novembro e não é suficiente para cobrir as despesas de final de ano com os funcionários. Em função disso, os eventos têm sustentado o Educandário, como jantar musical, dentre outros.

No caso de Linda, o tempo que passou no Educandário foi mais curto e, pelo fato de a família ter uma condição econômica mais favorável, ajudava a instituição, mas foi aonde ela aprendeu o Braille e mobilidade. Pelo fato de Maria ter sido interna da instituição e trabalhar até o momento atual como voluntária, pode ter permitido a relação ser mais estreita, enquanto Linda e Diana ficaram um período menor na instituição.

A partir do Educandário, as entrevistadas aprenderam Braille, mobilidade, conviveram com outras pessoas com deficiência visual e se prepararam para a vida escolar fora do Educandário. Maria e Diana continuaram o contato com o Educandário após concluírem os estudos oferecidos. Diana recebia o material em Braille de uma professora da instituição que prestava o serviço às pessoas com deficiência visual na escola pública em que ela estudava. Maria também recebia o material em Braille na escola em que fazia o Normal Médio a partir de uma professora cedida pelo Educandário para atender os alunos daquela instituição. De acordo com Maria a escola reservou uma sala para que a professor pudesse “bater as provas em Braille para os alunos cegos”. Destaca-se a importância desta instituição para as pessoas com deficiência visual em Campos dos Goytacazes.

Orientação e mobilidade

Quanto à mobilidade, Linda é a que demonstra mais segurança, conforme seu relato, pois consegue andar sozinha, com muleta ou com cão guia, ela vai para o trabalho e até viaja sozinha. Maria demonstra bastante insegurança, está sempre dependendo de outras pessoas. Entende-se que por ter morado dentro do Educandário a maior parte de sua vida e cercada de cuidados, ela sente-se insegura em sair sozinha. Diana tem uma boa mobilidade, mas também sente dificuldade em andar na rua sozinha. As três entrevistadas demonstram algumas diferenças quanto

à orientação e mobilidade, porém, por serem pessoas com deficiência visual desde o nascimento, a orientação delas atende às suas necessidades.

Segundo Martins (2006, p. 227), as pessoas cegas desde o nascimento tendem “a mostrar uma maior adaptação à sua condição e de nelas ser menos patente a existência de sentimentos de incorformismo ou ‘revolta’ pelo facto de serem cegas”. A explicação desse fato, segundo Martins (2006) é por ter havido aprendizado de competências e técnicas desde a infância que permitem que essas pessoas desenvolvam algumas atividades com mais fluidez. Continua o autor dizendo que, neste caso, não houve experiência de perda, nem constrangimento ou incapacidade de realizar determinadas tarefas, tampouco ruptura no que diz respeito à condição física.

Vida social e amigos

Quanto à vida social, Diana cuida do filho e, em conversa informal, disse que quase não sai de casa, enquanto Maria e Linda tem uma vida social mais ativa.

Linda, por ter uma vida independente, faz viagens nacionais e internacionais, viaja para congressos, acompanhada ou não, segundo narra. Em visita à instituição em que trabalha foi observado o comportamento com os colegas de trabalho, a sua desenvoltura em conversar e trabalhar em um setor com várias pessoas que enxergam.

Maria gosta de frequentar barzinhos e festas. Disse que gosta de música ao vivo e quando sai para um desses lugares ela pede a uma amiga para maquiá-la e gosta de retocar o batom durante o tempo em que está no local. Maria também informou que tem bastante interação com as pessoas nas redes sociais, tem facebook, watsApp, e, curte fotos no facebook. Conversa com todos à sua volta, como foi observado durante as entrevistas, e sempre tem um amigo que oferece carona na saída do trabalho.

Diana é mais “caseira”, sai pouco de casa e passa a maior parte do tempo cuidando do filho pequeno. Disse que sai pouco e não tem muitos amigos, mas, sempre que precisa pode contar com alguém. A pessoa mais próxima dela, segundo relato, é Davi, com quem foi casada, e continuam amigos.

Os amigos sempre foram muito importantes na vida das três entrevistadas. Durante o tempo de escolarização, Linda contou mais com a família, ela cita pouco

os amigos, apenas diz que tinha mais facilidade de amizade quando era criança, mas na medida em que cresceu as amizades foram reduzidas.

Maria teve os amigos, juntamente com a família, como o seu suporte durante o tempo de escolarização básica e no ensino superior. Segundo conta, os amigos a ajudavam em tudo, e diz ainda que encontra esses amigos em vários lugares e sempre conversam sobre os tempos de escola.

Diana também relata a ajuda dada pelos amigos durante o tempo de escola, dizendo que estes ditavam para ela a matéria e dessa forma ela não ficava atrasada. Quando pequena disse que brincava com muitas crianças.

Uma observação pertinente a Linda e Maria é quanto à narração feita em relação ao tratamento que geralmente é dado a uma pessoa com deficiência visual. Elas contam que as pessoas cumprimentam, ajudam no que é necessário e depois deixam a pessoa, e até passam a conversar com os amigos que enxergam. Essa é uma questão de educação, afirma Linda. Maria narra que existem exceções, que algumas pessoas dão mais atenção à ela.

Trabalho

Caiado (2014), em sua pesquisa sobre aluno com deficiência visual na escola, expõe a relação entre educação especial e trabalho. Segundo Caiado (2014, p. 108) “para viver, o homem precisa transformar a natureza, o que o diferencia dos demais animais. Esse processo é o trabalho, enquanto atividade intencional, planejada e criadora”. Conforme a CF (1988) e a LDBEN (9.394/96), a educação deverá visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ao explorar esse tema as legislações incluem as pessoas com deficiência. Pode ser observada ainda a Lei Brasileira de Inclusão (2015) que determina orientações específicas para o exercício profissional de pessoas com deficiência.

Na sociedade moderna, segundo Caiado (2014) a pessoa com deficiência esteve fora do mercado de trabalho pelo fato de ter sido excluída do processo formal de educação; pelo encarecimento do produto final em função do ritmo mais lento e da necessidade de tutorial ou adaptações no local de trabalho e pelo imaginário social de que a pessoa com deficiência é incapaz.

As leis de cotas que obrigam a reserva de vagas em concursos públicos também foi um grande avanço, além de trazer incentivo para que as pessoas com

deficiência se capacitem para disputar uma vaga no tão competitivo mercado de trabalho. As leis de cotas referentes ao ingresso no ensino superior vem ao encontro dessa necessidade de capacitação profissional.

Linda e Maria têm o seu sustento por meio de atividades laborais remuneradas e são independentes financeiramente, enquanto Diana depende exclusivamente do BPC e informa que não pretende trabalhar, apesar de ter conseguido concluir o ensino superior.

Linda teve uma formação familiar que a incentivou à independência, inclusive econômica, tendo acesso desde criança a todos os meios de preparo que a família pode oferecer, conforme entrevista realizada. E, após o emprego e formação em nível de mestrado, recobra novo ânimo para iniciar outra graduação com a intenção de mudar de área de atuação.

Maria não teve muita ajuda da família em termos de preparo profissional, porém teve incentivo e, segundo ela, a família era a base de segurança que ela tinha. Agora aposentada, pode desfrutar de um salário e oferecer trabalho voluntário a outros nas mesmas condições que ela.

Glat e Antunes (2014, p. 68) expõem que a metodologia com História de vida na Educação Especial pode se constituir em uma rica fonte de dados, e ainda pode abrir “espaço para o resgate da identidade dos sujeitos participantes nas investigações – pessoas com deficiência, suas famílias e profissionais que os atendem –, através de seus relatos pessoais”.

Glat e Antunes (2014, p. 68) discutem no texto como a História de vida “provoca um deslocamento importante em relação ao papel do pesquisador e do(s) sujeito(s) que participam do estudo. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador chega a um campo despido de uma visão preconcebida ou hipótese a ser comprovada”. É dessa forma neste trabalho a análise está sendo executada, o que permitirá fazer considerações com respeito às políticas públicas presentes ou não na escolarização dos sujeitos da pesquisa.

4.5 As políticas públicas, os instrumentos e ações nas trajetórias de vida e escolarização de Linda, Maria e Diana

As políticas públicas utilizadas pelas pessoas entrevistadas durante a escolarização foram distribuídas ao longo da trajetória das mesmas. As três pessoas

entrevistadas utilizaram ou não as políticas públicas e sociais e outros disponíveis durante o período de escolarização, conforme a necessidade.

O processo de escolarização de Linda está compreendido entre os anos de 1995 a 2019. Durante esse período, as políticas públicas e sociais relativas à educação especial e inclusão estavam e continuam disponíveis, inclusive a LBI (2015). A exceção é apenas para a política de cotas para ingresso no ensino superior que ainda não estava aprovada, visto que a aprovação da lei foi no mês de agosto de 2012 e Linda iniciou o curso superior no início desse ano.

Linda pode utilizar o Educandário, como instituição especializada para auxiliar pessoas com deficiência visual; o ensino de Braille no Educandário; escola pública em nível médio e técnico, que, conquanto não seja uma política efetiva para pessoas com deficiência, oferece vagas públicas para todos que necessitarem; universidade pública e gratuita para cursar graduação e pós-graduação *stricto sensu*; as leis relativas a cotas para emprego público; material adaptado para utilização no ensino médio e técnico, conforme Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999; uso de tecnologia assistiva como DOSVOX; subsídios para compra de material didático, como linha Braille, conforme a LBI (Art. 75, Inciso I); utilização de impressora Braille em universidades que cederam a impressão. Foram várias ações e instrumentos utilizados.

Pode-se considerar que Linda teve uma trajetória escolar exitosa. A mesma declarou que se ela fosse depender das políticas públicas não teria conseguido a maioria das coisas, mas, reconhece a necessidade das mesmas.

Maria tem 59 anos e estudou na década de 1960, iniciando em 1965 a 1ª série. As políticas disponíveis para Maria no período foi a escola pública para todas as pessoas e o início das classes especializadas. Maria ingressou nessa classe em 1995, tendo se alfabetizado em Braille, o que foi de grande utilidade para ela. O ensino do Braille e o ingresso no Educandário são instrumentos utilizados para auxiliar na aprendizagem; ao ingressar na faculdade, o Crédito Educativo já tinha sido aprovado, em 23 de agosto de 1975, com base na Exposição de Motivos nº 393, de 18 de agosto de 1975, pelo Ministério da Educação e Cultura, contudo não foi utilizado por decisão de seu pai; o emprego público que Maria participou não foi a partir de concurso público, por ser anterior a Constituição de 1988. Maria ingressou em função pública a partir de contrato e em anos seguintes foi efetivada; Maria recebeu também 50% de bolsa no curso de inglês e em alguns semestres da

faculdade e, mesmo não sendo específico para pessoas com deficiência, foi ajuda específica para que ela concluísse o curso. Maria também utilizou para dar aula a reglete, que conforme Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 está entre as garantias de material didático necessário para pessoas com deficiência; as cotas relativas ao ingresso no ensino superior não estavam disponíveis no período da escolaridade de Maria.

A entrevistada Maria disse que as políticas públicas não fizeram muita diferença na vida dela e informa que a família e os amigos são os maiores responsáveis por tudo que ela conquistou.

Em relação a Diana, esta também usufruiu dos benefícios do Educandário, com aprendizado do Braille, orientação e mobilidade. A escola pública que cursou até o 1º ano do ensino médio também faz parte do auxílio recebido. Diana também utiliza as políticas públicas no benefício que recebe do governo federal, o BPC. Iniciou e concluiu o Ensino Superior utilizando as cotas para ingresso. Na universidade teve acesso por um curto período de tempo a um computador com DOSVOX; a compra de um notebook pessoal também foi uma ação específica para pessoas com deficiência, com subsídios do governo federal.

Ao buscar a conclusão do Ensino Médio Diana tinha mais de 18 anos e por isso pode fazer o Provão, prova que atualmente chama-se Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e possibilita certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares. Por meio desta prova pode ser pleiteada a certificação no Ensino Médio ou Ensino Fundamental. O exame possibilita a jovens que não concluíram os seus cursos na idade certa concluírem, o que também é uma política pública, ainda que não seja específica para pessoas com deficiência. O acesso a passe livre dentro do município, conforme exposto neste capítulo, é uma política pública para pessoas com deficiência, utilizada por Diana.

4.6 Investigando a efetividade das políticas públicas, instrumentos e ações utilizadas ou não pelos sujeitos com deficiência visual

Conforme já exposto, alguns autores foram e serão utilizados como base teórica para verificar a efetividade, eficiência e eficácia das políticas públicas utilizadas pelos sujeitos da pesquisa. Os autores são Arretche (1998), Cohen (1998), Finkler e Dell'Aglio (2013), Serapioni (2016) e o próprio documento do Ipea (2018).

Segundo Cohen (1998), existem 3 níveis de estrutura hierárquia para avaliação de projetos sociais: quais insumos são necessários para implantar e executar os projetos, que podem ser financeiros, físicos, humanos, dentre outros; o que será acrescentado ao final dos mesmos, em relação aos objetivos gerais e por fim se o objetivo final proposto e o impacto foram alcançados. O autor fala ainda que os meios secundários são um tipo de avaliação. Esses meios podem ser expressos a partir de publicações oficiais, dentre outras fontes. Os meios primários são também fontes citadas pelo autor, que junto aos registros, somam-se as informações recebidas do público-alvo a ser alcançado.

A investigação ou avaliação das políticas públicas e sociais são importantes para renovar as que estão em vigência ou implantar novas, além de verificar se as que estão em andamento necessitam ser revistas ou canceladas.

As políticas públicas podem ser definidas, segundo Finkler e Dell'Aglio (2013), como conjuntos de programas, ações e outras atividades que o Estado pode desenvolver. Esse conjunto de ações pode ser realizado de maneira direta ou indireta com o objetivo de garantir os direitos expostos na CF (1988) aos cidadãos em questão, sejam grupos específicos ou a população de maneira geral.

Arretche (1988) esclarece sobre a avaliação de políticas públicas a partir dos conceitos expostos de efetividade, eficácia e eficiência. A avaliação e análise apresentada por Arretche (1988) tem em vista a necessidade de se utilizar de forma comprometida a verba pública por ser de toda a população. A autora destaca a importância de que sejam feitas todas as análises necessárias em função do crescimento da população necessitada e a redução cada vez maior de escassez de recursos públicos.

O documento do Ipea (2018) já citado, informa que a avaliação a partir da coleta de dados dos usuários das políticas devem ser sistematizados e suas informações analisadas. Caso não haja dados para serem analisados, pode ser feita pesquisa com os usuários, para a busca de entendimento sobre os efeitos das políticas. E acrescenta que, para a pesquisa ter legitimidade, os usuários diretos precisam ser ouvidos, a partir de amostras de beneficiários ou de grupos focais.

A análise realizada nesta Tese será a partir das entrevistas realizadas pelos sujeitos com deficiência visual quanto às políticas públicas utilizadas, conforme o exposto pelos autores.

As 3 entrevistadas iniciais estão sendo tratadas inicialmente por estarem na mesma categoria, deficientes visuais desde o nascimento. As três utilizaram o Educandário como um instrumento de auxílio a pessoas com deficiência visual, enquanto emprega esforços para auxiliar essas pessoas em relação a orientação, mobilidade, aprendizado e uso do Braille, cursos de música e informática, dentre outros. Pelo fato de ser uma instituição sem fins lucrativos e receber subsídios de governo municipal, federal e estadual, é uma instituição de atendimento gratuito à população.

No entanto, a instituição, conforme relato de um membro da diretoria, tem recebido apenas auxílio da secretaria de Ação Social da prefeitura municipal de Campos e que não cobre nem as despesas com funcionários necessários para a manutenção do local. A verba recebida, segundo o entrevistado, não é repassada nos meses de janeiro e fevereiro e, por isso a instituição realiza constantemente eventos para arrecadar recursos. Apesar de ter sido utilizada por todos os entrevistados, necessita de doações de entidades e pessoas da população.

A situação da instituição não é recente, pois na entrevista de Linda, ela narra que os pais ajudavam a instituição no período em que ela estudava, na década de 1990. Os pais compravam ventilador, brinquedos para o parquinho e outras necessidades. Linda conta ainda que os pais ajudavam por ela estudar na instituição, mas a maioria dos pais não tinha condições. A instituição atende às necessidades, mas necessita de apoio financeiro dos entes federados.

O uso de material em Braille utilizado nas escolas por Maria e Diana foi possível porque as professoras que atuavam no Educandário davam o suporte necessário às instituições, cedendo professores para auxiliar os alunos com deficiência visual. No caso de Linda, a mãe precisou aprender o Braille para que a filha tivesse acesso a todo o material e ainda contar com a ajuda de uma instituição federal para impressão. A ampliação do ensino do Braille deveria possibilitar acesso a pessoas com deficiência visual em outras instituições, não dependendo apenas do Educandário.

O ingresso na escola básica em instituições públicas também foi possível para as três entrevistadas. Apesar de não ser uma política pública específica para pessoas com deficiência, a oferta do ensino público gratuito possibilitou as entrevistadas concluírem o ensino médio. No caso de Diana, o Provão realizado também cumpriu bem o propósito, de possibilitar a conclusão do ensino médio e

ingresso no ensino superior. Houve necessidade de concluir logo porque estava ficando difícil estudar em escola regular, conforme narra. Linda estudou da 3ª série ao 8ª série em uma instituição privada, mas, isso ocorreu por decisão da família e não por não haver escola pública disponível.

As cotas para ingresso na universidade pública também foram utilizadas por Linda e por Diana. Essa política tem sido efetiva para que alunos com deficiência ingressem e concluam o ensino superior, contudo a permanência dos mesmos não teve os mesmos efeitos positivos. Diana só teve acesso a um notebook no final do curso e essa foi a única ajuda disponibilizada pela instituição pública. Linda teve auxílio da universidade para adaptação de materiais referentes a diversas disciplinas, sendo a que mais recebeu auxílio quanto à permanência. Maria, apesar de narrar que não fez falta, contou com o apoio dos colegas de classe, tanto na escolaridade básica como na graduação. Nota-se que há necessidade de permitir não somente o ingresso de pessoas com deficiência via cotas, mas a permanência a partir de acessibilidade a materiais, recursos pedagógicos, professores capacitados e acessibilidade arquitetônica, dentre outras necessidades.

O subsídio de material para auxiliar pessoas com deficiência foi efetivado a partir da LBI (2015), portanto Linda utilizou esse benefício com a compra da Linha Braille e Diana com a compra do notebook. Apesar da possibilidade de compra de recursos diversos subsidiados, existe uma série de exigências do banco relativo à compra, significando que esse subsídio não alcança a muitas pessoas com deficiência da população, apenas as que possuem um capital econômico mais elevado, no caso de produtos com valor maior. Não é uma política feita para atendimento a todos que necessitam.

Nesse ínterem destacam-se ainda os demais recursos referentes a tecnologia assistiva. O sintetizador de voz é o mais utilizado e de fácil acesso e as três entrevistadas utilizam quando necessário.

O Decreto nº 3.298/99 já garantia a acessibilidade para pessoas com deficiência, contudo apenas algumas instituições receberam reforma com acessibilidade arquitetônica. Maria cursou o ensino superior em instituição privada, sem nenhuma acessibilidade em um período que, segundo ela, não se falava em inclusão e acessibilidade. Linda por ter cursado o ensino médio e superior em uma instituição federal teve possibilidade de estar em um ambiente com acessibilidade, mas conforme narra, apenas em alguns locais da instituição. Diana não teve acesso

a acessibilidade, tendo que inclusive subir escadas, sem corrimão, com auxílio de colegas, para a sala de aula. As exigências para acessibilidade continuam em voga, portanto não são cumpridas integralmente. É necessário que os sistemas de ensino cobrem dos entes federados as reformas das instituições já existentes para possibilitar acessibilidade arquitetônica a todos os alunos que necessitam.

As cotas relativas a concurso público para atividade laboral é uma política pública que tem cumprido o seu propósito. Em análise a diversos editais em nível federal, estadual e municipal constam as vagas para pessoas com deficiência. Essa política é bem avaliada pelos sujeitos. Uma das entrevistadas, apesar de ser funcionária pública não utilizou as cotas por ter ingressado no serviço público antes da Constituição de 1988, por não ser obrigatório o concurso.

O crédito educativo estava disponível no período de escolarização de Maria, porém não foi utilizado porque, conforme relato, o pai ficou preocupado de Maria não conseguir emprego após o término da faculdade e a família tinha poucas condições financeiras. Apesar de não ter sido utilizado, estava disponível.

O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é utilizado por uma das entrevistadas. Nesse quesito é uma política pública que apresenta ser eficiente, pelo fato de não ter apresentado dificuldades no cadastro, com comprovação da deficiência e, por ser depositado na conta do beneficiário todo mês, garantindo tranqüilidade do sustento necessário.

A avaliação das políticas públicas feitas a partir das entrevistas mostra que as que necessitam de investimento público continuam aquém das necessidades, como recursos humanos, didáticos e pedagógicos nas instituições de ensino; reformas arquitetônicas para acessibilidade; verba para auxílio de instituições sem fins lucrativos, e neste caso o Educandário, que presta serviço gratuito a pessoas com deficiência; rever o subsídio de materiais de necessidade básica para pessoas com deficiência, barateando custos e reduzindo burocracias.

As políticas que demonstraram ser mais efetivas foram: o ingresso em instituições públicas de ensino básico e superior a partir de cotas como direito das pessoas com deficiência; as cotas para ingresso em serviço público nas instâncias municipal, estadual e federal; o BPC para os que solicitam; o Enceeja como política de inclusão e que atende também a pessoas com deficiência e subsídios de materiais com custo reduzido e mais básico. Outras políticas poderiam ser citadas,

mas as que ora foram descritas fazem ou fizeram parte das trajetórias de vida e escolarização das pessoas entrevistadas com deficiência visual desde o nascimento.

4.7 Apresentando as pessoas com deficiência visual após o nascimento

A análise realizada a seguir será referente às pessoas que adquiriram deficiência visual após o nascimento. Conforme as especificidades eles estão distribuídos em pessoas com deficiência por acidente, doença degenerativa, doença genética e outras doenças.

4.7.1 Pedro: como transformar o sofrimento em um caminho de realização

Pedro é professor de história e também habilitado para lecionar geografia. Ele tem 60 anos, é divorciado e tem um filho de 25 anos. Trabalha em outro município, tendo se aposentado como professor no município de Campos dos Goytacazes.

Sobre a deficiência

Pedro ficou deficiente visual na infância em decorrência de um sarampo muito agressivo, segundo ele, contraído aos 8 (oito) anos. Pedro narra que *“naquela época era muito perigoso, pois matava, aleijava”*.

De família pobre e pais separados, era cuidado pela madrasta, que conforme narra, não gostava dele e, por isso não cuidou quando contraiu sarampo. O pai e a madrasta tinham 6 (seis) filhos, sendo 1 (um) dela e 5 (cinco) do pai. Ele diz que a madrasta gostava da irmã e cuidava, mas não gostava dele e por isso não cuidou. E diz que: *“não sabe ela que foi a maior felicidade que ela me deu, que foi perder a visão, para ser o que eu sou hoje”*. Sobre o sarampo: *“depois que o sarampo melhorou um pouco, eu ainda sentia muita dificuldade com a claridade, sempre colocava a mão em cima dos olhos para fazer uma sombra”*.

Na escola Pedro sentia muitas dificuldades. Narra que *“a professora mandou um bilhete pro meu pai dizendo que mandava eu abaixar a cabeça porque quando olhava para o quadro, saía muita água dos olhos e eu não entendia aquilo”*.

A descoberta sobre a deficiência visual aconteceu dessa forma, segundo narrativa de Pedro: *“Cheguei em casa, era 12:30, sentei no tampão da fossa pra tomar sol, pois estava com frio, vi a mulher do meu pai se aproximar com um balde e*

enquanto meus irmãos estavam tomando banho na beira da cacimba, ao invés de jogar na calha, ela jogou em cima de mim a água. Eu estava com o corpo quente, com aquela água da cacimba fresca demais”.

Ao chegar a noite Pedro narra que: *“Quando chegou a noite, todo mundo brincando, sentei numa pilha de tijolo, parecia a última vez, olhando as estrelas, contemplando os vagalumes”.* Conta que no dia seguinte continuou deitado esperando o dia amanhecer, mas já era dia e o irmão veio chamá-lo e, quando abriu os olhos não enxergava mais, o sarampo tinha tomado conta dos olhos. *“Quando levantei, testada na porta, foi o primeiro bom dia. Aí que fui despertar a minha madrasta e os meus irmãos dizendo que eu estava cego. O sarampo tinha tomado conta dos meus olhos”.*

Pedro narra algumas lembranças do período em que enxergava: *“Eu cheguei a ver o Paraíba (rio) rufando na enchente de 1966. O Paraíba antes da enchente de 1966, o Paraíba não tinha essa cor marrenta que tem hoje não. Você via a sombra da areia lá embaixo e eu tenho isso na minha memória até hoje. Eu ficava na beira do rio olhando o movimento da água e você via a sombra da areia”.* Pedro conta que a partir do momento em que ficou cego, foi levado a um hospital infantil, onde hoje é a faculdade de medicina, e um médico conseguiu um tratamento que possibilitou que ele voltasse a enxergar. Porém a cirurgia causou um glaucoma, que na época não tinha tratamento e, em 1967 o levaram para o Educandário para Cegos São José Operário a fim de que ele se preparasse para viver como um deficiente visual. No Educandário ele foi abandonado, segundo conta, pois seu pai ia vê-lo *“uma vez na vida e outra na morte porque trabalhava”.* As freiras, que eram as responsáveis pelo Educandário, cuidavam dele.

Relação com o Educandário

Pedro conta que no Educandário o relacionamento era muito bom, as freiras vicentinas os tratavam como “filhos”. Eram mulheres preparadas, ensinavam princípios, ensinavam a aceitar a deficiência, passavam fé, esperança. E ele teve um contato mais próximo com uma das irmãs que passou a ser como uma mãe pra ele, exigia muito dele nos estudos, pra decorar tabuada, verbo e outros. Ele diz: *“ela me preparava muito, pois eu tinha olhos verdes, era muito elogiado pelos funcionários, por todo mundo que vinha aqui, e ela virava para mim e dizia: ‘meu filho, deixa a mamãe te falar uma coisa, você tem os olhos bonitos, todo mundo te fala, mas você*

vai perder seus olhos porque você tem uma doença chamada glaucoma”. A cirurgia para retirada do globo ocular ocorreu mais tarde.

Pedro foi levado para o Educandário porque estava perdendo a visão e os seus olhos seriam amputados, sendo necessário usar prótese. Segundo relata, a freira dizia que ele seria um grande homem, mesmo sem os olhos e o trazia sempre para a realidade. A amputação ocorreu quando ele tinha 10 anos e, durante todo o período, recebeu ajuda da freira. Após essa conversa, a entrevistadora buscou contato com a freira, porque Pedro disse que tinha muita vontade de estar com ela novamente, mas foi descoberto que ela faleceu no final de 2018 com 97 anos.

Pedro estudou da 1ª a 4ª séries no Educandário e disse que tinha inclusão com alunos normais, que o relacionamento era muito bom, tinha festas diversas e a mais divertida era a festa junina.

Ele conta que aprendeu o Braille no Educandário e na 5ª série foi matriculado em uma escola pública. Nessa instituição, uma professora do Educandário tinha uma sala reservada para traduzir para o Braille o material dos alunos do Educandário e usava uma máquina que, segundo Pedro, *“batia 3 cópias de vez, éramos 4 cegos de uma mesma turma e nós tínhamos o apoio dessa professora”*. E, como resultado, os alunos com deficiência visual tinham acesso a todo o conteúdo necessário, mas o auxílio que recebiam era apenas esse. Pedro conta ainda que o Educandário abrigava em torno de 80 alunos em regime de internato, na década de 1980.

Família

O pai, como já dito, ia vê-lo uma vez ou outra e a mãe apenas no final de cada ano. Um fato narrado por Pedro ocorreu em 1970: a mãe o buscou para passar férias com ela, mas ele não queria ir, preferia ficar com o pai, pois a mãe tinha outros filhos e ele era maltratado. Ele conta que falou com a mãe que *“não colocaria mais os pés lá e não coloquei mais depois de passar aquelas férias com ela. Continuei com meu pai, ele sempre foi muito meu amigo e nessa época ele já tinha separado da mulher dele. E meu pai tinha uma bronca da minha mãe, achava que ela era a culpada de eu ter ficado cego e eu sempre dizia a ele que convenceria a ele que a minha mãe não era a culpada”*. A mãe ainda é viva, mas ele narra que hoje não tem nenhuma raiva dela, *“Hoje tenho pena dela, tem 84 anos e tenho contato com ela, tomo benção, beijo a mão, abraço ela. Eu não sei guardar raiva e é*

por isso que tenho 60 anos e não pareço ter. Não tenho ódio de ninguém, tenho facilidade de perdoar, pois sou baita pecador, o ódio mata, é pior que o câncer”.

Escolaridade

Na instituição pública aonde ele foi matriculado, conta que sentiu muito complexo, pois quando os óculos quebravam, as meninas não se aproximavam dele por ter prótese de vidro. Ao contar essa história para a freira, que cuidava dele como filho, ela lhe deu um par de óculos muito bonitos e quando chegou à escola foi uma festa, o complexo acabou.

Após concluir o 6ª série começou a estudar à noite e na 8º série parou de estudar, e diz que *“coloquei na minha cabeça que quando tem que acontecer, acontece e então fiquei 5 anos sem estudar. A coisa não acontecia morando aqui (no Educandário) e comecei a trabalhar”*. Ele trabalhou fabricando perfume, depois na fábrica de vassouras, na fábrica de colchões e, em 1978, começou um novo trabalho na fábrica de sabão. Ele e outras pessoas com deficiência visual conseguiram emprego e trocavam idéias no final de semana, buscando incentivar os mais novos a trabalharem também. Ele diz que após a saída das freiras vicentinas, o Educandário mudou muito, que as novas freiras não eram mais como as anteriores, eram de outra ordem religiosa e não eram mulheres bem preparadas como as anteriores.

Após 5 (cinco) anos sem estudar, Pedro se matriculou em uma instituição privada por incentivo de uma namorada que era pedagoga, mas achou o *“colégio muito fraco”* e parou novamente. Ingressou em outra instituição privada e iniciou em novo emprego em uma fábrica de água sanitaria, mas foi mandado embora porque o dono não queria que ele trabalhasse e estudasse. A escola, segundo ele, era maravilhosa, era como uma família para ele.

Emprego público

O emprego público veio a partir da campanha política de 1980. Ele estava fazendo curso de telefonia em uma cidade vizinha e, em 1982, foi pedir emprego ao candidato a prefeito, durante um comício, e ele garantiu que se ganhasse daria um emprego na telefonia, o que foi cumprido em 1984. Mas o sonho dele, segundo conta, era trabalhar dando aula, inspirado em um professor de história. Após 4 anos no emprego de telefonia, tendo concluído o curso normal médio, conseguiu em 1988

a troca de função, passando a lecionar no próprio Educandário, com crianças com múltiplas deficiências. No Educandário havia professores da prefeitura e do estado lecionando. Com o novo emprego resolveu ingressar na faculdade.

Faculdade

Pedro narra que em 1988 fez vestibular para Serviço Social e não foi aprovado, mas estudou no ano seguinte e passou em 1º lugar. Teve problemas no 3º período com uma professora e decidiu trancar a faculdade e cursar história. A faculdade em que ele começou a cursar história era privada e teve dificuldades para pagar a mensalidade, mas uma professora se comprometeu a pagar. A professora só pode cumprir o que prometeu por 3 meses e depois não teve mais condições. Ele conta que não sabia o que fazer, no dia da prova passava vergonha porque tiravam de sala quem não estivesse em dia com as mensalidades. Nesse interim, outra professora se comprometeu a pagar a faculdade e ainda conseguiu uma bolsa de estudos para ele. Mais uma vez teve problemas com um professor, e disse que a turma era muito dividida, tinha muitos alunos ricos e poucos pobres, como ele.

Pedro conta que estranhou muito o ambiente da faculdade, pois no Educandário eram bem tratados, mas, ao enfrentar o mundo lá fora, sofreu bastante. No período da faculdade ele já estava casado e não morava mais na instituição.

A professora citada conseguiu uma bolsa, com redução de 50%, e a mesma cobria o restante da mensalidade. Apesar de receber a bolsa e a ajuda da professora, ele diz que quase trancou a matrícula por causa de outro professor, que não o tratava bem, mas que com o tempo a situação foi resolvida. Pedro afirma ter tido problemas mais uma vez com pagamento, pois a professora teve dificuldades em função de doença na família e não pode pagar. A própria professora fez rifa e conseguiu o dinheiro da mensalidade para dois meses e, após isso, voltou a pagar. Informa que apesar da turma dividida fez grandes amigos. Quando chegou o período da formatura, ele não participaria por falta de condições, pois era algo de luxo, mas uma das colegas de turma deu a ele de presente a beca, o vídeo e 5 ingressos, o que o deixou muito feliz, segundo conta. A faculdade foi concluída em 1996.

Lecionando história

Em 1998 conseguiu, a partir de uma amiga, fazer uma permuta para lecionar história, que era o seu sonho. Conta que ficou inseguro em dar aula para alunos que

enxergavam, mas aceitou o desafio. Em 2000 passou em um concurso para Macaé para lecionar com a disciplina de história. Segundo Pedro, ele se sentia mais realizado dando aulas para pessoas que enxergam do que para cegos. Tinha dois empregos e ainda fazia RET⁴², tendo se aposentado com 34 anos de serviço no município de Campos. Ele conta que ama dar aula de história, que contextualiza, ensina sobre preconceito, respeito, complexo, dentre outros.

Vida social

Pedro diz que tem uma vida normal, gosta de pedalar, cavalgar, sabe arrumar a casa, fazer almoço e agora está empreendendo uma fábrica de picolé em frente à sua casa.

Inclusão

Ao ser perguntado sobre a inclusão, ele diz que *“a inclusão é uma forma de botar mais responsabilidade no professor. O professor numa turma tem que saber alfabetizar criança normal, tem que saber o Braille, o Soroban que é o instrumento de matemática, tem que saber Libras. O professor tem que saber tudo isso, porque ele nunca sabe o que vai ter na turma”*. E ainda acrescenta que *“antigamente não tinha esse termo chamado inclusão, mas, já tinha inclusão porque existiam escolas específicas como o Educandário e o aluno só ia para a escola normal quando aprendesse o Braille”*.

Uso do Braille

“Hoje eles (os alunos) vão para a escola só usando o computador, que não é correto, estão desbrailizando a pessoa com deficiência visual. Eles (os alunos) não querem mais (o Braille)”. Para ele o Braille ajudou muito, pois ele lê tudo dessa forma porque na época dele a pessoa com deficiência visual era obrigada a aprender.

Pedro faz uma crítica ao BPC, dizendo que, *“isso está prejudicando muito as pessoas com deficiência visual, porque eles não querem nada por ser um benefício definitivo”*. E diz que esse benefício é apenas um salário mínimo, que não dá pra viver, *“os jovens hoje não querem nada, não querem trabalhar”*, diz ele. *“Eu não sou*

⁴² Regime Especial de trabalho

a favor da política que dá, eu sou a favor da política que ensina a fazer as coisas". De acordo com Pedro "é melhor tratar com essa inclusão e voltar as escolas especializadas para os alunos escolherem o que eles serão na vida".

4.7.2 Lucas: o sonho frustrado e dando a volta por cima

Lucas é um jovem de 25 anos que mora em outro município e está todo radiante por ter sido aprovado em um concurso público para uma universidade federal de outro estado, com a função de analista de sistemas.

Lucas começou a entrevista falando de sua paixão por futebol e daí foi iniciada a conversa, partindo das políticas públicas relativas a deslocamento interestadual. Ele diz que sempre praticou esportes, tanto futebol, como basquete e tênis. E diz: *"eu gosto muito de futebol, sempre gostei de futebol. Quando eu perdi a visão, quando eu adquiri a deficiência, isso assim, me abalou um pouco, porque eu fiquei assim, né? 'Como vou assistir futebol agora?'"* e confirma que com o tempo ele viu que não era nada disso.

A deficiência

A deficiência visual em Lucas não é desde o nascimento. Ele narra que teve sinusite aos 15 anos, teve dor de cabeça muito intensa, seguida de convulsões. Foi encaminhado para um hospital de Campos e diagnosticado com meningoencefalite – meningite causada por sinusite. Após esse diagnóstico ele já se encontrou em estado vegetativo, foi bem rápido. No hospital, um médico especialista em traumatismo craniano fez uma cirurgia pelo bulbo jugular e em torno de um mês ele conseguiu sair do coma. Contudo, ao sair do coma, não enxergava mais e nem mexia o lado esquerdo do corpo, como braço, perna, rosto, etc. Foi recomendado pelos médicos que ele fizesse fisioterapia para restabelecer os movimentos, a qual era realizada todos os dias no município de Campos. Em 4 meses ele conta que já conseguia andar com cadeira de rodas e com mais 3 meses andava com o andador. A partir daí foi a vez da muleta, com a qual está até hoje, por ter ficado com sequelas no lado esquerdo. As seqüelas que Lucas tem o impossibilitam de andar com equilíbrio, ele anda arrastando um pouco a perna esquerda, além de não ter os movimentos do braço esquerdo equilibrados.

Reação da família

Quanto à família, Lucas conta que *“foi um choque. Eles (os pais) me falaram que meu irmão ficava na rua andando como se estivesse perdido, enquanto eu estava no hospital. Meus pais ficaram bem abalados. As coisas novas sempre assustam, era uma vida de cego. Era mais difícil pra eles até do que pra mim, porque pra mim eu não tinha outra alternativa, ou eu vivia ou eu ficava estagnado na vida”*, diz Lucas.

Com a meningite ele diz que *“por ter sido um problema no nervo óptico, ainda não tem cura. Nessa meningite, inchou o cérebro, e quando isso acontece, o crânio não se expande, esmagou tudo ali dentro e espremeu o nervo óptico. Quando isso acontece, o líquido que passa no nervo, não passa mais para os olhos, e os olhos ficam sem alimento. Não digo que eles morreram, pois se o líquido voltar a fluir eles voltam, então eu digo que eles dormiram. O problema é fazer toda essa ligação de novo”*. E revela que ainda não existe transplante de nervo óptico.

Relação com o Educandário

Lucas começou a frequentar a instituição duas vezes por semana, após ter ficado com deficiência visual, fazia equoterapia⁴³ para auxiliar na questão do equilíbrio, e também Braille. Segundo ele, o ensino especializado era muito precário porque quem ensinava não era pedagogo, e quem dava a aula de Braille enxergava, então não ajudava muito porque a pessoa não tinha a vivência de um cego. Ele diz que: *“então eu tive alguns problemas em relação a isso. Eu achava o Braille muito difícil, e ninguém soube facilitar pra mim, não me motivavam, então fui só me distanciando do Braille, tanto que hoje em dia eu não sei ler em Braille, só escrever com tinta. Eu não utilizo o Braille, talvez por falta de necessidade. A informática supriu a necessidade”*. E diz que a tecnologia ajuda muito, tanto o computador como o celular.

Escolaridade

Lucas conta que até a 4ª série estudou em um colégio particular e na 5ª série foi matriculado em uma instituição pública, para a qual tinha uma boa base em

⁴³ “É um método terapêutico que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais” (Associação Nacional de Equoterapia). <http://equoterapia.org.br/articles/index/articles_list/138/81/0>. Acesso em novembro de 2019.

exatas e leitura, sendo que *“no colégio público as coisas ficam muito soltas, então na minha adolescência, com 14 anos, eu não ia pra aula, só ia para a quadra de futebol, e fiquei de dependência em matemática”*. Lucas conta que *“quando ele estava terminando o 1º ano ficou com deficiência visual, mas, já tinha média para ser aprovado e, por isso não teve problemas. Voltou a estudar no 2º ano do ginásio em 2005”*.

Lucas iniciou o curso técnico em informática em 2006 e concluiu em 2008. Teve problemas com professores que achavam que ele não sabia fazer nada e ninguém dava nada prático pra ele fazer, e já iam dizendo, segundo ele: *“vai ficar difícil pra você fazer e eu acreditava neles, não tinha costume de questionar, então aceitava. Os professores passavam a mão na minha cabeça, ou me colocavam pra fazer com outra pessoa, que era como não fazer nada”*.

A chegada de uma pessoa com deficiência visual em uma escola regular

Lucas relata que era *“uma coisa nova para todos lá, como ter uma pessoa com deficiência visual na sala de aula, porque eles já estavam mais acostumados com outras deficiências físicas como cadeirantes, ou pessoas que usam muletas. não era comum encontrar um surdo ou cego estudando naquela época, então pra muitos do meu colégio eu fui o primeiro. A reação foi de espanto e muita curiosidade. Eu costumo falar que o preconceito é quando você não conhece alguma coisa. Quando você conhece alguma condição assim, você deixa de ter preconceito. Conforme o convívio com os alunos, professores, diretores e todos, a convivência foi ficando mais tranquila. As pessoas me ajudavam na hora do intervalo, me levavam pra sair, pra eu não ficar sozinho na sala. Depois de um tempo eu passei a ir às aulas de educação física, mesmo sem fazer, mas ia para ficar lá com eles. Então depois de um tempo eu passei a não ir mais na aula de educação física, eu voltava para casa”*.

Lucas relata que a escola não tinha nenhum preparo para trabalhar com pessoas com deficiência visual. Ele conta que durante as aulas não anotava nada, estudava por áudio e fazia as provas oralmente e o cálculo no papel. Relata que tinha facilidade em exatas e, por isso as notas em matemática eram muito boas, porque ele perguntava, prestava atenção, tirava dúvidas. Ele conta que alguns professores buscaram adaptar os conteúdos para ele, mesmo sem conhecerem nada sobre inclusão.

Segundo Lucas, na faculdade as coisas mudaram. Ele diz que já dava palpites de como os professores poderiam ajudá-lo. O curso que deveria ter sido concluído em 2014 foi concluído em 2016 porque ele não conseguia aprovação em todas as disciplinas, então criou a estratégia de eliminar apenas 2 disciplinas por semestre e foi assim que conseguiu concluir. Lucas conta que a partir da metade do curso a universidade recebeu professores novos e, estes não admitiam que ele fizesse prova em separado. Segundo Lucas, foi muito boa essa atitude dos professores, porque ele se esforçou para acompanhar a turma.

Políticas públicas

O que Lucas mais sentiu falta foi em relação ao esporte, segundo narra. Ele gosta de ir em estádios no Rio de Janeiro para ver o Flamengo jogar, mas, revela a dificuldade em conseguir passagem com gratuidade, conforme exposto. Disse que são apenas duas vagas que são reservadas para pessoas com deficiência, idosos e pessoas com deficiências provisórias e, por isso muitas vezes não consegue a vaga por não ser permitido agendar antecipadamente. Segundo Lucas, o jogo é acompanhado a partir de um radinho de mão e a emoção é a mesma de estar vendo fisicamente. Ele diz que gosta do estádio, da emoção, da energia, mas a narração pelo rádio é diferente e cheia de emoção. *“Gosto daquele alvoroço de estádio, de sentir a vibração da torcida, daquela gritaria. Eu gosto muito desse clima, e, por não ter imagem, o locutor dá mais detalhes”*. Segundo ele, em 2018 o Ministério Público determinou que o ingresso deve ser tirado no local do jogo, na hora do mesmo, o que dificulta ainda mais para as pessoas com deficiência.

Mobilidade e percepção

Quanto à mobilidade, Lucas conta que pra quem já enxergou um dia, leva alguma vantagem e dá exemplo sobre o espaço em que está, sobre distância, o que uma pessoa que nasceu cega, ele acha que não tem. Também em relação ao tamanho de um monumento, de um estádio, dentre outros, e também sobre cores.

O trabalho de um deficiente visual

Lucas explana sobre a dificuldade de uma pessoa com deficiência trabalhar e diz que as empresas oferecem as vagas para cumprir uma obrigação da lei, mas não por necessidade do profissional. E diz que ninguém vai dar um cargo de chefia

ou um cargo de confiança para uma pessoa com deficiência, mas vai dar uma vaga só pra pessoa ficar ali. E defende o concurso público por ter o quantitativo de vagas para pessoas com deficiência. Lucas opina que além de concursos públicos poderia haver cargo público com contrato temporário para pessoas com deficiência para que elas pudessem aprender um ofício e que *“às vezes a pessoa não tem a formação intelectual pra assumir um cargo, mas é totalmente competente pra aquela função. Você acaba desperdiçando a habilidade que a pessoa tem, só porque ela não consegue passar num concurso”*.

Acessibilidade no local de trabalho

Lucas diz que o local de trabalho dele, é um dos melhores em termos de acessibilidade, mas que falta muita coisa ainda. Informa que: *“Pra você ver como é caótica a situação. Aqui (na instituição de ensino em que ele concluiu o ensino superior) tem bastante acessibilidade, como rampa, piso tátil, elevador, mas ainda falta. Por exemplo, o piso tátil é em um lugar só aqui. Se você coloca isso em um lugar só, você está restringindo o deficiente visual a andar só naquele lugar e isso é ruim. Tem 3 andares aqui, tem piscina aqui. Eu pra ir à piscina eu dependo de alguém. Além de não ter piso tátil, o acesso até lá não é bom. O chão não é bom, tem degraus pra subir. A mobilidade em si é o maior desafio de qualquer instituição de ensino. É uma coisa arquitetônica. Como você pode acessibilizar? Fazendo alterações plausíveis e pontuais. Por exemplo, se tem um degrau ali, não precisa tirar o degrau, é só colocar uma rampa na frente, isso não é difícil de fazer”*.

Ele comenta ainda sobre não ter o número em Braille em todas as portas das salas, da dificuldade no desenvolvimento de projetos para facilitar a vida do deficiente visual e dos receios em ir para uma instituição federal de grande porte em outro município e ter que aprender tudo novamente⁴⁴. E conclui dizendo que a família foi o grande suporte dele em tudo, exemplos *“de respeito, cuidado, amor. Tudo isso ajuda você a passar por isso, e fazer você chegar nesse nível de hoje que vai superar ainda tantas coisas”*.

⁴⁴ Lucas passou em um concurso público como analista de sistemas para uma instituição federal em outro estado.

4.7.3 Levi: quando a noite chega sem avisar

Levi é o único sujeito da pesquisa que não pôde concluir o ensino superior em função de várias situações ocorridas em sua vida. Mesmo sem ter concluído, ele não foi excluído da pesquisa, pois pretende concluir. Tem atualmente 47, é divorciado e tem uma filha adulta. Levi nasceu enxergando e com 40 anos teve um acidente de trabalho.

Escolaridade

Levi concluiu o ensino fundamental em escola pública em outro município e em Campos concluiu o ensino médio. No Ensino médio precisou trancar a matrícula para dar prioridade a outros cursos. No momento da entrevista estava no 3º período do curso de Letras e concluindo o curso de informática.

Algumas formações técnicas que ele tinha feito antes do acidente: preparatórios para curso teológico, cursos profissionalizante na área de patrimônio, curso de música, aperfeiçoamento na área de música, curso de operador de rádio pela Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações), curso de eletrecista, curso de cozinheiro, curso técnico em bebidas, curso de caldeiraria. Trabalhou ainda com projetos sociais na área de música e na prefeitura de Campos como agente administrativo. Após o emprego na prefeitura, como contrato temporário, entrou na construção civil. Iniciou um trabalho com construção civil e foi morar em outro município, montando um negócio na área e sendo funcionário de uma empresa na área, e foi aí que aconteceu o acidente.

Sobre o acidente

Levi trabalhava como técnico em eletricidade em uma firma e estava empreendendo também nessa área. Ele narra o acidente de trabalho que ocorreu em outro município: *“No dia do acidente eu estava olhando os pontos de eletricidade e corrigindo os pontos para ver se estava tudo certinho porque a obra era de um Tribunal de justiça. E tinha uma laje muito grossa para agüentar pousar helicóptero, com cerca de 50 a 70c de espessura. Na parte de baixo, são formados desenhos para depois que passar o concreto ficar o desenho na laje. E soltou uma carreira de pastilhas dessas cubetas, e uma delas vestiu a minha cabeça e me deixou sem a visão. Estava no mês de março, muito claro, muito sol e, então quando eu levantei a cabeça, a minha visão já tinha ido embora. Rompeu totalmente as retinas e por eu*

estar virado de frente para o sol, para o nascente, aí já romperam os cristalinos, foi uma bagunça. O hospital não tinha oftalmo, mas tinha um oftalmo particular. Me levaram lá e quando olhou ele disse: ‘eu não vou te assustar, mas tenho que dizer a verdade, nada bom’. Me encaminhou para outra cidade com pedido de urgência. A assistente social pediu para eu ir para a cidade da minha família, que era Campos e, a partir daí, comecei a fazer o tratamento na clínica de Olhos em Niterói. Comecei a gastar tudo que eu tinha, mas foi em vão”.

Levi não conseguiu indenização da empresa e nem que ela possibilitasse a permanência dele em outra função, com adaptação do local de trabalho, conforme um órgão público orientou. O órgão público o orientou então a se aposentar como inválido, e, segundo ele, por temer não conseguir nenhum emprego, ele aceitou a sugestão. A entrevista foi suspensa nesse momento por ter sido percebido a angústia do entrevistado em ter que recordar toda a situação vivida.

A nova vida

Ele conta que a partir daí não conseguia mais andar sozinho, só acompanhado. Fez um curso particular com um professor para aprender a utilizar a bengala e ter mobilidade. A adaptação foi muito lenta, e até hoje ele diz que se surpreende, achando que enxerga, ao fazer alguma coisa contando com a visão. Levi mora sozinho e consegue cuidar das suas coisas, mas tudo têm que ficar no mesmo lugar em todo o tempo para ele poder se organizar.

Relação com o Educandário

Levi diz que o orientaram a procurar o Educandário porque ele estava em um projeto da prefeitura de Campos que já tinha encerrado. Ele conta que “o pessoal falou: ‘Vai lá, procura o Educandário’. Aí eu fui lá. Cheguei lá e conheci aquela menina, da música, esqueci o nome dela. Aí marcou pra eu voltar lá, e voltei. Aí depois: ‘Ah vem um aniversário aí, vem conhecer nosso projeto de coral e de música, a gente vai cantar. Aí fui mais duas vezes lá, mas a política lá é “sinistra”. Pra ir assim, sem compromisso, tudo bem, mas eles queriam que eu participasse. Aí eu olhei aquilo, percebi, aí eu falei: ‘Tchau, estou indo embora, estou muito ocupado no curso superior pra fazer isso. Eu já estava fazendo o curso superior nesse período”.

Sobre o Braille

Levi diz que não gosta de ler Braille, ele prefere ouvir áudio no computador. E fala sobre a importância de aprender a assinar o nome e diz que, a pessoa que não aprende pode ser visto como alguém analfabeto. E ainda contou situações que amigos com eficiência visual passam no banco por não saberem assinar o nome e, por isso não conseguem subsídios para comprar aparelhos eletrônicos e outros equipamentos com desconto. Ele fala: *“Por exemplo, se você vai ao banco e ficha⁴⁵, você tem um direito, se você assina, é um direito diferente”*. Explica como a pessoa que não sabe assinar passa por constrangimento e fala: *“E você pode até citar isso aí porque nas instituições bancárias, como Banco do Brasil, Caixa Econômica, todo deficiente tem direito a compra. Pode abrir uma conta e por ela ter seu material de escola, material de pesquisa, todo material didático e material da sua deficiência que esteja na lista do governo, pode comprar por preço acessível sem pagamento de imposto. Mas pra abrir essa conta, tem que assinar. Outro colega meu que morreu, Joélio (nome fictício) era funcionário público. Eu falei com ele: ‘Rapaz, você pode comprar um notebook ou um celular. Você vai ao Banco do Brasil e fala com seu gerente, com o cartão do banco, com um preço acessível, você paga e vai perder de vista. Paga 40 ou 50 reais de prestação’. Ele foi lá, falou que era funcionário público, trabalhava na prefeitura e era concursado. Abriu a conta e perguntaram: ‘Assina?’ Ele disse: ‘Não’. Aí deu problema! Quem assina tem um tratamento, quem não assina tem outro. Aí fui falar com meu gerente que tinha mandado um colega ir lá e ele disse que não poderia fazer nada, que era o sistema. Isso tudo tem resoluções⁴⁶”*. A opinião de Levi é que as escolas têm que ajudar o aluno a aprender assinar o nome porque o aluno não pode aprender somente o Braille.

Escolaridade após o acidente

Após o acidente, Levi foi orientado a fazer um curso técnico subsequente. Fez a inscrição e quando foi fazer a matrícula descobriu que a inscrição foi para curso técnico integrado com formação geral. Segundo ele, *“correu atrás”* para conseguir fazer somente o técnico, mas não conseguiu e teve que cursar o ensino médio todo novamente. O curso técnico foi na mesma instituição aonde ele iniciou a graduação.

⁴⁵ Termo utilizado que significa deixar a impressão digital.

⁴⁶ Está se referindo a leis que tem que ser cumpridas.

Percalços com professor

O entrevistado conta que no curso técnico teve problemas com um professor. Durante uma aula prática, conforme narrativa, o professor pediu que ele saísse de sala porque ele não conseguiria fazer nada e, por isso precisava desistir do curso, afirmando que ali não era lugar para ele. Segundo Levi, apesar de ter testemunhas, relato do próprio à instituição, o professor conseguiu uma licença prêmio para acalmar a situação. Quando o professor retornou, exigiu que a prova do aluno, que neste período estava estudando com outro professor, fosse feita somente com ele. O resultado final, conforme relato, foi que a instituição ficou a favor do professor e colocou o conceito inapto na disciplina, apesar de, segundo ele, saber o conteúdo.

O início da graduação foi uma novidade, tanto pra ele como para a instituição, que, segundo narra, foi um espanto para todos porque o curso era novo e os professores não tinham nenhuma experiência com pessoas com deficiência visual. O questionamento era: *“E agora? O primeiro aluno deficiente visual, como vamos fazer? Aí tem professor que quer aprender, mas tem professor que ‘se acha’, esse é o problema. ‘Minha aula é assim, eu não mudo e não adianta questionar’. E não muda mesmo”*, segundo Levi. Ele narra as dificuldades que enfrentou com os professores que não aceitavam adaptar o conteúdo e as provas, e diz: *“Eles falam da inclusão, tem uma oratória bonita sobre a inclusão, mas não aplicam. E essa foi uma briga com o pessoal do curso de Licenciatura. Se você é professor, monta sua aula, mas nada diz que você não pode mudar seu cronograma”*.

E narra um episódio ocorrido na graduação quando passou constrangimento com um professor que fez zombaria com a deficiência dele, dizendo que não era cego. Após conversas e reclamações do aluno e de colegas da turma, o discente “saiu perdendo”, pois a instituição não tomou nenhuma atitude em função de o professor possuir 20 anos de docência na mesma.

Segundo Levi, os alunos do curso técnico o ajudavam muito, mas os do curso superior eram mais distantes, cada um cuidava de seus interesses.

Acessibilidade

Levi faz crítica à acessibilidade de Campos, e diz que tem o piso tátil espalhado nas calçadas, mas, sempre no meio do caminho tem um poste ou ao final algum obstáculo, além das caixas de distribuição de energia que são voltadas para

fora, em local não ideal. Ele também informa que na instituição pública de ensino em que ele concluiu o curso técnico e está cursando o ensino superior, tem falta de acessibilidade, mas que a falta maior é humana e não tecnológica ou outra. Reclama da falta de transporte acessível, falta de mobilidade nas ruas, com carros em cima das calçadas. A escola, segundo ele, não é inclusiva, e diz que na instituição em que estuda tem problema em *“todo espaço físico. A necessidade daquele aluno é pra tal sala? Então vamos fazer um “puxadinho pra essa sala”. E às vezes você precisa ir pra outros lugares que o “puxadinho” não foi. O piso tátil não foi. O Braille não está na porta”*. Diz ainda que o piso tátil foi colocado somente na entrada principal e, se o aluno quiser sair por outro portão, não pode, porque não tem o piso tátil. Sugere também que poderia ser colocado um áudio na instituição para ajudar as pessoas com deficiência visual.

Esse foi o entrevistado que mais visitas recebeu da entrevistadora, inicialmente 4 visitas e, após a cirurgia pela qual passou, que será narrado abaixo, recebeu mais algumas visitas. Esse fato é compreensível por ter sido o primeiro investigado e por ter solicitado ajuda.

Cirurgia

Após entrevistas com outros sujeitos, Levi entrou em contato com as entrevistadora pedindo ajuda. Em função de remédios e cirurgias, Levi contraiu diabetes. Em um determinado dia ele se feriu sem saber como, e andando de tênis sentiu dor no ferimento. Um amigo foi conferir o ferimento e constatou que o pé direito de Levi estava infeccionado e o levou imediatamente para o hospital. No hospital foi muito mal tratado e ficou 10 dias esperando chegar material para fazer a cirurgia, tendo que amputar quase todo o pé, ficando somente o calcanhar. Após a cirurgia, a ferida não melhorou e ele teve que amputar até quase à altura do joelho. Além da deficiência visual, Levi agora anda de muletas, por ter perdido parte da perna. O curso de licenciatura ainda está trancado até ele se recuperar.

4.7.4 Davi: aprendendo a viver com a notícia da deficiência visual sem cura

Davi recebeu a entrevistadora na casa de sua mãe, juntamente com Diana, sua amiga e ex-esposa. Ele ficou totalmente cego na idade adulta, pois foi perdendo a visão aos poucos, desde a infância. Atualmente tem 44 anos. A doença

que acometeu Davi chama-se retinose pigmentar e foi descoberta em 2003, quando ele tinha 29 anos. Ele conta que: *“Eu já tinha vários sintomas desse problema desde a adolescência, mas eu não sabia. Inclusive na época que eu não estudei, eu trabalhava em usina, e lá eu me cortava muito, me machucava. Caía por cima das coisas. Tinha muito acidente de trabalho em função do problema de vista”*.

Quando ele ficou sabendo da possibilidade de ter a doença, ele tinha entre 17 e 18 anos, mas não tinha a comprovação médica porque o exame teria que ser feito em Niterói e ele não chegou a fazer. Como ele ainda enxergava, não buscou fazer o exame para comprovar a doença. Outros disseram que havia cirurgia em Cuba, mas, além de não ter recursos financeiros, relata que ficou sabendo que muitas pessoas gastam muito dinheiro e não resolvem o problema, este apenas estabiliza.

Trajetória escolar

Conforme narrativa de Davi, ele concluiu o ensino fundamental com 16 anos e, nesse período, a visão era um pouco ruim, mas conseguia enxergar do quadro, com dificuldade, se estivesse próximo. E diz: *“eu tinha uma visão razoável, sabia que tinha uma dificuldade, mas não sabia o motivo, e nem que isso ia virar um problema mais sério”*.

Davi relata que não precisava da ajuda de ninguém porque também não sabia da gravidade do seu problema e que *“eu tinha um orgulho também, não gostava que ninguém soubesse que eu tinha problema de visão, não aceitava quando outras pessoas falavam também. Eu não tinha essa necessidade toda. O meu problema era que eu tinha que me sentar bem próximo ao quadro. Procurava sempre ficar nas primeiras cadeiras e quando eu não conseguia entender alguma coisa, eu deixava espaço do caderno em branco, e depois eu pedia um caderno emprestado, ou sentava mais perto do quadro”*.

Ele conta que voltou a estudar com 17 anos, se matriculou na 6ª série, concluiu o ensino fundamental e iniciou o ensino médio. Fez o 1º ano do ensino médio e no segundo ano a visão já estava bem comprometida, então parou. Nesse período ainda enxergava, mas não tinha um diagnóstico sobre a perda da visão.

Reação da família e relação com a mesma

Davi narra que a família, quando soube, ficou triste, mas não desesperada, nem ele, *“só tive um pouco de tristeza mesmo, mas não fiquei desesperado”*. Os

irmãos não tiveram muita reação porque, segundo ele, não tinham muita noção sobre a doença e que poderia agravar tanto a ponto de perder totalmente a visão.

Faculdade

A possibilidade de frequentar uma faculdade surgiu para Davi de forma não planejada. Ele conta que *“a educação do campo surgiu porque tinha um aluno da primeira turma, Felipe (nome fictício). Aí ele ia muito lá aonde eu morava, no interior. Ele fazia um trabalho voluntário nas hortas com os alunos. Minha mãe trabalhava também nessa escola e eu e Diana encontramos com ele no ônibus. Ele estava anunciando que ia ter o vestibular para a Educação do Campo e eu fiquei curioso. Peguei o folheto com ele e ele nos explicou. Aí eu fui à instituição, me informar direito e lá disseram que teria as vagas para deficientes, aí eu e Diana nos inscrevemos e conseguimos as duas vagas disponíveis”*.

Ao ser perguntado sobre o desejo de fazer um concurso para ocupar uma vaga de emprego, ele respondeu que fica pensando sobre isso, mas que até agora, não decidiu nada. E informa que não apareceu nada interessante pra ele e que *“agora também está difícil essa coisa de concurso”*.

A acessibilidade na faculdade

Davi conta que é muito difícil o aluno com deficiência visual cursar o ensino superior, *“é difícil o aluno com dificuldade visual chegar lá, porque o aluno com deficiência auditiva tem muito suporte, e outro deficiente físico também tem dificuldade de acesso lá”*. Sobre a faculdade que ele cursou, diz que o prédio, por ser antigo, não é acessível, tem muitas escadas e que *“o problema lá também é que é um patrimônio histórico e não podem mexer na estrutura do prédio. Lá não tem estrutura que possa fornecer os materiais, não tem impressora Braille por exemplo. A gente até precisava de outras coisas mas, quando chegamos lá, nós já fizemos as nossas adaptações. Lá não tinha como digitalizar nossos materiais em Braille ou em áudio, a gente estava sem notebook na época. A escola até ofereceu 2 computadores lá, e instalaram o programa, dava pra pegar os e-mails dos professores, mas só poderíamos ter esse acesso lá na escola”*.

Após um ano de curso, Diana comprou um notebook e, segundo Davi, facilitou para eles estudarem em casa. Mas relata que tiveram muita ajuda, que sempre um colega passava o conteúdo para o pendrive já convertido e, alguns

professores enviavam a matéria por e-mail e outros faziam a leitura dos textos em sala de aula para possibilitar a gravação por eles.

Davi complete: *“embora eu e Diana tivéssemos estudado lá, a gente procurou, e eles fizeram o que estava ao alcance deles e foi bem pouco. Na época eles forneceram uma sala de recursos que eu questioneei, uma sala de recursos bem isolada. E se nós deficientes visuais fôssemos sozinhos, não íamos nem achar. E quem ia com a gente sempre reclamava que era escuro, perigoso, e tudo mais, à noite principalmente. Principalmente moças que fossem lá sozinhas. E a sala de recursos não tinha esse recurso todo. Toda instituição pode ter”*.

Davi diz que eles conseguiram caminhar no que diz respeito ao estudo, tanto por iniciativa deles como dos colegas e professores e por isso conseguiram concluir.

Sobre a mobilidade

Davi diz que teve um pouco de dificuldade para se adaptar à sua nova condição de deficiente visual, mas que foi contornando a situação. E ao falar sobre a sua mobilidade, ele diz: *“eu conheço dos dois jeitos. Deficiente visual que nasceu assim, e que não tem mobilidade boa, e conheço deficiente visual que não nasceu assim e que tem mais mobilidade. Isso depende muito”*. E fala que ele está entre os que conseguem se adaptar bem.

A tecnologia para pessoas com deficiência visual

Davi diz que usa aplicativo de acessibilidade no celular e no computador e que isso o ajuda muito, mas que só tem o programa básico porque o melhor tem que ter licença e custa caro e, por isso ele só utiliza os aplicativos gratuitos.

Políticas públicas

Ao ser perguntado quais políticas públicas ele sentiu falta no período da escolarização, Davi respondeu que *“na época que eu estudava eu ainda enxergava. Quando eu parei, eu não posso dizer que foi falta de políticas públicas, porque eu não procurei, e não me identifiquei como deficiente visual. Eu não busquei uma escola pra me acompanhar quando eu tive dificuldade na visão, eu nunca fui um aluno deficiente, eu fui um aluno normal, mesmo com dificuldades, mas eu nunca*

me identifiquei como um aluno com deficiência visual, pra poder acessar alguma política pública”.

Quanto à ajuda da família, ele diz que a mesma não se envolvia na questão escolar dele. E relata que nunca teve dificuldades na escola, tinha problemas normais, com as matérias.

O Educandário

Davi ficou de 1995 até 2004 sem estudar e, após isso, foi para o Educandário, aprendeu o Braille e informática e fez uma prova anual do estado para conclusão do ensino médio, tendo concluído com êxito.

Davi diz que *“eu acho que ninguém deveria correr atrás do Educandário não. Caso precise de alguma ajuda, pode até ir lá, mas o Educandário não tem essa obrigação. Lá é um núcleo de apoio, pros alunos que estão fazendo até a 4ª série. O apoio que a gente tinha que ter do Educandário a gente já teve, eu pra reabilitação, e ela (assinalando para a Diana) até a 4ª série. Eles têm a impressora Braille e tudo, mas eles não têm que ficar dando suporte, a não ser que a própria instituição que o aluno for peça diretamente ajuda a eles. Mas eles não têm condições pra isso”.* E completa: *“eu acho que cada Instituição deveria se capacitar e o próprio aluno correr atrás dos seus direitos”.*

Davi afirma que, se ele recorresse quando era mais novo, teria direito a atendimento como baixa visão, pois não enxergava bem desde os 9 anos.

Quanto à memória

Davi diz que, pelo fato dele ter enxergado quando era jovem, isso facilita muito pra ele, pois tem lembrança das cores, das ruas, ajuda a ter uma imagem de tudo. Mas que para a aprendizagem isso não muda nada, apenas para mobilidade na rua e em outros lugares.

Situação atual

Atualmente Davi é aposentado e concluiu a faculdade, não por causa do trabalho, já que afirma que *“é muito difícil achar um lugar bom que empregue os deficientes visuais. Mas só pra aprender, já é muito bom”.*

Davi relata que tem 3 tios cegos e um casal de primos e diz que já convivia com cegos desde criança e, por isso também não ficou desesperado porque via que

seus tios se viravam bem, andavam sozinhos nas ruas, varriam a casa e cuidavam de tudo.

Davi conclui dizendo que, às vezes, ele aceita bem, mas que tem horas que *“eu fico meio enjoado por não enxergar. Eu sofro acidentes, caio em buracos. Eu caio mais que Diana, mas temos que nos conformar. No momento não tem jeito. Quem sabe um dia. Existem muitas pesquisas sobre isso, mas não existe nada certo”*.

4.7.5 Tomáz: um deficiente visual destemido e corajoso

Tomáz tem 49 anos, é formado em pedagogia, atua como professor efetivo em dois municípios. Ele é o caçula de 5 irmãos.

A deficiência

A deficiência visual de Tomáz foi causada por uma doença degenerativa chamada amaurose congênita de Leber que, segundo ele, *“é prima da retinose pigmentar”*, e a pessoa vai aos poucos perdendo o campo visual. Quando criança ele foi detectado como baixa visão e recebia dos médicos receita de óculos e vitaminas para fortalecimento, e a deficiência total veio aos poucos. Aos 23 anos recebeu o diagnóstico final, porém a cegueira completa aconteceu entre 17 e 18 anos. Além dele, um irmão tem a mesma doença degenerativa. Tomaz conta que atualmente existe tratamento, mas é caro demais e ele não teria condições de fazer.

Escolaridade

Tomaz morava na roça, em outro município e a escola em que estudava oferecia até a 4ª série. Depois, quem quisesse estudar, teria que morar na cidade. Para ler quando criança, ele conta que tinha que aproximar a vista do caderno cerca de 20 cm e a 3 metros do quadro. Posteriormente, foi piorando e os colegas tinham que ditar a matéria do quadro para ele.

Família

Por ele não ser deficiente visual desde o nascimento, mas baixa visão, não houve nenhum tratamento diferenciado em casa e nem mudança na mobília, dentre outros. A vida continuou normal e os pais não tinham nenhuma orientação externa, relata Tomáz. Quando ainda era criança, uma pessoa conhecida queria levar Tomaz

e o irmão para o Rio, ao Instituto Benjamim Constant, mas os pais não permitiram. Contudo, os pais ajudavam muito, tinha muito apoio dentro de casa, segundo ele.

Após a cegueira total, em torno dos 17 e 18 anos, Tomaz se envolveu com os movimentos sociais da igreja católica e de trabalhadores rurais da cidade aonde morava e, nesses encontros ele conheceu um rapaz que morava em Campos. Na conversa ele falou do desejo que tinha de estudar. E conta: *“o rapaz então se ofereceu para me ajudar e um dia eu tomei coragem, fui a casa dele e disse: ‘estou pronto pra ir’. Peguei minha mochila e falei com meus pais que estava indo a Campos ver uma escola para eu estudar porque eu só tinha até a 4ª série. Depois voltei para buscar a minha mala de vez, foi tudo muito rápido”*. Ele tinha 23 anos nesse período e, segundo conta, já era independente, andava sozinho e não necessitava de muita ajuda.

Tomáz relata que quando chegou a Campos aprendeu muitas coisas, *“cheguei aqui e fui direto para o Educandário. Em 1992 recomecei minha vida, fiz o fundamental II, o ensino médio na modalidade normal e uma parte de um curso técnico em uma instituição federal”*.

Emprego

Tomaz conta que começou a conhecer as coisas e as pessoas e, em 1996, teve um concurso público para Campos, o primeiro com cotas para pessoas com deficiência. Ele fez e foi aprovado para auxiliar, tendo trabalhado em dois hospitais da região no setor de Raio X. A seguir foi lançado o edital para um concurso em outro município para professor, também com cotas, ele fez e foi aprovado.

Faculdade

Após ter passado no segundo concurso ele decidiu fazer faculdade de pedagogia à distância, sendo esta pública. Fez o vestibular, foi aprovado e em 2008 iniciou o curso. Na faculdade ele teve inúmeros problemas, a plataforma não era acessível, não havia material em Braille, não havia nenhuma assistência a pessoas com deficiência visual e pensou em desistir. A diretora do Pólo deu todo o apoio e conseguiu uma tutora específica para auxiliá-lo e uma aluna nas mesmas condições.

Material para estudo

Segundo Tomáz, o maior problema que ele enfrentou na faculdade foi referente ao material para estudo. O material chegava confuso; com o programa usado por ele, a leitura é feita em linhas, mas muitos livros e materiais tinham formatação na forma de colunas; e, além de ser escaneado, o material de estudo chegava com atraso e, na época da prova, ainda não tinha material para estudar. Ele conta que buscou todo tipo de diálogo, mas também buscou seus direitos e fez várias reclamações.

O Trabalho de Conclusão de Curso- TCC

Conforme narração de Tomaz, não havia nenhum professor especializado para ajudá-lo no TCC. Foi indicada uma professora para orientá-lo, mas ela sequer atendeu os telefonemas ou respondeu aos e-mails. Ele montou o projeto sobre a importância da leitura e escrita para pessoas com deficiência visual, falando sobre a desbrailização e provando, com pesquisa de campo, que a tecnologia ajuda, mas que os alunos em questão precisam aprender a ler e escrever em Braille. O fato é que não havia orientador para ele, até que a instituição de ensino convidou uma professora de outra universidade pública do Rio de Janeiro, fluente em Braille e Libras para orientá-lo. Apesar da ajuda, ele demorou 3 anos para defender o TCC, por problemas de saúde na família da orientadora. Iniciou o curso em 2009 e concluiu em 2018.

Vida acadêmica atual

Atualmente, ele está cursando uma especialização em atendimento especializado a distância e se preparando para ingressar em um mestrado.

Educandário e Braille

Aprendeu o Braille no Educandário e fez o ensino fundamental II e o ensino médio em Braille. Atualmente ele é professor de Braille e Soroban no Educandário, uma vez por semana, e atua como professor cedido para lecionar. O curso ministrado é voltado para professores e outros interessados.

A maior dificuldade que ainda enfrenta é a preparação do material para o Braille, na função que atua na escola, e comenta que tem impressora em Braille,

mas, não tem papel específico e por isso os alunos acabam utilizando apenas a tecnologia e que isso dificulta o aprendizado.

Tomaz diz que a prefeitura de Campos não ajuda os alunos com deficiência visual na leitura e na escrita, por não incentivar o Braille e não dar condições de o professor trabalhar a língua com os alunos.

Sobre a memória

Tomaz conta que hoje ele usa bengala na rua e que não necessitou de apoio para mobilidade por não ter nascido com deficiência visual. Afirma que a memória tem sido muito importante pra ele, porque se lembra das coisas, do local, tem noção de distância, de forma diferente de uma criança que nasceu com deficiência visual.

Ensino a crianças com deficiência visual

Tomáz considera que a criança que nunca enxergou não tem noção, por exemplo, de uma montanha, mas se o professor fizer uma simulação de montanha, utilizando cascas de ovos empilhadas umas nas outras, vai possibilitar a criança aprender a partir do tato e da imaginação, é uma questão de boa vontade.

Políticas públicas

Ao ser perguntado sobre o uso de políticas públicas na infância, ele responde que, se os pais o tivessem deixado ir para o instituto Benjamim Constant, o rumo da vida dele poderia ter sido outro, mas se resigna afirmando que tudo tem o tempo certo. Diz ainda que *“na época tinham poucas políticas públicas, mas havia centros especializados, e estes somente em Campos e no Rio, além de outras cidades”*.

Ele reclama da falta de acessibilidade nas ruas e principalmente da falta de ônibus com acessibilidade, assim como da boa vontade dos motoristas. Ele dá exemplo de que se estiver sozinho no ponto de ônibus, os motoristas não param para perguntar para onde ele vai; não perguntam qual o ônibus que ele necessita. Acrescenta que não é uma situação apenas de quem não enxerga; se tiver um cadeirante, apesar dele ver, também tem dificuldade de embarcar no ônibus. Afirma já que os ônibus quase nunca têm plataforma para pessoas com deficiência. E complementa dizendo que em casa ou no ambiente de trabalho sempre pode-se dar um jeito, mas na rua é necessário haver acessibilidade.

BPC

Sobre o BPC ele faz críticas, porque diz que muitos se “encostam nisso” e não querem buscar serviço, dizendo que não vão deixar de receber um salário mínimo em casa para sair para trabalhar. Ele diz, a essas pessoas: “*vocês querem ficar com um salário mínimo a vida toda*”?

Tomaz também faz uma crítica à falta de sala de atendimento especializado nas escolas, e defende a necessidade destas. Comenta que além dos alunos com deficiências diversas, tem os que apresentam as síndromes e necessitam de tratamento especializado e que nem estão no grupo das pessoas com deficiência.

4.8 Os cinco sujeitos da pesquisa que tiveram deficiência visual após o nascimento

A construção dos relatos de vida, nesta Tese, se baseia, essencialmente, nos estudos de Bertaux (2005). O autor considera que na perspectiva etnosociológica, sobre a qual ele se firma, os relatos de vida podem ser considerados como meios de acesso ao conhecimento, a objetos sociohistóricos como mundos sociais ou situações originadas socialmente. Quanto aos sujeitos, segundo Bertaux (2005), eles se tornam informadores de seus próprios atos e contextos sociais e os testemunhos dados podem expressar uma veracidade que virá a ser comprovada sistematicamente a partir de confirmação em outras fontes. Portanto, serão expressas as análises dos relatos de vida dos sujeitos como contribuição de análises de trajetórias de vida de pessoas com deficiência visual.

Bourdieu (2006, p. 184) afirma que “[...] a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma ‘intenção’ subjetiva e objetiva de um projeto”. A partir dessa afirmativa, é bom reafirmar que na Tese não se pretende esgotar todos os assuntos levantados nas histórias de vida dos entrevistados, mesmo entendendo que a vida é um todo, conforme afirma o autor, porém serão feitas análises de situações específicas que possibilitem compreender as trajetórias de vida e escolarização de pessoas com deficiência visual.

De forma não intencional, os 5 (cinco) sujeitos que tiveram deficiência visual após o nascimento são todos do sexo masculino. As causas não são iguais, conforme tabela já demonstrada. Os motivos são acidente, doença genética, doença

degenerativa e outras doenças. A pessoa com deficiência visual após o nascimento apresenta algumas diferenças significativas dos que já nasceram deficientes.

Martins (2006, p. 161) expõe esses dois grupos, os que nasceram deficientes visuais e os que se tornaram após o nascimento. Segundo o autor, para a pessoa que perdeu a visão, esta deficiência “tende a ser recebida como um cataclismo onde o significado da cegueira e o significado da vida, não raramente, dançam juntos, onde a noção de tragédia amiúde encontra guarida”. Em alguns depoimentos vemos essa possibilidade de desânimo com a vida, conforme os relatos.

Aceitando a nova condição

O primeiro sujeito que demonstrou certo desânimo inicial foi Lucas, que disse que teria a opção de aceitar a nova condição ou tomar remédio. Em conversa informal ele disse que o suicídio passa pela mente da pessoa. O segundo sujeito que relatou o desencanto com a vida foi Davi, ao afirmar que às vezes ele fica muito aborrecido, chateado por não poder ver. Levi também demonstra certo desconforto quando diz que, em algumas situações, ele tem que fazer determinada tarefa e inicia como se não fosse cego e logo a seguir percebe que não pode realizar em função da deficiência.

Martins (2006, p. 162) diz que para as pessoas que já nasceram com deficiência visual não existe um sentimento, nem experiência de perda, elas não possuem lembranças visuais, “não há um mundo empobrecido naquilo que nele se pode apreender, não há um constrangimento em relação aos modos de realizar, tão pouco um confronto com as coisas que se tornaram impossíveis de fazer”. Segundo o autor, as pessoas que já nasceram com deficiência visual, não têm o sentimento de terem sido privadas de algo.

Conforme Sá, Campos e Silva (2007), a criança que enxerga estabelece comunicação a partir da visão com o mundo desde o seu nascimento e é essa percepção que lhe permite exercer suas atividades, se relacionar com pessoas e manusear objetos. A criança com deficiência visual tem mais dificuldade para fazer essa relação, se adaptar aos espaços escolares, e se adaptar às linguagens diversas em uma sala de aula, sendo a linguagem atual essencialmente visual. Quando a deficiência chega com a idade adulta, essa adaptação, mobilidade e locomoção é mais complexa, por ter que aprender tudo do início, conforme será exposto por alguns dos entrevistados.

Marques (2016, p. 62 e 63), discorre que uma “pessoa com deficiência visual está perfeitamente ajustada ao seu mundo-próprio, no qual o sentido visual é limitado ou nulo”. Isso ocorre porque, “vive desta maneira desde o nascimento ou por ter se adaptado ao perder a visão posteriormente”. Cada categoria tem o seu tipo e o seu tempo de adaptação, mas todos se adaptam no decorrer do tempo.

Com as pessoas que perdem a visão depois do nascimento, a vida para eles é um recomeço e, por isso há necessidade de adaptação em todas as dimensões, na mobilidade, em cuidar do corpo e da aparência, em se vestir, utilizar o transporte público e todas as demais tarefas que aparentemente são simples para quem enxerga. É necessário sempre depender de alguém, e pessoas que anteriormente não dependiam de outros, terão dificuldades de adaptação.

Tomaz e Pedro não demonstraram dificuldades com a nova condição. Pedro diz que a deficiência visual o ajudou a ser quem ele é hoje. Tomáz, também não demonstra nenhuma instabilidade quanto à sua nova condição. O envolvimento dele com os movimentos sociais pode ter permitido uma visão diferenciada, inclusive sendo útil à sua comunidade.

Acessibilidade, orientação, mobilidade

Levi adquiriu deficiência visual a partir de um acidente na idade adulta. Ele perdeu a visão de repente e conta sobre as dificuldades que teve em se adaptar ao uso de muleta e à nova condição. Por conhecer bem a cidade, começou a andar sozinho, mas foi surpreendido por buracos, postes nas calçadas, carros estacionados nas calçadas, árvores e tantos outros. Em função disso caiu muitas vezes ao se locomover. Essa é também a experiência de Tomáz que relata a dificuldade de andar de ônibus, pois quando têm mais passageiros nos pontos de ônibus, eles lêem as placas para ele, mas quando não tem ninguém, os motoristas não param para perguntar qual ônibus ele está aguardando. E acrescenta que os ônibus não são acessíveis, apenas um ou outro tem elevador para pessoas com deficiência. Davi anda de ônibus e também a pé e, segundo conta, após ficar totalmente cego, caía muitas vezes, inclusive em bueiros, se machucando. No caso de Lucas, além da deficiência visual, ele ficou com seqüelas no lado esquerdo e, por isso tem pouca mobilidade deste lado.

Davi reclama que na própria instituição pública que estuda, de referência na cidade, falta acessibilidade, que não há interesse em ajudarem as pessoas com

deficiência visual, faltam os números das salas escritos em Braille nas portas, o piso tátil é apenas em alguns lugares e que se ele quiser se locomover dentro da instituição só é possível aonde tem o piso, obrigando-o a não andar muito. Levi faz a mesma observação de Lucas sobre a instituição, que é a mesma e acrescenta que são feitas adaptações em salas específicas em turmas que possuem pessoas com deficiência em geral, mas quando o ano termina as turmas mudam de sala e as adaptações ficam pra trás.

Pedro teve menos dificuldades e diz que a vida dele como criança foi normal, brincava com os colegas e fazia tudo o que desejava. Esse fato se explica pela deficiência visual ter ocorrido quando ainda criança, tendo por isso um tempo maior para se ajustar à nova realidade. Pedro afirma que a locomoção dele é quase sempre a pé, que não gosta de andar de ônibus e não tem reclamação sobre mobilidade, inclusive “faz pedal com auxílio de outra pessoa”.

Fernandes, Antunes e Glat (2013, p. 54) fazem uma importante análise sobre acessibilidade. As autoras comentam que apesar de todas as conquistas relativas à inclusão social, o acesso das pessoas com deficiência à escola e demais espaços públicos ainda é dificultado por barreiras físicas e arquitetônicas. Segundo as autoras “a difusão do movimento pela inclusão social desta parcela da população, até então marginalizada, desencadeou uma preocupação com a adaptação e planejamento das construções”. Essa preocupação não se restringe apenas a pessoas com deficiência, mas em espaços que permitam que todos tenham livre acesso.

Contudo, Fernandes, Antunes e Glat (2013, p. 54) recordam que este conceito atualmente foi ampliado para o conceito denominado *Desenho Universal* difundido no início da década de 1990 pela ONU. A intenção “é de tornar os ambientes mais inclusivos possíveis, promovendo condições de acesso à locomoção, comunicação, informação e conhecimento para todas as pessoas”. Segundo as autoras, “as rampas, corrimões e banheiros adaptados, por exemplo, não beneficiam apenas os usuários de muletas ou cadeiras de rodas; mas sim todos aqueles que [...] necessitam de adaptações para sua locomoção”. Acessibilidade pode ser compreendido, portanto, “como a eliminação ou redução de barreiras” (FERNANDES, ANTUNES E GLAT, 2013, p. 55). Essas barreiras consistem em “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de

movimento, a circulação com segurança e a possibilidade das pessoas se comunicarem e terem acesso à informação”.

Ao relatar as experiências dos sujeitos com a acessibilidade, mobilidade e orientação, pode-se perceber que, essas barreiras, enfrentadas diariamente, causam muitos transtornos, tanto no que se refere à vida pessoal das pessoas com deficiência, mas também no estudo, trabalho, vida familiar e social. São entraves aparentemente pontuais, mas que trazem prejuízos aos que são afetados por eles.

O Art. 3º, inciso I da LBI (2015) traz a definição de acessibilidade como condição de utilização de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, transportes e outros serviços e instalações abertos ao público, de uso privado ou coletivo para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O Art. 3º da LBI (2015) define ainda barreiras, classificando as urbanísticas, as arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e informação e as tecnológicas. Todos os relatos dos sujeitos quanto à acessibilidade está garantido por lei, necessitando que sejam colocadas plenamente em prática.

A exclusão também pode se manifestar na indiferença. Tomaz em sua narração expõe essa questão em relação à falta de interesse que alguns motoristas de ônibus demonstram com pessoas com deficiência, não parando para perguntar qual ônibus necessitam, além de ajuda na mobilidade nas ruas e outros.

Passe livre

Os sujeitos expuseram as dificuldades enfrentadas para utilizar o transporte público, gratuito, dentro do município e também interestadual.

Conforme relato de Lucas, fora da instituição em que trabalha, ele não tem muitas dificuldades de locomoção. Ele vai frequentemente ao Rio de Janeiro assistir jogo e a única reclamação dele é quanto à vaga para pessoas com deficiência em ônibus interestadual. A informação que recebeu é que existem apenas 2 (duas) vagas e essas são para pessoas com deficiência permanente ou transitória e também para idosos. No estádio, segundo narra, ele assiste aos jogos por um rádio e ainda comenta antecipadamente com os colegas o que está ouvindo. Lucas narra que gosta do clima do estádio, do alvoroço de um jogo, sendo esta a primeira preocupação que teve ao perder a visão. Davi e Levi também utilizam a lei do passe livre para se locomover dentro da cidade. O primeiro não viaja com frequência para outro município e o segundo utiliza diariamente para transporte intermunicipal, no

translado para a universidade. Já Pedro utiliza muito pouco o direito de andar em transporte coletivo, pois narra que gosta muito de andar a pé. Tomáz também utiliza a lei do passe livre regularmente, dentro do município. A dificuldade de acessibilidade, a demora do transporte público não tem ajudado na locomoção dos que necessitam, conforme narrou em conversa

Nunes e Sobrinho (2015) ao exporem o assunto da acessibilidade e desenho universal, escrevem que o *Desenho universal* emergiu no final dos anos de 1990 com planejamento arquitetônico ambiental, de comunicação e de transporte e que “este conceito se constitui em uma evolução do ‘desenho livre de barreiras’, por destacar a diversidade humana, respeitando dessa forma as diferenças entre as pessoas, independentemente de possuírem ou não uma deficiência” (MENDES, 2005, *apud* NUNES e SOBRINHO, 2015, p. 272). O conceito do “*desenho universal*”, prima por possibilitar acesso a todo tipo de produto e tecnologias acessíveis de maneira segura para todas as pessoas, independente da condição física das mesmas. Deve ser, portanto, considerado um direito de cada cidadão e não como um favor prestado, e com destaque para pessoas com deficiência.

Visto isso, foram criadas legislações em nível federal e municipal quanto ao direito da pessoa com deficiência ir e vir, tanto dentro como fora do município. A Portaria Federal 261/2012, garante reserva de duas vagas em serviço de transporte interestadual, que podem ser nas modalidades rodoviária, ferroviária ou aquaviária, em transporte convencional e nos primeiros assentos. Na legislação municipal a Lei nº 8577/2014 garante isenção a maiores de 60 anos e a pessoas com deficiência, bem como os respectivos acompanhantes, desde que estes sejam indispensáveis na locomoção.

A acessibilidade nos transportes também é uma garantia no Art. 3º da LBI (2015). Direito de todo cidadão e de todas as pessoas com deficiência.

Identidade a partir da escrita do nome

Um dos assuntos suscitados com os entrevistados foi acerca do nome próprio, escrito com tinta, em documentos e outros. Ao ser perguntado se poderiam assinar Termo de Livre Consentimento e de manifestar a possibilidade de ser transcrito em Braille, todos, sem exceção, disseram que não, que eles sabiam escrever o nome. Levi foi um dos que explicou sobre a necessidade de escrita do nome com tinta. Em conversa pré entrevista, ele asseverou que as pessoas com

deficiência visual sentem-se constrangidas quando alguém pede que eles “fichem”, ao invés de escrever, pois pode dar a impressão que a pessoa é analfabeta, mas ela é apenas deficiente visual.

Sobre isso, Bourdieu (2006, p, 186) alude que o nome próprio é o que identifica a pessoa e confere à mesma “uma identidade social constante e durável, que garante a identidade do indivíduo biológico em todos os campos possíveis onde ele intervém como agente, isto é, em todas as suas histórias e vida possíveis”. Ao assinar o nome, a pessoa com deficiência está reafirmando a sua identidade, sendo este o suporte de um conjunto de propriedades e de até benefícios, como atualmente o direito a crédito.

Braille

O uso do Braille também deve ser considerado. Lucas precisou iniciar o aprendizado do Braille na adolescência, no percurso para a juventude e, segundo ele, não gostou do Braille. Lucas narra que o Braille que era ensinado no Educandário se mostrava pra ele como algo difícil, sem interesse. Ele atribui seu desinteresse ao fato de a pessoa que o ministrava não ser deficiente visual e, por isso, não ter a vivência nem a didática. Lucas também considera que a tecnologia substituiu perfeitamente o Braille. Essa afirmação pode ser entendida também por ser a sua área de formação e, pelo fato do aprendizado ser iniciado na adolescência, uma fase com interesses diversos. Levi aprendeu o Braille mas, prefere estudar com áudios, a partir do computador.

Já Pedro e Tomáz defendem o uso do Braille. Pedro ficou com deficiência visual quando criança, usa o Braille, e informa que só usa o computador esporadicamente por não ter muita paciência para o uso. Tomáz trouxe expressivas contribuições em relação ao Braille, por ter pesquisado sobre o assunto e construído o Trabalho de Conclusão de Curso sob essa base.

Ferraz (2017, p. 37, 38) admite a importância da tecnologia, e, principalmente com o DOSVOX, “os cegos deram um grande salto no tocante ao processo de formação, tanto educacional quanto profissional, além de realizar várias atividades através da relação direta com a rede mundial de computadores”. Ele não descarta a importância do uso da tecnologia na educação de pessoas com deficiência visual, mas diz que “o Braille começa a ser menos utilizado” na medida em que a tecnologia para atendimento a pessoas com deficiência fica mais avançada.

Ferraz (2017, p. 38) comenta acerca da dificuldade que existe em preparar material em Braille em função da ausência de profissionais para essa tarefa e de impressora Braille. Reclama ainda que “os livros em Braille, apostilas, e textos pequenos ou não, são substituídos pelos arquivos digitais”. A defesa de Ferraz deve-se ao fato de que o aluno que não aprende ou não utiliza o Braille, torna-se um leitor ouvinte e que estes “não tem oportunidade de perceber a estrutura textual através do tato”, não percebe a estrutura das palavras, a decodificação, os seus símbolos a partir das pontas dos dedos. Esse é o contato, segundo Ferraz, que o aluno com deficiência visual pode ter com a escrita, na prática, e acrescenta que a tecnologia gera apenas alunos ouvintes.

Trajetória familiar

A trajetória familiar também faz parte da análise dos sujeitos participantes. Lucas teve bastante apoio dos pais e, ao se tornar deficiente visual, ainda na adolescência, pode contar com o apoio dos pais para estudar, ir a jogos de futebol e todo o tratamento necessário. Pedro ficou deficiente visual na infância, e os pais, mesmo não cuidando do sarampo como deviam, o levaram ao médico para acompanhamento. E, no caso de Pedro o abandono chegou após os pais o entregarem ao Educandário para que fosse cuidado.

Com Davi e Levi a deficiência visual veio na idade adulta e, dessa forma, houve apoio, mas as decisões foram tomadas pelos próprios indivíduos, por não dependerem de respostas de terceiros.

Tomaz ficou em um plano intermediário, entre a adolescência e a idade adulta e, portanto, sendo capaz de tomar decisões pessoais, mas podendo contar com o apoio da família.

A família, para a criança ou adulto, representa um lugar seguro aonde se reportar nas adversidades da vida. Sobre as memórias que ficam guardadas, Rosenthal (2014) afirma que é preciso distinguir entre o passado vivenciado e o passado narrado, pois o passado que é apresentado no presente nem sempre está condicionado pela perspectiva do presente ou o presente nem sempre está determinado pelo passado.

As recordações de infância podem então apresentar nuances do presente. Ao falar sobre a sua mãe, Pedro diz que a perdoou, que não sente mais nenhum ressentimento, que hoje beija a sua mão, abraça e toma a benção. Essa é a visão

atual que ele tem da mãe, como pessoa adulta, e o sofrimento da falta de cuidado e atenção quando criança foi substituído pelo sentimento de que a mãe hoje é uma pessoa idosa e que carece de cuidado.

A família para Tomaz não teve nenhuma influência na sua decisão de sair do interior e vir estudar em Campos, ele apenas fez o comunicado e quando meditava sobre a vida que poderia ter sido diferente, caso fosse estudar no IBC quando pequeno, diz que poderia ter sido diferente sim, mas que tudo tem o seu tempo. Entende-se que o fato de estar empregado e realizado no trabalho o faz perceber a permissão de sair de casa quando criança como algo irrelevante.

Ao citar a trajetória familiar, Bourdieu (2001, p. 485) diz que existe um princípio de hierarquização das classes sociais que cria uma diferenciação, pelo fato de alunos de famílias com bom capital cultural orientarem seus filhos, dar suporte, conselhos e exemplos necessários para que estes possam investir na hora certa, no lugar e nos ramos certos. Para isso são matriculados em escolas apropriadas, enquanto os alunos de famílias pobres ficam contando apenas com a instituição escolar para auxiliá-los ou encontrar o caminho ao acaso, estando propensos a errarem a hora e o lugar no investimento do capital social reduzido.

Bourdieu (2001) continua expondo que a exclusão feita pela escola é uma exclusão continuada, em todos os níveis, tornando os alunos “marginalizados por dentro”. No caso de as famílias deixarem a responsabilidade para a instituição escolar, nem sempre encontra eco, pois, pode ocorrer, como no exemplo de Pedro, que foi entregue a uma escola para que cuidasse dele, da criança conseguir ter êxito na vida, independente do apoio dos pais. A escola mostra-se aqui com um papel essencial na trajetória dos que passam por ela.

Diante desta análise a trajetória escolar de Davi foi a que mais sofreu prejuízo, pelo fato de seus pais não perceberem que a sua dificuldade na escola só aumentava e não terem buscado nenhum tipo de ajuda. Os pais também não tinham capital cultural e social suficiente para ajudar Davi, além de incentivo para que ele buscasse algum tipo de ajuda. Davi, durante a entrevista, se permite alguns silêncios, a exemplo, em momentos em que parou de estudar por ter vergonha de não enxergar. Não foi perguntado sobre o assunto. Esses momentos são denominados por Bertaux (2005) de “zonas brancas”, quando não há nenhuma informação sobre o assunto, esquecimento ou simplesmente o sujeito prefere não mencionar.

Um fato semelhante ocorreu quando na primeira entrevista com Levi. Em determinado momento foi percebida a agitação do entrevistado por ter que recordar o acidente e toda a injustiça que sofreu. A partir desse ponto a entrevista foi encerrada e nos próximos encontros esse assunto não foi mais mencionado. Foi observada ainda a necessidade de Levi e os demais entrevistados falarem de suas experiências, das dificuldades, das superações, conforme o tempo deles.

A universidade pública, na experiência de Davi, não ofereceu quase nenhum suporte e, como ele mesmo narra, apenas um computador com programa específico no final do curso e uma sala de recursos que não era muito acessível pela distância e isolamento. Mas o que chama a atenção nesse caso é a conformação de Davi quando diz que a instituição ofereceu o que dispunha, mas não exprime nenhuma reação de cobrança de seus direitos.

Lahire (1997) informa que em algumas situações os familiares vivem a sua própria experiência escolar, feliz ou infeliz, a partir da vida de seus filhos. E que essas famílias vivem numa relação humilde com a cultura escolar e podem transmitir aos seus filhos sentimento de indignidade cultural e incompetência. Mas também podem transmitir sentimento de orgulho nas experiências de êxito dos filhos, mesmo que estejam distantes, em função de ausência de expressivo capital social e econômico. O autor diz que o apoio moral e afetivo se tornam importantes para a trajetória escolar.

Lahire (1997, p. 172) afirma que a herança familiar pode ser também uma “questão de sentimentos (de segurança ou de insegurança, de dúvida de si ou de confiança em si, de indignidade ou de orgulho, de modéstia ou de arrogância, de privação ou de domínio...)”. O autor também considera que a transmissão de sentimentos na escolaridade das crianças se torna importante, “uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas muitas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais”. As falas de Davi demonstram que a sua família era estruturada, porém não se preocupava com sua escolaridade, o que leva a crer que havia baixo capital cultural.

Ensino superior

A conquista da escolaridade superior dos entrevistados não é o que acontece com todas as pessoas com deficiência visual. Caiado (2014), em sua pesquisa com deficiente visual na escola, recorda que o direito ao acesso e permanência não é

somente de pessoas com deficiência, é direito de todo aluno, ter uma escola de qualidade e além do acesso, possibilitar a permanência. Caiado (2014, p. 48) exprime a sua defesa da necessidade de “dar voz aos excluídos da escola porque as pessoas com deficiência estão, historicamente, fora da escola e na condição de excluídos – eles pouco, ou nunca falam”. A autora diz que geralmente alguém fala por eles, em nome deles, definem políticas, organizam cursos e congressos. Daí a importância de permitir que eles mesmos contem a sua história, de uma pessoa real, suas dificuldades e anseios.

Caiado (2014, p. 49) considera que a história de vida permite ouvir as narrativas desse “homem concreto, que se relaciona numa determinada sociedade, que sofre as limitações do seu tempo e lugar social; um homem criativo e construtor desse mesmo tempo que o limita e que dialeticamente o transforma”. Nas entrevistas foram expostas a escolaridade dos sujeitos e as dificuldades enfrentadas e, como escreve Caiado (2014), as dificuldades não são específicas da pessoa com deficiência visual, mas nesse caso, se agrava pelas limitações físicas e falta de apoio por parte das instituições responsáveis, seja família ou estado.

Orrico, Canejo e Fogli (2015, p. 121) escrevem que a deficiência visual interfere, sim, em atividades diversas, nos relacionamentos, nas atividades diárias das pessoas, no entanto com um atendimento educacional adequado a perda da visão não significará impossibilidade de terem uma vida independente e produtiva. Os autores informam que a pessoa com deficiência visual pode ter uma escolarização adequada e que “é de modo geral viável em todos os níveis, desde que lhe sejam oferecidos os meios necessários para o desenvolvimento de sua autonomia e independência”.

No caso específico dos entrevistados, André recebeu todo o apoio da família e, a escola e professores, apesar de não terem nenhuma experiência com a educação de deficientes visuais, fizeram as adaptações necessárias para que ele pudesse acompanhar a turma. No caso de Pedro, a permanência no Educandário e a presença das freiras com uma visão de vida e pedagógica, segundo ele, adequadas, o impulsionaram a buscar o conhecimento e a escolarização necessárias, ajudando-o a ter uma visão de vida positiva. Neste caso, os pais colaboraram pouco, mas outros fizeram esse papel de incentivo.

Davi foi um dos mais prejudicados em termos de escolarização, pois apesar de ter conseguido concluir o ensino superior, não distinguiu ainda um objetivo mais

concreto para a sua conclusão. Segundo o mesmo, o ensino superior foi feito apenas para produzir conhecimento. A pouca atuação da família foi um diferencial para que ele planejasse melhor a sua vida, ele não apresenta uma visão para o futuro. Segundo Bourdieu (2007) o capital cultural dos pais pode fazer diferença. E diz que “[...] o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente aos que detêm os meios para dele se apropriarem” e acrescenta que os que detêm o código para decifrar os bens culturais são os que conseguem apreendê-los. Não se trata de trazer culpabilidade para os pais, mas informar sobre o injusto jogo de poder, deixando de possibilitar o acesso aos bens culturais a todos, de maneira indistinta. Essa deveria ser uma escola inclusiva para todos.

Levi foi um dos entrevistados que teve dificuldades durante o ensino superior, etapa que iniciou quando já estava deficiente visual. Ele relata dificuldades quanto à acessibilidade, por estar apenas em espaços reduzidos, salas de aula sem identificação em Braille, piso tátil em alguns locais, além de dificuldade de relacionamento com professores, tanto no curso técnico, como no curso de licenciatura, formadores de outros professores e que poderiam auxiliar o aluno e usar a oportunidade para ensinar a turma a respeito da inclusão.

Nunes e Sobrinho (2015, p. 273) ao discorrerem sobre acessibilidade e legislação escrevem que “a implementação de políticas públicas que garantam a acessibilidade em todas as suas dimensões se constitui em prerrequisito para um cenário social inclusivo”. A sociedade, segundo os autores, deve reconhecer, respeitar e responder às necessidades de todos os cidadãos.

Quanto ao que a escola oferece, Carvalho (2016, p. 94) pondera que esta deveria buscar uma prática pedagógica acessível a todos, conforme o tempo, diversidade e diferenças individuais. A autora informa que muitos professores “consideram-se despreparados para a tarefa porque a formação que receberam habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas” e este é um ponto para Carvalho (2016) que representa mais uma necessidade que a escola precisa romper, que é a formação inicial e continuada dos educadores.

O Art. 59 da LDBEN (9.394/96) detalha as garantias de pessoas com deficiência nas instituições escolares e no Inciso III reforça o fato da necessidade de professores especializados e professores capacitados para integrar os educandos

em classes comuns. Cabe às instituições e sistemas de ensino formar em serviço os professores para a docência nessa era da inclusão.

Tomaz quando ficou deficiente visual estava entre 17 e 18 anos, mas somente recebeu o diagnóstico a partir dos 20 anos. No período do diagnóstico ele já era adulto e assumiu o controle de sua vida. Como outros, ele não encontrou ajuda específica nos pais, mas observa-se o relacionamento dele com movimentos sociais em sua cidade. Ele afirma que ao lutar junto com os movimentos sociais sobre direitos e deveres, percebeu a necessidade de se informar melhor, e por isso decidiu voltar a estudar e ingressar no ensino superior.

Pedro ao cursar a universidade de história teve dificuldade em assumir as mensalidades. Esse fato deveu-se à falta de instituições públicas de ensino superior, principalmente na área de licenciatura no município de Campos, no período em que Pedro iniciou o curso, em 1988. A única instituição pública de ensino superior com curso de licenciatura era privada, dificultando o acesso dos que desejavam seguir a carreira docente. Nesse caso, alguns alunos, como Pedro, concluíram o curso Normal Médio que habilita para a docência nos anos iniciais após cursaram o ensino superior.

O Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assegura em seu texto “que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições”. Determina o Decreto que os Estados Partes assegurem adaptações necessárias para pessoas com deficiência. O acesso e permanência ao ensino superior é um direito a todas as pessoas com deficiência.

Cotas para vaga em instituições de ensino superior para pessoas com deficiência

A lei federal nº 13.409/2016 que alterou a Lei nº 12.711/2012, dispõe sobre a reserva de vagas em instituições de ensino superior, juntamente com a Lei estadual nº 8.121/2018 que prorroga a Lei nº 5.346/2008, garante cotas para pessoas com deficiência em instituições públicas estaduais e federais. Alguns sujeitos utilizaram as cotas para ingresso no ensino superior. Dentre eles Levi, que ingressou no curso técnico e no ensino superior a partir das cotas. Lucas ingressou no ensino técnico a

partir das cotas, mas no ensino superior por ampla concorrência, pois em 2009 a instituição em que ele cursou ainda não possuía cotas.

Davi também ingressou no ensino superior a partir de cotas e, segundo ele, só havia duas vagas e uma foi para o ingresso dele.

Tomaz cursou Educação a Distância, e prestou vestibular com ampla concorrência, pois no período ainda não tinha cotas.

Pedro concluiu o ensino superior em 1996 e, além de nesse período não ter cotas para acesso, a instituição era privada e ele contou com ajuda de colegas e professores para pagar as mensalidades.

As cotas, no contexto atual, permitem que todas as pessoas com deficiência, que desejarem cursar o ensino superior, podem fazê-lo. Esse fato anula todo tipo de exclusão relacionado ao não ingresso desses sujeitos ao ensino superior, visto que o ingresso nessa modalidade de ensino, conforme Caiado (2013, p. 204) “se constitui na história da educação nacional como um privilégio da elite”. A autora ainda afirma que “o acesso a esse nível educacional foi e ainda é permeado por dificuldades, preconceitos e restrições”. O acesso ao ensino superior não é mais privilégio das elites, mas de todas as classes sociais, como também acessível a todas as pessoas com deficiência. Em sua pesquisa, Caiado (2013) enumera algumas dificuldades para ingresso e permanência de pessoas com deficiência, como o acesso e permanência desde o vestibular; falta de materiais adaptados; despreparo profissional; infraestrutura; acessibilidade arquitetônica, dentre outros.

Cotas para emprego público

Em relação a emprego, Lucas opina sobre a necessidade de não somente instituições públicas realizarem concurso público com cotas para pessoas com deficiência, mas também contratos temporários para esses sujeitos. Lucas alude em sua fala à necessidade de pessoas com deficiência se capacitarem e desenvolverem suas aptidões sem que isso seja somente por obrigação dos entes públicos. E, após a inclusão no trabalho regular remunerado, que sejam dadas tarefas de acordo com a função para a qual foram contratados.

Levi diz que as chefias imediatas, responsáveis pelas pessoas com deficiência nas diversas repartições públicas não sabem distribuir tarefas com estes e, por isso são deixados ociosos, sem explorar as potencialidades ou como se não soubessem trabalhar. Lucas narra que ele passou por essa situação no curso

técnico, quando os professores o direcionavam para sentar perto de algum colega e esse fazia a tarefa, assinalando que a mesma se apresentava inócua. Esse é um tipo de desvalorização e de exclusão de pessoas com deficiência. De acordo com Carvalho (2016, p. 51) “são excluídos, portanto, todos aqueles que são rejeitados e levados para fora de nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores, vítimas de representação estigmatizante”.

Carvalho (2016, p. 53) ressalta a importância dos espaços físicos, das relações interpessoais ou instâncias sociais. E diz que “o acolhimento manifesta-se com características próprias, como resgate dos vínculos sociais e simbólicos que ligam cada indivíduo a seus semelhantes e à sociedade”.

Carvalho (2016) aduz que a exclusão nem sempre se manifesta na visibilidade, como em comportamentos ou separação física e espacial, mas que pode se apresentar “com formas dissimuladas porque simbólicas, mas presentes nas representações sociais acerca dos excluídos”. Torna-se necessário acolher e incluir, em todos os sentidos, as pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho.

A LBI/2015 em seus Art. 34 e 35 garante cotas para que pessoas com deficiência possam participar de concurso público para ingresso no mercado de trabalho. Esse é um grande passo para a inclusão dessas pessoas e também para incentivo ao ingresso no ensino superior. No entanto, vale atentar para a fala dos entrevistados, de que não é suficiente apenas o acesso, mas a valorização do trabalho desses sujeitos para que eles possam também se desenvolver profissionalmente.

Tomaz usufruiu das cotas para ingresso no serviço público no primeiro emprego, que foi o primeiro concurso a oferecer cotas para pessoas com deficiência. Ele prestou o segundo concurso para outro município com cotas e também foi aprovado.

Pedro ingressou no primeiro emprego público antes da CF (1988), não sendo exigido ser aprovado em concurso, e, no segundo concurso ele ingressou a partir das cotas.

Benefício de Prestação Continuada- BPC

O BPC também recebe crítica de Pedro e de Tomaz. Segundo os entrevistados o benefício deveria existir apenas para quem não tem possibilidade de

conseguir um emprego e confirmam que o benefício traz acomodação aos que o recebem, porque muitos preferem receber sem trabalhar, do que buscar um emprego para ganhar mais. Os dois sujeitos são críticos dessa postura e, incentivadores de que pessoas com deficiência busquem uma qualificação e um emprego. Carvalho (2016) pondera 4 situações sobre os beneficiários do BPC: o número elevado de pessoas que necessita do benefício; a renda das famílias que recebem apenas $\frac{1}{4}$ do salário mínimo por pessoa do grupo familiar; as causas gritantes da desigualdade social; o volume de verba destinada a esse programa em detrimento de outros. E conclui dizendo não saber se cada um desses aspectos pode ser mais impactante que o outro ou se todos são igualmente preocupantes para a realidade brasileira.

Subsídios para compra de produtos necessários à pessoas com deficiência

Junto à questão do BPC destacam-se aqui os subsídios para compra de material escolar e outros para pessoas com deficiência. Tomaz discute o fato do Braille ter importância na vida do deficiente visual para que ele tenha contato com a leitura e escrita. Mas, nos subsídios do governo federal, a pessoa com deficiência visual tem acesso a outras tecnologias e, uma delas é a linha Braille, como dito em capítulo anterior. Porém para ter direito a compra desse e de outros materiais é necessário ter uma certa quantia em conta bancária e mais algumas exigências já expostas. A linha Braille então pode suprir a carência da leitura em papel do Braille, porém não atende a todos, pelo preço elevado do produto.

Bourdieu (2012, p. 77), escreve sobre os três estados de capital cultural, e, ao tratar do estado objetivado diz que “o capital cultural no estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada”. O autor informa que “o capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos, etc., é transmissível em sua materialidade”. O capital cultural permite uma apropriação de instrumentos específicos para utilização de determinados objetivos e, “os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural” (BOURDIEU, 2012, p. 77). Logo, o capital econômico e o capital cultural trazem uma relação direta entre si. Os que possuem um bom capital cultural conseguem informações e acesso a instrumentos que o capital econômico é capaz de suprir e

assegurar, afastando-se dessa forma, os sujeitos que os detém, dos que não possuem nem um e nem outro.

Vida social

Vale considerar a experiência de Pedro durante a sua trajetória. Foi necessário que o seu globo ocular fosse removido por uma cirurgia em função de catarata que – na época, há 50 anos atrás, na década de 1960 não tinha cura –. Pedro conta que recebeu atenção especial das freiras para passar por aquele momento. É interessante notar que o auxílio e incentivo dados pelas freiras tiveram uma conotação positiva na vida de Pedro. Glat (2006, p. 24) discute a representação da “normalidade”, em relação a pessoas com deficiência, e considera que ao se deparar com indivíduos que as "suas características ou comportamentos não se enquadram em nossa representação de 'normalidade' ocorre uma quebra ou ruptura na rotina de interação social". Por esse motivo Pedro passou a andar apenas de óculos escuros em qualquer circunstância.

Educação a Distância

A experiência de Tomaz com a Educação a Distância também é um indício de que a Legislação que determina os arranjos necessários para oferecer uma educação de qualidade a todos, e, isso inclui a Educação a Distância, ainda carece de ajustes para atendimento a pessoas com deficiência. As instituições regulares e as instituições que oferecem curso a distância precisam se adequar a essa nova realidade.

Conforme exposto na LDBEN (9394/96) a Educação a Distância é uma garantia, que não é específico para pessoas com deficiência, mas para todos que necessitarem ingressar em um ensino que contemple o tempo disponível para estudos.

4.9 As políticas públicas nas trajetórias de vida e escolarização de Pedro, Lucas, Davi, Levi e Tomaz

As políticas públicas, os instrumentos e as ações, foram utilizadas por alguns entrevistados de forma mais efetiva e por outros de maneira menos efetiva.

A utilização dos serviços do Educandário, mesmo não sendo considerada uma política pública, foi um benefício recebido pelas pessoas com deficiência visual.

Lucas recebeu da instituição a orientação quanto à mobilidade e outros, ainda que não tenha aprendido o Braille. Pedro utilizou o Educandário por mais tempo, pois foi matriculado ainda na infância e ficou até a idade adulta. Atualmente faz parte da diretoria da instituição. Levi, por ter adquirido deficiência visual na idade adulta, não utilizou nenhuma política pública durante infância e juventude. Após a deficiência visual Levi utilizou um programa de reabilitação para pessoas com deficiência oferecido pela Prefeitura Municipal de Campos e o apoio e orientação do Educandário. De maneira particular ele teve orientação pessoal de um professor para adquirir mobilidade para se locomover na cidade. Tomáz utilizou auxílio para pessoas com deficiência visual na idade adulta. Ao sair do interior e se mudar para Campos, ele utilizou os serviços do Educandário para aprendizado do Braille, mobilidade, orientação e outros cursos disponíveis.

Quanto às políticas na área de educação regular, Pedro utilizou política pública quando do acesso ao ensino fundamental e Normal Médio e na universidade com a bolsa de 50% conseguida com a ajuda de uma professora. O acesso em uma instituição pública de ensino técnico foi uma política pública utilizada por Lucas e Levi. Davi utilizou poucas políticas públicas durante a infância e adolescência. O ingresso no ensino superior a partir de cotas foi uma política pública utilizada por Davi, Levi e Tomáz.

Na área da saúde, alguns sujeitos utilizaram por um tempo maior, como no caso de Pedro, que fez tratamento e cirurgia, e Lucas que também necessitou de cirurgia e fisioterapia por um tempo longo. As tentativas de Levi para recuperar a visão foram custeadas com os próprios recursos. Tomáz utilizou durante pouco tempo as políticas públicas na área da saúde, pois quando perdeu totalmente a visão, ele investiu em outras áreas.

Na área do trabalho Pedro possui um emprego público como aposentado e um emprego público ativo. O primeiro emprego não foi a partir de concurso público, por ter sido anterior a CF (1988) e não ser obrigatório, mas em 2000 foi aprovado em um concurso público para outro município a partir das cotas. Tomaz foi aprovado em dois concursos públicos a partir das cotas para ingresso de pessoas com deficiência. Davi não trabalha, mas está aposentado por invalidez e esta também é uma política pública utilizada na idade adulta conforme CF (Brasil, 1988, §1º, Inciso I), na qual ele está inserido. Por ele não ter reconhecido que tinha uma deficiência, conforme relatou, não buscou nenhum tipo de ajuda. Levi, apesar de ter trabalhado

durante toda a sua vida, até o dia em que ocorreu o acidente, atualmente também está aposentado por invalidez. Lucas foi aprovado em 2018 em um concurso público a partir da política de cotas.

As tecnologias e o Braille são instrumentos utilizados pelas políticas públicas utilizadas pelos entrevistados. O Braille é muito utilizado por Pedro e por Tomáz. Apesar de usarem também o Braille, Lucas, Davi e Levi utilizam mais as tecnologias, como o sintetizador de voz. Apesar de nem todos os sujeitos utilizarem com a mesma frequência o sintetizador de voz, todos tiveram acesso ao programa.

O transporte público gratuito também é uma política pública bem utilizada pelos sujeitos, como parte da proteção e de direitos a pessoas com deficiência.

4.10 Investigando a efetividade das políticas públicas utilizadas ou não pelos sujeitos com deficiência visual

As políticas públicas, os instrumentos e ações serão investigadas conforme as lentes dos autores utilizados no capítulo 3, que são Arretche (1998), Cohen (1998), Finkler e Dell'Aglio (2013), Serapioni (2016) e o próprio documento do Ipea (2018). Conforme os autores, a avaliação de Políticas Públicas e outros pode ser realizada a partir de documentos oficiais somados à informações recebidas do público-alvo do Programa.

A necessidade de investigar a efetividade, a eficácia e a eficiência das políticas públicas, conforme Arretche (1998), deve-se ao fato de se ampliar os recursos para tal política, modificá-la ou extingui-la. Por se tratar de dinheiro público é necessário que essas avaliações sejam realizadas para que a população acompanhe como a verba pública está sendo utilizada.

Serão expostas aqui as políticas públicas, instrumentos e ações que ainda necessitam melhorar o seu oferecimento. Em relação à mobilidade, principalmente a que se refere à parte arquitetônica nas instituições de ensino, mostrou que ainda não atende a população como deveria. Junto a isso encontra-se a mobilidade nos locais públicos, como ruas, calçadas e outros.

Material acessível essencial para uso de pessoas com deficiência visual nas instituições de ensino mostra-se deficiente, pois faltam aparelhos tecnológicos básicos, impressora em Braille, recursos pedagógicos e professores capacitados para auxiliar as pessoas em questão.

Os sistemas utilizados para cursos a distância, assim como capacitação de professores para operar os mesmos, é uma necessidade urgente, pois o ensino a distância pode facilitar o ingresso de alunos com deficiência, por isso a necessidade de investimento nesta área.

A locomoção dentro do município e a sinalização para alguns tipos de deficiência em pontos de ônibus são necessidades que os gestores públicos precisam resolver. Ônibus acessíveis para pessoas com deficiência precisam circular em todos os bairros.

Observa-se também a necessidade de investimento pelo poder público federal, estadual e municipal no Educandário para Cegos São José Operário, por ser a única instituição especializada em mobilidade, orientação, leitura e escrita em Braille e outros cursos necessários para que pessoas com deficiência visual possam estar inseridas no meio acadêmico.

É necessário que sejam avaliados os subsídios para compra de material necessário para estudo a fim de que se possa universalizar a compra destes.

As políticas que tem se mostrado eficientes no atendimento a pessoas com deficiência visual a partir das entrevistas com sujeitos que possuem as mesmas características são: cotas para ingresso em instituições públicas; cotas para ingresso em serviço público. O trabalho exercido pelo Educandário São José Operário na região, apesar do pouco investimento na instituição e, mesmo não sendo uma política pública, são meios para ajudar as pessoas com deficiência visual. Este também tem exercido um papel preponderante.

As políticas, ações e instrumentos citados fazem parte das questões suscitadas nas entrevistas dos sujeitos com deficiência visual.

Thompson (2000, p. 28) afirma que a História Oral tem um grande potencial aberto, tanto no Brasil, como internacionalmente e alerta que “aprender a ouvir é uma habilidade humana fundamental: para aqueles que importam, a história oral está aí para nos ajudar a compreender melhor nossos passados”.

Nesta presente Tese, ouvir os sujeitos foi essencial para entender o papel das políticas públicas e sociais, além dos instrumentos e ações utilizados para auxiliá-los, não somente na vida destes, como na vida de seus pares, com as mesmas deficiências ou mesmo deficiências semelhantes. Thompson (2000, p. 28) ainda fala que a História Oral ajuda a “criar memórias nacionais muito mais ricas, mas também para nos ajudar a construir um futuro melhor, mais amável, mais democrático”. As

histórias de vida dos sujeitos com deficiência visual podem encontrar eco nas instituições de ensino, nos educadores e em parcelas interessadas da sociedade como um todo, não somente para incluí-los nas instituições, mas que seja possível a inclusão social em todas as suas dimensões, ampliando as políticas públicas já existentes e criando outras que sejam efetivas na vida dos que necessitam

5. CONCLUSÃO

A presente Tese teve como fundamento inicial investigar, sob as lentes dos autores pesquisados, de leis pertinentes e relatos dos sujeitos selecionados, as políticas públicas e sociais disponíveis para pessoas com deficiência visual que tiveram uma trajetória de vida e escolarização exitosa na região norte fluminense, assim como instrumentos e ações de auxílio a estes. Por exitosa nesse contexto entende-se a conclusão do Ensino Superior e outros níveis de ensino a partir deste.

Em cada lei consultada e cada autor visitado foi se configurando a base bibliográfica para verificação dos direitos que as pessoas com deficiência têm concernentes à escolarização, trabalho, vida social, locomoção, entre outros.

Conforme estudo das leis nacionais e acordos internacionais, foi possível verificar que a aprovação de legislações brasileiras ocorreu a partir de aprovação desses acordos internacionais. Dentre elas está a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, ocorrida em Jomtiem em 1990, levantando a bandeira de uma educação mais efetiva e que pudesse tirar uma parte expressiva da população mundial de índices alarmantes de analfabetismo. A partir daí os países participantes passam a reconhecer com mais efetividade a necessidade de se ter uma educação inclusiva para todas as crianças, incluindo todos os sujeitos e, a população com deficiência é acrescentada de maneira mais específica como parte da clientela. O Brasil, como participante da Conferência, assumiu a sua responsabilidade, e elaborou, a partir desta e da Conferência em Salamanca, em 1990, várias leis que garantem educação a pessoas com deficiência. Junto ao direito à educação, outras leis correlatas também foram aprovadas, relativas à saúde, mobilidade, acessibilidade e outras necessidades básicas. É importante salientar que no Brasil já havia algumas garantias às pessoas com deficiência, porém após essas conferências essas garantias foram ampliadas.

Ser uma escola inclusiva, conforme senso comum, está relacionada à presença nas instituições de ensino de aspectos administrativos, estruturais e educacionais para pessoas com deficiência. Porém, conforme o entendimento das leis e dos autores pesquisados, a inclusão relativa à educação é um direito de todas as crianças, jovens e adultos, independente das condições físicas e outras. Todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade, sejam pessoas com deficiência ou não, em instituições de ensino acessível a todos, possibilitando o

oferecimento de uma educação que contemple a capacitação dos envolvidos para exercer o papel destes como cidadãos.

No que concerne à educação especial, as pessoas com deficiência, além dos direitos universais, têm direitos específicos, concernentes à deficiência. Esses direitos precisam ser conhecidos, divulgados e exigidos, seja pelos sujeitos, ou, no caso destes não terem condições de agir individualmente, ou não ter idade suficiente para se representar, pelos seus familiares ou responsáveis.

O levantamento das leis, feitas nesta Tese, teve também a intenção de selecionar as que tratam de educação especial. A educação especial, que é a modalidade de educação em que as pessoas que possuem deficiência estão inseridas, possibilita estas estudarem, pesquisarem, capacitarem-se para entrada no mercado de trabalho e serem cidadãos ativos na sociedade. Algumas são leis referentes à educação de maneira geral, como a LDBEN atual e o ECA, mas com capítulos ou artigos específicos para pessoas com deficiências.

Com a intenção de conhecer, a partir das leis pesquisadas e dos autores estudados, como se realiza a utilização ou não das políticas públicas por pessoas com deficiência visual, que é o enfoque desse estudo, foi feita a opção metodológica de produzir relatos de vida com os sujeitos citados. Esses, conforme exposto no decorrer da pesquisa, são adultos que nasceram com deficiência visual ou adquiriram após o nascimento. Ouvir os relatos, a partir da percepção dos sujeitos, possibilitou a aproximação de uma pesquisa mais autêntica, sem interpretação a priori do entrevistador, respeitando o tempo, espaço, silêncio e opiniões destes sobre a própria trajetória. Permitir aos sujeitos contar, narrar a própria história está relacionado a fazer uma escuta cuidadosa, atenta ao que eles estão dizendo. Não se trata de observar uma situação e interpretá-la conforme o ponto de vista e capital social do pesquisador, mas “olhar com os olhos deles”. As histórias narradas são inéditas, não fazendo parte até o momento de outra pesquisa.

Cada sujeito tem uma história de vida, um relato tão único e, ao mesmo tempo tão igual, de luta pela sobrevivência, com apoio da família ou com pouco apoio, luta por cursar o ensino superior e continuar estudando, conseguir um emprego. Por serem pessoas que possuem as mesmas deficiências, os relatos permitem entender as trajetórias de outras pessoas com as mesmas características por estes serem sujeitos representativos.

As políticas públicas e sociais como direito de pessoas com deficiência foram elaboradas, aprovadas e publicadas. Secretarias específicas foram designadas ao longo dos anos para cuidar do cumprimento dessas leis, ementas foram aprovadas, leis foram revogadas e novas leis publicadas, artigos de leis refeitos e muitos acréscimos realizados. É desta forma que pode ser percebida a garantia de direitos dessas pessoas sendo configurado e ampliado no século XXI.

Para se verificar a efetividade das políticas específicas para pessoas com deficiência, relativas à educação, foi realizado o levantamento das principais políticas públicas e sociais para pessoas com deficiência. Nessas políticas estão incluídas as relativas à deficiência visual, em nível nacional, estadual e municipal. Pesquisas em *sites* oficiais foram realizadas, com dados que comprovam a cobertura e cumprimento dessas políticas em nível nacional e local, sendo exemplificadas a partir de gráficos e tabelas com números oficiais.

Optou-se pelo termo investigação de políticas públicas e sociais e não avaliação, pelo entendimento de que avaliação deveria ser uma ação mais ampla e com dados oficiais em nível nacional de todas as políticas. Na investigação buscou-se verificar as políticas existentes em cada contexto histórico de cada participante e se estes utilizaram as que estavam disponíveis para eles e, se não utilizaram quais os motivos que os levaram a essa ação. Verificou-se que nem todas as políticas disponíveis foram utilizadas, por falta de conhecimento, por opção de familiares ou por comodismo.

As legislações brasileiras elaboradas envolvem a esfera pessoal e profissional do indivíduo, porém com pouca credibilidade. Essa falta de credibilidade, e de incerteza do cumprimento ou da sanção aplicada, leva os cidadãos a buscarem as suas próprias soluções. Os que não buscam a própria solução para as suas necessidades, se conformam com o que lhes é oferecido, afirmando que está sendo feito o que é possível.

As pessoas pesquisadas, por serem deficientes visuais, apresentam limitações, relativas somente à visão, porém ausência de limitações em nível mental, ou alguma deficiência física que os impeça de locomover ou exercer alguma atividade que necessita de outros sentidos, que não seja a visão. A deficiência desses sujeitos não os impede de aprender e produzir, contudo são necessários meios para facilitar o processo, a partir de materiais, métodos e outros, conforme a realidade de cada um.

Viver na escuridão é um desafio constante, quando não se pode ver a feição das pessoas com quem se conversa ou trocar um olhar, algo tão importante na comunicação. No entanto os sujeitos com deficiência visual estão cada dia mais se recompondo e buscando o seu espaço em uma sociedade ainda tão desigual e seletiva. Vimos nas experiências e relatos dos sujeitos a força de vontade e de superação, mesmo entre aqueles que agiram muito pouco por uma melhoria significativa da vida.

Os relatos de vida e escolarização caminham juntos, pois a escola é o local onde cada pessoa passa uma grande parte da vida. Nos relatos pode-se observar a luta de quem nasceu com deficiência visual, e da que a adquiriram após o nascimento. Para os sujeitos que nasceram com deficiência, em algumas falas, a mesma nem era notada, não importava tanto, mas chegando à idade adulta, a discriminação e a exclusão social se mostravam muito mais fortes e marcantes. Para os sujeitos da pesquisa que nasceram com deficiência visual, a infância, período em que todas as crianças tem o interesse em comum na brincadeira, transcorreu de forma tranqüila. Esses sujeitos nunca viram a luz do dia, não sabem como são as cores, não sabem dimensionar um tamanho, uma altura, um comprimento, como são as árvores, as flores, os animais. Para eles o sol nunca nasceu, eterna escuridão. Porém os sujeitos que estão nessa situação, mostraram muito mais do que uma sobrevivência depressiva. Eles mostraram que a luz não nasce de fora, nasce de dentro e, dentro deles, a luz brilha sim, a luz da esperança, da amizade, da necessidade de confiar na ajuda do outro.

Os sujeitos que nasceram com deficiência visual não sentem como se algo tivesse sido tirado deles, eles são conformados com a situação e nota-se ainda que a deficiência visual não os afeta tanto, como afeta a exclusão que sofrem. Foi verificado, pelos relatos, que pessoas fora da relação de amigos e familiares não se dispõem a gastar tempo e energia para ajudar pessoas que tem pouca coisa ou nada para oferecer, que são as pessoas com deficiência visual. A ajuda geralmente é oferecida em momentos específicos, como uma boa ação do dia.

Os entrevistados que adquiriram a deficiência visual após o nascimento, enfrentam alguns problemas específicos, além do oferecimento de ajuda apenas como uma boa ação. Eles já enxergaram um dia e, por isso tem lembranças, memórias, sabem avaliar uma pessoa, se é alguém verdadeiro, se é amigo ou inimigo, os sorrisos dissimulados e também verdadeiros. Eles sabem os perigos que

enfrentam nas ruas porque já os vivenciaram e, agora, precisam passar por determinadas situações sozinhos, ou depender de pessoas de confiança para ajudá-los. A luz já existiu na vida deles, os olhares das pessoas, as lembranças boas e ruins, os perigos das ruas, a dimensão dos locais, as cores, as formas e agora a negritude.

Reaprender a ler, escrever, andar, ir e vir, trabalhar, são alguns desafios dessas pessoas. Confiar em pessoas que os cercam também é um desafio, reaprender a viver partindo de um novo ponto é a tarefa de cada um desses sujeitos. A vida reserva surpresas e nem sempre se está preparado para encará-las, as mudanças vem e nem sempre são recebidas com boas vindas, essa é a realidade desse grupo de investigados. Esses sujeitos aprenderam a dar a volta por cima, enfrentar a vida, correr atrás dos sonhos, realinharem outros sonhos com a nova realidade e despertar sonhos antigos. A nova vida desses sujeitos torna-se um desafio maior ainda pela necessidade desse novo aprendizado.

Os relatos de vida desses segundos sujeitos ensinam a todo instante que a vida é um constante refazer, que pode girar em movimentos mais lentos ou mais intensos, de forma mais intempestiva ou de forma mais tranqüila, mas certamente sempre gira.

A utilização dos relatos de vida permitiu observação atenta dos sujeitos em questão, e as diferenças apresentadas entre as duas categorias, diferentes em relação ao período da deficiência e tão semelhantes no dia a dia. Ouvir essas pessoas comuns em suas trajetórias foi um descortinar de novas possibilidades, com respeito devido ao saber de cada um, a história de vida contada, as renúncias de situações que eram prazerosas, a resignação com situações novas, as memórias de momentos bons e ruins expressos em algumas palavras, ressentimentos ocultos percebidos a partir de algumas palavras, gratidão em outras e vontade de viver.

Os relatos de vida, por não serem de toda a história dos sujeitos, permitem ser escuta de histórias ou parte destas. Os relatos de vida foram contados pela primeira vez como parte de uma pesquisa e, enquanto narram as suas experiências, esse fator permite que eles recordem e resolvam ou não algumas situações do passado e que, em alguns casos já estavam esquecidos. Nos relatos, ouvir toda a história e selecionar as que mais têm afinidade com a pesquisa foi um desafio, mas os sujeitos permaneceram como um canal aberto de ajuda, estímulo e incentivo.

Pretende-se destacar a efetividade ou não das políticas públicas sob as lentes da base teórica escolhida e dos próprios sujeitos que viveram e ainda vivem essa realidade, seja na escolarização para os que continuam no processo, seja no trabalho ou simplesmente na vida familiar e social.

Pode ser observado que nas trajetórias de todos os sujeitos a família, amigos, professores, outros profissionais da educação e colegas de turma foram essenciais para cada um. Quanto à família, todos tiveram família que cuidaram deles a partir de algum aspecto específico. A família, embora com ações diferentes, tem sido um amparo para a vida de pessoas com deficiência a partir dos relatos, seja incentivando ou provendo meios de subsistência ou outros. A família demonstrou ser o ponto de referência para essas pessoas, permitindo, promovendo, ajudando em alguns casos a administrar avanços e recuos.

O capital social e econômico das famílias foi um fator essencial na observação dos relatos, mas também o foram o esforço pessoal dos sujeitos e o desejo de superação. O capital social e econômico foram importantes na vida de pessoas que nasceram com deficiência visual, na medida em que os pais possuíam uma visão de vida mais ampla e perceberam que seria possível, os filhos terem uma vida com mais qualidade. Esses pais buscaram suprir as carências de políticas públicas disponíveis, além de outras ações, como uma escola regular com recursos disponíveis como transcrição de textos para o Braille e impressora; incentivo para cursar o ensino superior; incentivo a uma vida independente e sem medo.

O capital social nem sempre pode ser visto como sinônimo de escolaridade, pois pais com pouca escolaridade ou mesmo escolaridade mínima puderam também incentivar e auxiliar seus filhos na busca de uma vida escolar e como cidadãos, com êxito.

Percebeu-se a importância do capital econômico e social, mas, junto a esses, personalidades marcantes que souberam aproveitar as oportunidades oferecidas. A ajuda recebida não veio apenas dos pais, mas de amigos, de pais de amigos, de professores e outros sujeitos. Esses supriram as faltas de políticas públicas, como universidade privada com bolsa de estudo, recursos disponíveis no período de escolarização, auxílio no pagamento de mensalidades, estudo particular fora das instituições de ensino, apenas para citar algumas.

Em relação a apoio especializado escolar quanto à deficiência visual, seja alfabetizando ou auxiliando na nova forma de ler e escrever a partir do Braille, o

atendimento ficou totalmente sob o encargo do Educandário para Cegos São José Operário, em Campos dos Goytacazes, local de realização da pesquisa. Reconhece-se a importância dessa instituição que abarcou as necessidades básicas quanto à condição de deficientes visuais de todos os sujeitos, embora com algumas limitações, conforme falas dos entrevistados. Conforme exposto no texto, a instituição recebe subsídios insuficientes atualmente para se manter, apesar de ter tido um período da história em que recebia verbas mais vultosas, porém sempre dependendo de verbas públicas ou doações e sem uma dotação orçamentária garantida por alguma legislação

Pode-se perceber que, em Campos dos Goytacazes, as instituições de ensino também dependeram do Educandário em todas as épocas registradas durante as entrevistas, seja a partir de professores que iam às escolas auxiliar os alunos com deficiência visual, seja ofertando auxílio na própria instituição. Esse fato é digno de destaque por parte da instituição, porém facilitou as instituições de ensino se eximerem da tarefa de prover condições para que pessoas de todas as idades, com deficiência visual, pudessem ser assistidas. Todos foram assistidos e de forma bem expressiva, mas apenas no Educandário ou a partir deste. Não houve incentivo para que professores fossem capacitados em aprender Braille para ensinar os alunos nas próprias escolas, não houve concurso público para professores especialistas ou outros profissionais necessários para auxílio a pessoas com deficiência visual.

O Educandário foi e continua sendo referência em toda a região, porém esse fato não pode eximir os gestores em nível federal, estadual ou municipal a buscarem meios para que as instituições sob a sua responsabilidade sejam acessíveis. A acessibilidade aqui está relacionada à parte arquitetônica, de recursos, profissionais qualificados, e as demais necessidades que alunos com deficiência visual possam ter. As leis garantem uma educação inclusiva para todos e para o público da modalidade da Educação Especial, e é necessário que as instituições de ensino se ocupem em oferecer todo o serviço de atendimento.

As políticas relativas ao transporte no município não se mostram efetivas para a população, sendo sujeitos da Educação Especial, ou comunidade em geral. Quando isso ocorre, o poder público abre espaço para que serviços irregulares, clandestinos se ocupem dos espaços que não são cobertos. E na melhor das hipóteses, a população “inventa” meios de substituir a falta de oferta, utilizando muitas vezes poucos recursos para ter um atendimento que corresponda à

necessidade. Esse oferecimento é precário para o cidadão comum e também para pessoas com deficiência, sem elevadores nos ônibus, sem capacitação dos funcionários que manejam o transporte público e outras necessidades.

Nesse quesito é verificada uma grande falha na educação no município, em todas as esferas, em relação à conscientização dos estudantes quanto às pessoas com deficiência de modo geral, e pessoas com deficiência visual. Há de haver, em todas as disciplinas a inserção do termo inclusão, conscientizando os alunos desde bem pequenos a respeitar e ajudar as pessoas com deficiência em diferentes espaços que freqüentam.

As políticas públicas a serviço da população não podem ser consideradas como um favor, mas como direito, pois são providas com recursos de impostos. O desenvolvimento e a aplicação dessas políticas fazem parte de plataformas de governos que, se não forem cobrados, questionados, não oferecerão um serviço adequado à população. Caso essas políticas não sejam cumpridas, têm-se as leis para garantir o cumprimento destas e órgãos competentes que possam exigir o cumprimento. Esse processo deve ser mais ágil para que não ocorra que as pessoas que requereram os direitos recebam os benefícios quando não necessitarem mais.

Ao se falar em políticas públicas de atendimento ao público de Educação Especial, pensa-se logo em instituições públicas, porém a mesma oferta deve ser oferecida pelas instituições privadas. A escola privada não pode justificar o não oferecimento de condições de acesso e permanência por não poderem arcar com gastos excessivos, solicitados por representantes de alunos e por eles próprios. Todos precisam ofertar acessibilidade no sentido *stricto* da palavra. As instituições públicas recebem pouco investimento e as privadas investem em mobília, parte arquitetônica e pedagógica para atrair mais clientes e quem sai perdendo é o público da educação especial. Em relação às instituições públicas, não há pressa em atender as necessidades pelo fato de que os que cobram esses ajustes são os mesmos que deveriam provê-los, que é o setor público.

Direito a uma educação pública e de qualidade, ideário perseguido por Anísio Teixeira e todos os pioneiros da educação, é objetivo não alcançado de maneira satisfatória na atualidade. A educação pública necessita, além de colaboração para uma educação de qualidade, possibilitar a partir desta o desenvolvimento de cidadãos comprometidos com a sociedade e preparados para o mundo do trabalho.

Tem-se então outra situação, que é a necessidade de políticas públicas que incentivem os sujeitos a serem produtivos, se prepararem para o mundo do trabalho. Caso o auxílio fornecido não seja acompanhado de incentivo para a independência financeira, o estado acaba por prover pessoas desinteressadas em atuarem como cidadãos da sociedade da que eles fazem parte. O BPC como meio de subsistência para aqueles que não podem prover o seu sustento, tem sido de grande auxílio para as pessoas com deficiência. No entanto são necessários projetos sociais e laborais que possam auxiliar as pessoas que tem possibilidade de trabalhar em alguma área a fazê-lo. O trabalho deve ser visto como meio de sustento, mas também como realização pessoal, para que os sujeitos sintam-se úteis e participantes da vida social e econômica da comunidade da que fazem parte. Reitera-se que deveria haver incentivos para esses com garantia de continuidade do benefício caso não haja sucesso na empreitada do trabalho. O BPC é uma das poucas políticas públicas que se mostra efetiva e que demanda gasto financeiro por parte do governo, quando este precisa ser depositado na conta do beneficiário todo mês, enquanto as políticas voltadas para cotas, por exemplo, custa pouco ao governo, com a publicação do edital e acompanhamento, mas não inclui verba mensal.

Acrescentando outras considerações nesta Tese, entende-se que há muito a ser pesquisado, avaliado e sugerido em relação às políticas públicas para que pessoas com deficiência visual possam ter uma trajetória de vida e escolarização exitosas. A mobilidade mostrou-se deficiente, tanto em relação às instituições de ensino, como no dia-a-dia de cada pessoa, com ruas e calçadas distantes de atenderem as necessidades, não apenas a pessoas com deficiência, como também a todos os cidadãos. De maneira específica, as instituições de ensino deveriam investir mais em acessibilidade arquitetônica, pedagógica e todos os meios necessários para que as pessoas com deficiência visual possam ter acesso a todo o conhecimento necessário para a vida e escolaridade.

O acesso a tecnologias de comunicação e informação mostram-se capazes de atender ao público em questão, porém o acesso a compra ainda é limitado e, em se tratando de facilidades de compra a partir de empresas bancárias, a situação fica bem séria pelas exigências feitas para compra e parcelamento de materiais específicos para estudo, informação e lazer. Em concordância com os sujeitos, faltam incentivos e ofertas para que as pessoas com deficiência visual aprendam a

utilizar as tecnologias, mas também a ler e escrever em Braille, sem que haja dependência apenas destas.

As instituições de ensino básico e superior oferecem o mínimo necessário para facilitar o ensino de pessoas com deficiência visual tendo estes que recorrer a amigos, parentes, colegas de turma e boa vontade para conseguirem acompanhar o ritmo proposto pelos cursos oferecidos. E neste quesito destaca-se a Educação a Distância, que deveria ser uma possibilidade de pessoas que tem mais dificuldade de mobilidade cursarem um ensino a distância com todas as garantias de acessibilidade. Cursos a distância não oferecem professores capacitados para monitorarem alunos com deficiência visual, os programas oferecidos para estudo são limitados, as plataformas não são acessíveis, e por isso os direitos não são assegurados.

Algumas políticas públicas apresentam efetividade, eficiência e eficácia, que são as políticas que não demandam emprego direto e mensal de verba por parte dos governantes, seja em nível municipal, estadual ou federal, como são as políticas de cotas. Em se tratando de empresas privadas, o empregador arca com as despesas e, em se tratando de empresas públicas, existe apenas uma concessão de ingresso, sem nenhum custo adicional a estas que recebem esses sujeitos. O ingresso não garante que as pessoas em questão concluam os cursos, sendo necessário a garantia de permanência e, esta demanda acessibilidade no sentido pleno da palavra. Além do ingresso e permanência, há de se fazer acompanhamento para entrada no mercado de trabalho, como já mencionado.

As cotas para ingresso nas instituições de ensino superior devem possibilitar, não apenas a conclusão do curso, e, a partir da conclusão, o ingresso no mercado de trabalho. Quando pessoas com deficiência visual ou outros conseguem aprovação em emprego público, ou em empresas privadas, esse fato pode abrir um leque de esperança para outros que desejam seguir o mesmo caminho. Um dos sujeitos, o Lucas, reiterou essa necessidade, de se abrir vagas temporárias para pessoas com deficiência, a fim de que estas pudessem ser utilizadas para que os sujeitos com deficiência aprendessem sobre a profissão escolhida. As cotas então, tanto para ingresso nas instituições de ensino superior como nas instituições que empregam essas pessoas, são incentivos para outros.

As cotas para ingresso em serviço público também tem se mostrado eficientes, e muitas pessoas com deficiência visual tem ingressado neste a partir das

cotas. Mas reitera-se que o ingresso apenas não garante a participação destes em um trabalho produtivo. Torna-se necessário investimento profissional, valorização, capacitação para a função, respeito com o saber dos mesmos e adaptação no local de trabalho para que eles as exerçam e não sejam apenas um número a mais na folha de pagamento ou para cumprimento das leis.

Quando é necessário investimento financeiro, as políticas deixam a desejar, mas quando o assunto refere-se a direitos e ingresso em instituições de ensino ou emprego, que não demandam despesas a política funciona melhor.

Outro ponto a ser destacado refere-se à necessidade de desenvolvimento de projetos locais, a saber, nas próprias instituições de ensino, como também em nível mais amplo para que as pessoas com deficiência visual sejam incluídas no convívio com os demais. Essa necessidade demanda investimento no sentido de conscientização a partir de crianças, adolescentes, jovens e adultos de que essas pessoas desejam e querem conviver com seus pares e que a deficiência não os impeçam de serem amigos, e parceiros, companheiros, e pessoas muito interessantes, divertidas, competentes e com muitas trocas para oferecer.

O último ponto nessas considerações refere-se à ajuda que os sujeitos receberam durante toda a trajetória. Todos foram servidos de alguma forma por políticas públicas, alguns de forma mais intensa, outros de forma menos intensa, mas de acordo com os relatos, a ajuda da família, dos amigos, e, em alguns casos das instituições a partir de professores, colegas de turma, foram as mais destacadas. Por mais que as políticas sejam efetivas, nada pode substituir o calor humano, o estender da mão, o interesse verdadeiro, o comprometimento com o próximo, a parceira familiar, seja de pais, mães, irmãos e outros. O cuidado recebido em momentos específicos dos sujeitos foi um destaque em todas as entrevistas. Alguns nem sequer sentiram falta de políticas públicas.

Esse fato não significa que não são necessários investimentos por parte do poder público ou cumprimento das leis aprovadas. O papel do estado é essencial, necessário e deve ser requerido por todos os cidadãos e, de maneira específica, para pessoas que dependem de políticas específicas. A ajuda de pais, amigos e outros não podem substituir a função do estado, que deve continuar tendo a obrigação de oferecer todas as possibilidades para que as pessoas com deficiência tenham seus direitos garantidos em todas as áreas de suas vidas, independente de outros auxílios.

Após as conclusões apresentadas, alguns destaques serão realizados a fim de serem utilizados por outros pesquisadores, caso haja interesse. A Educação Especial e a Inclusão tem sido entendidos de maneira equivocada nos meios educacionais e não se percebe o interesse por parte das instâncias governamentais, seja municipal, estadual ou federal para investir no conhecimento de direitos, de formação continuada e aprofundamento do assunto no que tange à escola, aos professores, aos pais e familiares, e aos próprios sujeitos. O fato é que a falta de conhecimento ajuda a esses entes a não serem cobrados por suas parcelas de responsabilidade. O que se percebe é que a culpa recai sobre os professores que atuam na escola básica e também no ensino superior, com a justificativa de que não sabem lidar com esse público ou, simplesmente não tem interesse. Enquanto isso ocorre, os governos, das três instâncias, se tornam desobrigados a realizar a sua parte, que é prover meios para que os professores atuem com conhecimento de causa e capacitados para auxiliar a todos os alunos que buscam a escola como um dos meios de acúmulo de conhecimento e, de forma especial, as pessoas com deficiência, seja ela de que natureza for.

O trabalho nas escolas com pessoas com deficiência tem sido relegado a uns poucos professores que, buscaram por conta própria se capacitar para ajudar a esse público. As dúvidas permeiam o ambiente escolar sobre o que fazer ao receberem alunos com deficiência, qual metodologia utilizar, qual o papel dos pais, dos professores, das instituições de ensino e do governo nessa caminhada. Os alunos com deficiência são os que mais perdem, pois estão no meio de um “fogo cruzado”, onde não existem culpados, apenas vítimas de um sistema educacional ineficiente para dar conta de ensinar a todos os alunos, sejam eles deficientes ou não.

Observa-se que as leis não são cumpridas, as ruas continuam sem acessibilidade, as calçadas, os pátios das escolas e, essas como um todo continuam sem oferecer o mínimo de condições para que essas pessoas possam aprender e viver com dignidade. Os governos municipais colocam a responsabilidade sobre o governo estadual, este sobre o federal e se reinicia um círculo de culpabilidade sem que sejam resolvidos os problemas.

As pessoas com deficiência tem direito a um escola de qualidade, com espaço e materiais acessíveis, professores capacitados e capazes de ensinar sem excluir, acesso ao espaço escolar com segurança, seja a pé, de ônibus ou outros meios. A pessoa com deficiência não pode ser vista apenas como um novo eleitor

que se apropria dos seus direitos de escolher seus governantes. A pessoa com deficiência não necessita de projetos sociais como uma forma de solidariedade e calor humano, ela quer mais, quer viver e aprender, desfrutar de seus direitos, enquanto ao mesmo tempo é cobrada por seus deveres como cidadão.

Não basta a culpabilidade em atores diversos, é necessário cada um assumir a sua responsabilidade no processo. Os professores também necessitam assumir a sua parte, aproveitando as pequenas oportunidades que surgem para se capacitarem, mas também sendo os defensores daqueles que nem sempre sabem se defender.

Tendo em vista divulgar a pesquisa, informa-se que os resultados alcançados, com levantamento de problemas, relativos ao percurso de vida e escolarização das pessoas com deficiência visual no município de Campos dos Goytacazes, que obtiveram escolarização considerada exitosa, serão divulgados no meio acadêmico e em outros locais correlatos, com intuito de ativar em outros deficientes a busca por seus direitos, e a capacitarem-se para o mercado de trabalho.

A divulgação também tem em vista incentivar pais, professores, familiares e outros interessados a buscarem o conhecimento sobre os direitos e deveres das pessoas com deficiência e, os meios possíveis para que estes possam estar inseridos no meio educacional e no mercado de trabalho da forma mais agradável possível. O enfoque dado é a deficiência visual, mas se entende que os resultados poderão ser ampliados para pessoas com outras deficiências.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Raul Ferrarez. **O aluno cego no ensino superior: Aluno leitor? Aluno ouvinte? Eis a questão!** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO/CEDERJ. Curso de licenciatura plena em pedagogia. São Francisco do Itabapoana- RJ, 2017. Mimeo.

ARRETECH, Marta. **Tendências no estudo sobre avaliação.** In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate: São Paulo: Cortez, 1998.

BERTAUX, Daniel. **Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica.** (Godofredo González, Trad.). Barcelona, España: Edicions Bellaterra, 2005.

BISPO, Raphael. Tempos e silêncios em narrativas: etnografia da solidão e do envelhecimento nas margens do dizível. **Centro em Rede de Investigação em Antropologia.** Etnográfica, vol. 20, núm. 2, junho, 2016, pp. 251-274. Lisboa, Portugal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=372346340002>>.

BOURDIEU, Pierre (Coord). **A miséria do mundo.** 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). Usos e abusos da História Oral. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** Tradução: Sérgio Miceli. São Paulo: Ed. Perspectivas, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** 13ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824).** Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em agosto de 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em outubro de 2018.

BRASIL. **Exposição de Motivos nº 393,** 18 de agosto de 1975. Manual do Programa de Crédito Educativo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcreduc.pdf>>. Acesso em agosto 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em setembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em setembro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112compilado.htm>. Acesso em outubro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: <https://www.mpam.mp.br/attachments/article/1986/Lei%20n%C2%BA%208.742_1993_%20Lei%20Org%C3%A2nica%20da%20Assist%C3%A2ncia%20Social%20-%20LOAS.pdf>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, 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 novembro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em dezembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de grande porte. Brasília, 2000. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf>>. Acesso em outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília, 2000. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf>>. Acesso em setembro de 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC. SEESP. Brasília, 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em outubro 2

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em agosto de 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em agosto de 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em agosto de 2019.

BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em setembro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. PAULON, Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento subsidiário a Política de Inclusão. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em março de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em agosto de 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em novembro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008**. Censo educação básica Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre o censo anual da educação. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6425-4-abril-2008-573639-publicacaooriginal-96943-pe.html>>. Acesso em agosto de 2019.

BRASIL. ONUBR. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNIC / Rio / 005 - Agosto 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em dezembro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf>. Acesso em setembro de 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em outubro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em setembro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012**. Revogado pelo Decreto nº 9005 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em novembro de 2018.

BRASIL. **Portaria Federal GM nº 261, de 03/12/2012, publicada em 04/12/2012**. Disciplina a concessão e a administração do benefício de passe livre à pessoa com deficiência, comprovadamente carente, no sistema de transporte coletivo interestadual de passageiros, de que trará a Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994. Disponível em: <<http://transportes.gov.br/conteudo/2764-passe-livre-legislacao.html>>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em outubro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.577, de 26 de junho de 2014**. Dispõe sobre o Programa Campos Cidadão. O Conselho Municipal de Transporte e o Fundo Municipal de Transporte, regulamentada pelo Decreto nº 198/2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rj/c/campos-dos-goytacazes/lei-ordinaria/2014/858/8577/lei-ordinaria-n-8577-2014-dispoe-sobre-o-programa-campos-cidadao-o-conselho-municipal-de-transporte-e-o-fundo-municipal-de-transporte>>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em setembro de 2018.

BRASIL. **Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016**. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Disponível em: <https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15113396/PORTARIA_N_243_DE_15_DE_ABRIL_DE_2016.pdf>. Acesso em dezembro de 2018.

do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores-DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo- FCPE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm>. Acesso em setembro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.825, de 13 de maio de 2019.** Altera a Lei nº 10.098, de 19 e dezembro de 2000 (Lei de Acessibilidade), para estabelecer a obrigatoriedade de disponibilização, em eventos públicos e privados, de banheiros químicos acessíveis a pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13825.htm>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.835, de 4 de junho de 2019.** Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para assegurar às pessoas com deficiência visual o direito de receber cartões de crédito e de movimentação de contas bancárias com as informações vertidas em caracteres de identificação tátil em braile. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13835-4-junho-2019-788245-norma-pl.html>>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. **Carta de Serviços ao usuário. Benefício de Prestação Continuada (BPC).** Ministério da cidadania- Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Disponível em: <<http://mds.gov.br/aceso-a-informacao/mds-para-voce/carta-de-servicos/usuario/assistencia-social/bpc>>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. **Simec- Módulo público.** Painel de controle do Mec. Ministério da educação. <<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/municipio/muncod/3301009>>. Acesso setembro de 2019.

BRASIL. **Programa Caminhos da escola.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6768.htm>. Acesso em agosto de 2019.

BRASIL. **Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE 2014).** Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/conteudos/programas-de-governo>>. Acesso em setembro de 2019.

BRASIL. **PDE. O Plano de desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em agosto de 2019.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em agosto de 2019.

BRASIL. **Agência IBGE notícias**. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em agosto de 2019.

BRASIL. **Dia Mundial do Braille reflete sobre atendimento aos cegos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33066>. Acesso em agosto de 2018.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n.1, p.11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2019.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito**: escola pública e escola privada. Coleção educação universitária. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CAIADO, Kátia Regina Moreno (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: Edufscar, 2013.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno com deficiência visual na escola. Lembranças e depoimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

CAMPOS, Izilda Maria. **Projeto assino embaixo. A grafia do nome e a assinatura na construção de identidade das pessoas cegas**. Núcleo da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/assino.htm>>. Acesso em setembro de 2019.

CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda. **O Educandário para Cegos São José Operário: cultura escolar e políticas educacionais**. Campos/RJ- Décadas de 1960 e 1970. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 11 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

COHEN, Ernesto R. Indicadores para La Evaluación de Las Políticas Sociales. **Paraná. Desenv**. Curitiba, nº 93, jan/br/ 1998, p. 51-60. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/289/239>>. Acesso em agosto de 2019.

CRUZ, Rosângela Aparecida Silva da; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Políticas Públicas de Educação Especial**. O acesso de alunos com deficiência, da educação básica ao ensino superior. In: CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: Edufscar, 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y educación. Figuras Del individuo-proyeto**. Traducción: Juan Alejandro Fernando Gomes. Clacso- 1ed. V. 1. Buenos Aires: Editorial dela Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Clacso, 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-about---00-3-1-00-0--4----0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&c=clacso&cl=CL3.4&d=D13532>>. Acesso em fevereiro de 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Tradução: Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p. 359-371, maio/ago.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em fevereiro de 2019.

DIAS, Eliane Maria; VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. O processo de aprendizagem de pessoas cegas: um novo olhar para as estratégias utilizadas na leitura e escrita. Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, vol. 30, núm. 57, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313150464013/html/index.html>>. Acesso em agosto de 2019.

DOMINICÉ, Pierre. **Biografización y mundialización: Dos desafíos contradictorios y complementários**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). Memória docente, investigación y formación. Clacso coediciones. 1 ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2010.

ESPAÑA. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial de Educação Especial. Espanha, Salamanca, 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em novembro de 2018.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luisa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Égler. **ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ÀS ESCOLAS E CLASSES COMUNS DA REDE REGULAR**- Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão Brasília, setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>>. Acesso em outubro de 2018.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; GLAT, Rosana. **Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2. ed, 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2013.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico. Sociologia-problemas e práticas**, n. 9, 1991, PP. 171-177. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1239/1/13.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2019.

FERRAROTTI, Franco. Las historias de vida como método. **Acta Sociológica**, num. 56, septiembre – diciembre, 2011, PP. 95-119. Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>>. Acesso em fevereiro de 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. **História Oral**, São Paulo, nº 1, p. 19-30, jun. 1998. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/516.pdf>. Acesso em janeiro de 2019.

FINKLER, Lirene; DELL'AGLIO. Reflexões sobre avaliação de programas e projetos sociais. **Barbarói**. Rio Grande do Sul. Brasil, Santa Cruz do Sul, n.38, p., jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2736/2741>>. Acesso em setembro de 2019.

FRANÇOIS, Etienne. **A fecundidade da história oral**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). Usos e abusos da História Oral. 8 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. 3 ed. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: _____ (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2ed, 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2013.

GLAT, Rosana; ANTUNES, Katiúscia C. Vargas. **A Metodologia de História de Vida na Pesquisa em Educação Especial: a Escuta dos Sujeitos**. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (Org.). Novas Trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial. São Carlos Marquezine & Manzini ABPEE, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, vol. 25, num. 2, jul-dez., 1999, PP. 11-23. Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29825202>>. Acesso em fevereiro de 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). Usos e abusos da História Oral. 8 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. Tradução: Ramon Américo Vasques; Sonia Goldfeder. Paris, 1995. São Paulo: ática, 1997.

LEME, Carolina Guerreiro; BATTINI, Okçana. A ação docente frente à inclusão das tecnologias assistivas no espaço escolar. **Revista Educação Pública**. Cecierj, 2017. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/17/a-ao-docente-frente-incluso-das-tecnologias-assistivas-no-espao-escolar>>. Acesso em agosto de 2019.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. **Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). Usos e abusos da História Oral. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: SUMMUS Editorial, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas**. In: _____ (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MATIJASCIC, Milko; ROLON, Carolina E. K. **Cadernos ODS. ODS 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. O que mostra o retrato do Brasil? Governo Federal. Ministério da Economia. IPEA, 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711_cadernos_ODS_objetivo_4.pdf>. Acesso em setembro de 2019.**

MARQUES, Sarah Barreto. **Sinestesia das pessoas cegas: novas possibilidades de informação**. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. IBCT-UFRJ. Dissertação de Mestrado. Março, 2016.

MARTINS, Bruno Sena. **Transgressão corporal e cegueira: representações dilacerantes**. Antropologia Portuguesa 22/23, 2005/2006: 157-175. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v21n1/02.pdf>>. Acesso em setembro de 2018.

MARTINS, Bruno Sena. **E se eu fosse cego? Narrativas silenciadas da deficiência**. Portugal. Edições Afrontamento: 2006

MAZZOTA, Marcos, J. S. **Educação Especial no Brasil, história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, vol.22, num. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842>>. Acesso em dezembro de 2018.

MONTAGUT, Teresa. **Política social. Una introducción**. 4. ed. Editora Ariel, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTA, Maria da Glória Batista (coord.). **Orientação e mobilidade. Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual**. Ministério da educação- Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2003. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf. acesso em setembro de 2019.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>>. Acesso em dezembro de 2018.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. **A educação especial e a questão da acessibilidade**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). Educação Especial. Diálogo e Pluralidade. 3. ed. Editora Mediação. Porto Alegre, 2015.

ONU- **Objetivos de desenvolvimento sustentável. Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015. Disponível: <<https://sustainabledevelopment.un.org>>. Acesso em setembro de 2019.

ORRICO, Hélio; CANEJO, Elizabeth; FOGLI, Bianca. **Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares**. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2ed, 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Dossiê: (auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Vol.27 no.1 Belo Horizonte abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em fevereiro de 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, 2(1) pp. 6-26. 2017. Disponível em: <<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/viewFile/56/36>>. Acesso em fevereiro de 2019.

PINEAU, Gaston. Em foco: Histórias de vida e formação. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Revista Educação e Pesquisa**. Vol.32 n. 2, São Paulo May/Aug 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>>. Acesso em fevereiro de 2019.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Tradução: Dora Rocha Flauman. **Estudos Históricos**. Vol. 2. n. 3, 1989, p. 3-15. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em fevereiro de 2019.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <<http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%20.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2019.

Projeto Social Amai-vos. **Projetos Sociais- SASJO- Serviço de Assistência São José Operário**. Disponível em: <http://amaivos.com.br/amaivos2015/index.asp?pg=exibePublicacao&cod_Canal=12&cod_Publicacao=363>. Acesso em agosto de 2019.

RICOUER, Paul. **Memória, história, esquecimento**. Conferência escrita e proferida em inglês em 8 de Março de 2003 em Budapeste sob o título “Memory, history, oblivion” em uma conferência internacional intitulada “Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism”. Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia>. Acesso em fevereiro de 2019.

RIO DE JANEIRO. **Lei Estadual nº 4.061, de 02 de janeiro de 2003**. DISPÕE SOBRE A RESERVA 10% DAS VAGAS EM TODOS OS CURSOS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS A ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90841/lei-4061-03>>. Acesso em outubro de 2018.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5346, de 11 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/comissoes/CCJ/AP/AP2009/AP200903181_CotasRaciais_AUGUSTOWERNECK.pdf>. Acesso em outubro de 2019.

ROSENFELD, Ethel. **A importância da Assinatura para a Inclusão da Pessoa Cega**. Rede Saci, 2003. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-importancia_assinatura_inclusao.htm>. Acesso em agosto de 2019.

ROSENTHAL, Gabriele. História de vida vivenciada e história de vida narrada: a interrelação entre experiência, recordar e narrar. Dossiê: Narrativa. **Revista de Ciências Sociais Civitas**, Porto Alegre: v.14, n. 2, p. 227-249, maio-ago.2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17116/11471>>. Acesso em março 2019.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão**. In: Atendimento educacional especializado. Deficiência visual. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf>. Acesso em novembro de 2018.

SERAPIONI, Mauro. Conceitos e métodos para a avaliação de programas sociais e políticas públicas. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XXXI, 2016, pág. 59-80 60 Disponível em:

<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0872-34192016000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em agosto de 2019.

SILVA, Antonia Almeida; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; JACOMINI, Márcia Aparecida. Políticas públicas e políticas educacionais: percursos históricos, interfaces e contradições das produções na década de 2000. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 67, p. 254-273. Mar 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646121/13300>>. Acesso em agosto de 2019.

SILVA, Márcia Regina Chrysóstomo. **A educação profissional inclusiva como política de acessibilidade e permanência das pessoas com deficiência no mundo do trabalho: a experiência do CEFET Campos**. Dissertação de mestrado. Campos dos Goytacazes, 2008. Disponível em: <<http://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2015/06/M%C3%81RCIA-REGINA-CHRYSTOMO-SILVA.pdf>>. Acesso em novembro de 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Indagación (auto)biográfica: contar experiências, escritura, narrativa y formación**. In: La investigación (auto) biográfica em educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (Orgs.). Granada/Porto Alegre: eug/edipucrs, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.222-223. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/meiavitoria.html>>. Acesso em novembro de 2019.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Cenários e perspectivas de políticas públicas da educação especial no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 3, p. 452-489, Set/Dez 2018. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/653>>. Acesso em setembro de 2019.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado- História Oral**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

THOMPSON, Paul. **História Oral e contemporaneidade** (A. Zhouri & L.M.L. Pereira- Trad.). Palestra realizada na Universidade Federal de Minas Gerais- Belo Horizonte em 29 de agosto de 2000. Associação Brasileira de História Oral, V. 5, 2000. Disponível em: <<http://www.revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=47&path%5B%5D=39>>. Acesso em janeiro de 2019.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil. Políticas e práticas de governo**. Curitiba: Appris, 2017.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. **Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). Usos e abusos da História Oral. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

TITMUSS, Richard. M. **What is Social Policy?** Disponível em: <http://www.econ.boun.edu.tr/content/2015/summer/EC-48B01/Lecture%20Note-4_Titmuss_1974-06-30-2015.pdf>. Acesso em agosto de 2019.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Núcleo de Computação eletrônica.** Projeto Dosvox. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~hpdosvox/download.htm>>. Acesso em outubro de 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990- 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em setembro de 2018.

VIGOTSK, L. S. **Obras Escogidas- V- Fundamentos de Defectologia-** Editorial Pedagógica, Moscú, 1983. Traducción de Julio Guillermo Blank. Machado Libros: Bodilla Del Monte, Madrid, 1997.