



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LOURIVAL FERREIRA DO NASCIMENTO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INCLUSÃO ESCOLAR: JOVENS COM CEGUEIRA
TATEANDO O FUTURO**

Belém - Pará

2020

LOURIVAL FERREIRA DO NASCIMENTO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INCLUSÃO ESCOLAR: JOVENS COM CEGUEIRA
TATEANDO O FUTURO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento

Belém - Pará

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N244r Nascimento, Lourival Ferreira do
Representações sociais e inclusão escolar : jovens com cegueira
tateando o futuro / Lourival Ferreira do Nascimento. — 2020.
249 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Ivany Pinto Nascimento
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação,
Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará,
Belém, 2020.

1. Inclusão social dos jovens com cegueira. 2.
Representações sociais da inclusão escolar. 3. Objetivações e
ancoragens da inclusão pelos jovens com cegueira. I. Título.

CDD 370

LOURIVAL FERREIRA DO NASCIMENTO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INCLUSÃO ESCOLAR: JOVENS COM CEGUEIRA
TATEANDO O FUTURO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Ivany Pinto Nascimento - Orientadora (PPGED/UFPA)

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage - Membro Interno (PPGED/UFPA)

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva - Membro Interno (PPEB/UFPA)

Prof.^a. Dr.^a. Arthane Menezes Figueirêdo - Membro Externo (PPGED/UNIFAP)

Prof.^a. Dr.^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira - Membro Externo (PPGED/UEPA)

Prof. Dr. Éder Pires de Camargo - Suplente Externo (PPEC/UNESP)

Belém - Pará

2020

À minha mãe Antonina Ferreira do Nascimento - a Tonica-, meu eterno Amor, que deixou este plano em 10/05/2015, e que plantou em mim esta inquietude e o eterno desejo de “querer ser mais”. E o meu pai Lourival Alves do Nascimento, *in memoriam*, por tudo que nos legou.

À Elissandra de Brito Vilhena - a minha menina-, ao Lourival de Brito Vilhena do Nascimento - o meu gigante -, e ao João Lucas de Brito Vilhena do Nascimento - o Zuão, que significam o meu eterno recomeço e a razão para continuar.

Aos estudantes que participaram das entrevistas realizadas. Foi um momento singular de emoção, de sentimento, de memória, do recontar de uma história jamais contada, mas sempre recontada em cada uma das pessoas “sorteadas” a trazer em si o sinal da cegueira.

Dedico a vocês este pequeno e singelo construto, que traz em si a pretensão de ser grande, mas tem a consciência da sua precariedade. Então se propõe a ser simples e complexo como são os sentimentos, os pensamentos, a vida.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desta tese foi um momento singular na minha existência. Singular, principalmente por dois motivos: 1 - porque ao investigar as representações sociais de jovens cegos sobre inclusão escolar, tivemos a oportunidade de rever, visitar temas que estão visceralmente relacionados com a nossa existência. A cegueira nasceu comigo, me acompanhou desde o parto, fez-se notar desde os primeiros passos, como uma sombra, uma escolta vigiando o precário e acidental progresso do meu desenvolvimento. Quantas imagens, recordações, memórias de fatos vividos, compartilhados com entes e amigos caros na minha trajetória emergiram no momento em que eu desenvolvia as sensíveis linhas deste texto. Revi antigos fantasmas, revisei velhos remorsos, me deparei com tantos temores, equívocos, momentos que estão em minha história e que por vezes quis apagá-los, removê-los, outras vezes desejei expandir, estender, torná-los imperecíveis. Quantos risos e lágrimas se derramaram sobre a superfície deste produto.

O segundo motivo, se relaciona com o próprio desdobramento do estudo: os temas investigados, os profissionais, colegas, familiares, jovens entrevistados, autores e obras que compartilharam o seu tempo, o seus sentidos, as suas imagens, as angústias, as alegrias, as tristezas, esperanças, as expectativas comigo. Como os momentos vividos e compartilhados na construção desta tese foram fortes, profundos, significativos, marcantes para toda a minha existência.

Vivi, senti, me envolvi com este objeto de estudo e compreendi o quanto objeto e sujeito estão imbricados, estão comprometidos, estão irreversivelmente inseparáveis. É como disse o poeta: “o operário faz a coisa, E a coisa faz o operário”.

Por estes motivos, por estas razões, sentimentos, emoções, oportunidades que eu vivi, eu quero agradecer a todos vocês que me possibilitaram viver esta experiência.

Saibam que o sentimento de gratidão que tenho por cada um de vocês é impossível de ser exprimido nas palavras que utilizo nestas linhas. O meu coração tem uma imensa dívida com cada um de vocês, o qual em cada gesto, palavra, serviço, incentivo tornou este texto possível, tornou a fé mais forte, expandiu a minha confiança, me tornou melhor, me fez acreditar na vida e nos seres humanos. Meu mais sincero e profundo AGRADECIMENTO!

Obrigado à Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento, minha orientadora pela sugestão do tema, pelas sessões de orientação, pela vivência com o conhecimento acadêmico fosse no grupo de pesquisa, nos eventos que me incentivou a participar, fosse na produção de textos. A sua presença nesta tese é perceptível em todas as fases pela qual ela foi gestada. Obrigado

pelas angústias, pelas exigências, pelo rigor, pelos desapontamentos e realizações que vivemos neste processo de produção.

Obrigado a Professora Doutora Livia Sousa da Silva, minha coorientadora, cuja leitura atenta, exigente, instigante trouxe o alento necessário à construção da tese, encheu de energia nova, impulsionou a sua produção. As trocas de mensagens, os encontros para orientação, a produção de textos, a gradual aproximação foi fator decisivo na construção deste texto. Você professora me encorajou a entrar "naquela velha casa, abandonada e mal-assombrada" que tantas vezes me fez sair correndo, terrivelmente assustado, com medo de simplesmente enfrentar os meus medos, minhas limitações, as minhas precariedades, as minhas características mais profundas, os fantasmas que duvidam das nossas capacidades e esforçam-se por nos manter meninos, acuados, tímidos e amedrontados. Muito obrigado professora por me encorajar!

Obrigado à Elissandra de Brito Vilhena, Lourival de Brito Vilhena do Nascimento, João Lucas de Brito Vilhena do Nascimento e a Maria Rosa de Brito Vilhena, meus familiares que tiveram as madrugadas incomodadas pelo martelar do teclado na produção constante deste texto, tiveram que viver momentos singulares sem a minha presença, "a tese não desgruda do pesquisador, exigindo seu contínuo cuidado", pelos textos convertidos para o formato MP3 para facilitar a sua transcrição, pela infraestrutura que vocês me garantiram e por tantas alegrias que me proporcionaram, o que me fez sentir que valia a pena continuar.

Obrigado à Elizete Ferreira do Nascimento, César Ferreira do Nascimento, Dênnis Ferreira do Nascimento - meus irmãos e sobrinho, que estavam sempre prontos para me atender nas mais minuciosas demandas. Sinceramente, não sei como seria capaz de concluir esta jornada se não contasse com vocês.

Minha gratidão à Cesarina Raiol, Seção Braille da Biblioteca Central da UFPA, que sempre se mostrava disposta para procurar livros, pesquisar textos na Internet, para me atender. Acredito que caso você me faltasse eu jamais teria concluído este texto. Você foi um porto seguro no revolto mar da produção textual.

À Dra. Arlete Marinho Gonçalves - diretora da Coordenação de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará, que a disponibilidade, a diligência, a atenção e os cuidados iniciais com as minhas demandas foram indispensáveis.

Ao Prof. Aluizio Passos, pelo serviço de formatação dos textos, pelas dicas, pelo companheirismo. Você é um amigo inesquecível.

À Lângela Carmo e Paulo Dourado - COACCESS-UFPA, pelo serviço de pesquisa, de formatação de textos, pelo atendimento sempre atento.

Ao Dailton Helder Conceição da Silva - Seção Braille da Fundação Cultural do Pará - companheiro de longa data, desde as labutas e lutas da ASCEPA, com uma compreensão da pessoa cega, jamais percebida em outro ser humano, com uma inteligência perspicaz e invejável. Saiba que eu me sinto uma pessoa privilegiada em ter lhe conhecido e compartilhado tantos momentos de nossas vidas.

À Profa. Mônica de Nazaré Carvalho. Jamais vou esquecer os primeiros passos nesta jornada. O incentivo, os contatos, os temas abordados nas incansáveis conversas inteligentes que tivemos, a leitura e discussão dos primeiros textos produzidos. Você foi um referencial nesta caminhada.

Ao Prof. Jarbas Marcelino Costa da Silva, quem deu os primeiros toques, fez as primeiras observações, indicou caminhos para tornar possível este curso de doutorado. Quantas vezes lhe procurei para falar de minhas inquietações, das páginas desenvolvidas, ideias que me encantavam. Obrigado por sua disposição em me escutar, acrescentar alguma observação, trocar tantas experiências.

Às Coordenadoras do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED): Professoras Doutoradas Vera Lúcia Jacob e Lúcia Isabel Conceição e demais professores por acreditarem que seria possível a formação de um cego em doutor.

Aos colegas de estudo e apoio do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Identidade, Subjetividade, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE) do qual faço parte: professoras doutoras Sonia Eli Rodrigues e Andrea Silveira; aos doutorandos Maura Cardoso, Patrícia Oliveira Kimura, Wilma Fhard, Sílvio Santiago, pelas discussões, pela colaboração, pelos momentos e desafios que dividimos. Em especial aos doutorandos Débora Mate e Glauber Martins, pois fizemos junto esta jornada, desde o ingresso no doutorado até a defesa das nossas teses.

À Banca de examinadores: Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira - Membro Externo (PPGED/UEPA), Prof. Dr. Arthane Menezes Figueirêdo - Membro Externo (PPGED/UNIFAP), Prof. Dr. Éder Pires de Camargo - Externo (PPEC/UNESP), Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage - Membro Interno (PPGED/UFPA), por me proporcionarem possibilidades de aprimoramento de meu estudo a partir das contribuições valiosas na qualificação.

Ao colega Victor Oliveira e Sabrina Costa pelos serviços, pela companhia, pelo companheirismo, que foram incansáveis nesta construção deste texto.

Aos colegas da UTES José Álvares de Azevedo: Profa. Lindalva Gomes Carvalho - ilustre diretora, pela disponibilidade de documentos, disposição em trocar experiências, por

acreditar na minha capacidade. Profa. Elaina Beagi Cei do Nascimento e Profa. Ana luzia Braga, da coordenação pedagógica, que produziram documentos, organizaram dados, se mostraram sempre dispostas a colaborar, a ler os textos que eu produzi. Profa. Márcia Tavares Marinho e secretária Maria do Socorro Feitosa Machado, que buscaram documentos para melhorar as informações coletadas, se prontificaram em sentar comigo para ler e discutir dados dos dossiês, disponibilizaram informações que eu teria mais dificuldades para encontrar caso não contasse com vocês.

Aos colegas do CRIE Gabriel Lima Mendes: Denise Celi Correia (Diretora), Aguinaldo Barros (Mediador do Programa Nas tuas mãos), e Cleide Maria Lima pela compreensão, pela fé que nutriram e demonstraram em minha capacidade, pelo incentivo que me deram. Profa. Joana Célia Martins, pelas inúmeras discussões nos seguintes realizadas em participações nos eventos científicos.

À Profa. Wanderleia Medeiros Leitão, que sempre me incentivou, trocou experiências e ideias comigo.

Aos jovens que participaram de nosso estudo por meio das entrevistas realizadas o que enriqueceu grandemente a produção deste texto meu sincero agradecimento.

A todos vocês o meu mais singelo e profundo OBRIGADO e GRATIDÃO!

Eu acho que eles pensam assim, que só porque a gente não enxerga, a gente não tem mais capacidade para fazer nada. O mundo parou pra gente, não sabe conversar, não sabe nada, pra eles é assim o cego. Eu não gosto disto. (Nicole Brito - jovem entrevistada).

Quando eu penso em inclusão, eu imagino a gente podendo fazer tudo o que as outras pessoas fazem. Coisa que eu acho que a gente não vai conseguir chegar a cem por cento ainda, não vai chegar tão cedo. (Neitan Amarães - jovem entrevistado).

A gente relaciona inclusão com unir as pessoas, unir sem limitar, respeitando as diferenças. Como se fosse um grupo grande, de muitas pessoas, de vários gêneros, de vários tipos. A primeira imagem que me vem assim da inclusão é da união de pessoas diferentes num mesmo lugar. (Perzival - jovem entrevistado).

RESUMO

NASCIMENTO, Lourival Ferreira do. Representações Sociais e Inclusão Escolar: Jovens com Cegueira Tateando o Futuro. 2020. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

Esta tese é o resultado dos estudos realizados sobre a representação social da inclusão escolar por jovens com cegueira. O seu objetivo foi analisar as Representações Sociais de jovens com cegueira sobre a inclusão escolar e as implicações para o seu projeto de vida. O referencial teórico-metodológico fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici (1978; 2007) e consolidada nos estudos de Denise Jodelet (2001; 2009), Mazzotti (1994; 2000), Nascimento (2002; 2014) entre outros. A discussão sobre inclusão escolar fundamentou-se em Bruno e Mota (2001), Mendes (2002), Mantoan (2006), D'Amaral (2008), Sawaia (2008), Septimio (2014). A discussão sobre Juventude e Projeto de Vida fundamentou-se em Catão (2001), Raitz e Petters (2008), Dayrell (2016), Nascimento (2018). Baseado na abordagem processual da TRS, desenvolveu-se a lógica das dimensões que constitui a rede temática deste estudo, sintetizado nos questionamentos: quem diz e de onde diz? O que dizem e como dizem?. A partir das imagens e sentidos emergentes dos discursos dos jovens entrevistados foram construídas seis temáticas de análises que agrupam as imagens e sentidos consensuais destes jovens: 1. percepção de inclusão; 2. percepção de exclusão; 3. protagonismo do jovem cego; 4. aspectos pedagógicos da inclusão escolar; 5. aspectos estruturais da inclusão escolar; e 6. pensando o futuro. O estudo se caracteriza por uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, e a análise das informações foi referenciada nos estudos desenvolvidos por Braun e Clarke, (2006). As informações foram coletadas por meio da entrevista semiestruturada com a utilização de um roteiro. Os sujeitos da pesquisa foram 10 jovens cegos matriculados na Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UTES JAA) no ano de 2017. Os resultados mostram que: a) as representações sociais da inclusão escolar de jovens com cegueira são construídas a partir das interações que este jovem estabelece com seus grupos de pertença; b) o protagonismo e a autonomia pessoal e funcional são imprescindíveis na inclusão escolar dos jovens cegos; c) a formação inicial e continuada do professor, a prática pedagógica coerente com a necessidade do educando cego e o trabalho do professor da educação especial se constituem em aspectos pedagógicos que possibilitam a inclusão escolar; d) os aspectos estruturais da inclusão implicam a compreensão da relação do sujeito com o ambiente físico e social, a influência desta relação no desenvolvimento sociocognitivo dos jovens cegos, a relevância do sistema Braille para a formação cultural e escolar do educando cego; e) os projetos de vida dos jovens cegos entrevistados são elaborados a partir do desejo de ingressar no ensino superior, desenvolver uma profissão que os habilitem a ajudar aqueles que precisam, em ser bem sucedidos nas atividades ocupacionais; e f) a Teoria das Representações Sociais se constitui em um suporte relevante na compreensão e interpretação da inclusão escolar dos jovens cegos e na identificação dos aspectos sociais, relacionais, educacionais, cognitivos, emocionais e afetivos que compõem a sua construção. Sendo assim, a nossa tese é que a representação social sobre a inclusão escolar de jovens com cegueira é constituída a partir da necessidade destes jovens de pertencimento à sociedade, na construção da identidade individual e coletiva, ao respeito às suas necessidades específicas, em viver experiências de aperfeiçoamento humano e profissional, além de realizar seu projeto de vida.

Palavras-chave: Inclusão social dos jovens com cegueira. Representações sociais da inclusão escolar. Objetivações e ancoragens da inclusão pelos jovens com cegueira.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Lourival Ferreira do. Social Representations and School Inclusion: Young People with Blindness Groping the Future. 2020. 249 f. Thesis. (Doctorate degree in Education) - Institute of Educational Sciences, Federal University of Pará, Belém, 2020.

This thesis is the result of studies on social representations of young people with blindness regarding their school inclusion. Its objective was to analyze the Social Representations of young people with blindness about school inclusion and the implications for their life project. The theoretical-methodological framework used is the Theory of Social Representations (TSR) developed by Serge Moscovici (1978; 2007) and consolidated in the studies of Denise Jodelet (2001; 2009), Mazzotti (1994; 2000), Nascimento (2002; 2014) among other authors. The discussion on school inclusion was based on Bruno e Mota (2001), Mendes (2002), Mantoan (2006), D'Amaral (2008), Sawaia (2008), Septimio (2014). The discussion on Youth and Life Project was based on Catão (2001), Raitz e Petters (2008), Dayrell (2016), Nascimento (2018). Based on the procedural methodology of TSR. The logic of the dimensions that constitutes the thematic network of this study was developed, based on the synthesis represented by the questions: who says and where does it say from? What do they say and how do they say it? From the speeches of the young people interviewed, images and meanings emerged, from which six categories of analysis were built, thematic that grouped the consensual images and meanings of these young people, who are: 1. perception of inclusion; 2. perception of exclusion; 3. protagonism of the young person with blindness; 4. pedagogical aspects of school inclusion; 5. structural aspects of school inclusion; and 6. thinking about the future. The study is characterized by research with a qualitative approach, descriptive and interpretive, and the analysis of the information was referenced in the studies developed by Braun e Clarke, (2006). Information was collected through semi-structured interviews using a script. The research subjects were 10 blind young people enrolled in the Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UTES JAA) in the year of 2017. The results show that: a) the social representations of the school inclusion of young people with blindness are built from the interactions that this young person establishes with their groups of belonging; b) protagonism and personal and functional autonomy are essential in the school inclusion of young blind people; c) the initial and continuing education of the teacher; a pedagogical practice that considers the needs of the blind student; and the performance of the teacher of specialized educational assistance is constituted by pedagogical aspects that enable school inclusion; d) the structural aspects of inclusion imply an understanding of the subject's relationship with the physical and social environment, as there is an influence of this relationship on the socio-cognitive development of young blind people; as well as, there is relevance of the Braille system for the cultural and school formation of the blind student; e) the life projects of the young blind people interviewed are elaborated from the wish of have access to higher education with the aim of qualify professionally to be successful, as well as to help those in need, and f) The Theory of Social Representations constitutes a relevant support in the understanding and interpretation of the social, relational, educational, cognitive, emotional and affective aspects that make up the construction of the representation of the school inclusion of these young blind people. Therefore, our thesis is that the social representation about the school inclusion of young people with blindness is constituted from the need of these young people to belong to society, in the construction of individual and collective identity, respect for their specific needs, in living experiences human and professional improvement, in addition to carrying out their life project.

Keywords: Social inclusion of young people with blindness. Social representations of school inclusion. Objectification and Anchoring of inclusion by young people with blindness.

RESUMEN

NASCIMENTO, Lourival Ferreira do. Representaciones sociales e inclusión escolar: jóvenes con ceguera tanteando el futuro. 2020. 249 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Pará, Belém, 2020.

Esta tesis es el resultado de estudios sobre representaciones sociales de jóvenes con ceguera con respecto a su inclusión escolar. Su objetivo era analizar las representaciones sociales de los jóvenes con ceguera sobre la inclusión escolar y las implicaciones para su proyecto de vida. El marco teórico-metodológico utilizado es la Teoría de las representaciones sociales (TSR) desarrollada por Serge Moscovici (1978; 2007) y consolidada en los estudios de Denise Jodelet (2001; 2009), Mazzotti (1994; 2000), Nascimento (2002; 2014) entre otros autores. La discusión sobre la inclusión escolar se basó en Bruno y Mota (2001), Mendes (2002), Mantoan (2006), D'Amaral (2008), Sawaia (2008), Septimio (2014). La discusión sobre el Proyecto Juventud y Vida se basó en Catão (2001), Raitz y Petters (2008), Dayrell (2016), Nascimento (2018). Basado en la metodología de procedimiento de TSR. Se desarrolló la lógica de las dimensiones que constituyen la red temática de este estudio, basada en la síntesis representada por las preguntas: ¿quién dice y de dónde dice? ¿Qué dicen y cómo lo dicen? De los discursos de los jóvenes entrevistados, surgieron imágenes y significados, a partir de los cuales se construyeron seis categorías de análisis, temáticas que agruparon las imágenes y significados consensuados de estos jóvenes, quienes son: 1. percepción de inclusión; 2. percepción de exclusión; 3. protagonismo del joven con ceguera; 4. aspectos pedagógicos de la inclusión escolar; 5. aspectos estructurales de la inclusión escolar; y 6. pensando en el futuro. El estudio se caracteriza por la investigación con un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo, y el análisis de la información fue referenciado en los estudios desarrollados por Braun y Clarke, (2006). La información fue recolectada a través de entrevistas semiestructuradas usando un script Los sujetos de la investigación fueron 10 jóvenes ciegos matriculados en la Unidad Técnica Educativa Especializada José Álvares de Azevedo (UTES JAA) en el año 2017. Los resultados muestran que: a) se construyen las representaciones sociales de la inclusión escolar de jóvenes con ceguera de las interacciones que este joven establece con sus grupos de pertenencia; b) el protagonismo y la autonomía personal y funcional son esenciales en la inclusión escolar de los jóvenes ciegos; c) la educación inicial y continua del profesor; una práctica pedagógica que considera las necesidades del estudiante ciego; y el desempeño del maestro de asistencia educativa especializada está constituido por aspectos pedagógicos que permiten la inclusión escolar; d) los aspectos estructurales de la inclusión implican una comprensión de la relación del sujeto con el entorno físico y social, ya que existe una influencia de esta relación en el desarrollo sociocognitivo de los jóvenes ciegos; así como, existe una relevancia del sistema Braille para la formación cultural y escolar del estudiante ciego; e) los proyectos de vida de los jóvenes ciegos entrevistados se elaboran a partir del deseo de tener acceso a la educación superior con el objetivo de calificar profesionalmente para tener éxito, así como para ayudar a los necesitados, y f) La teoría de las representaciones sociales constituye Un apoyo relevante en la comprensión e interpretación de los aspectos sociales, relacionales, educativos, cognitivos, emocionales y afectivos que conforman la construcción de la representación de la inclusión escolar de estos jóvenes ciegos. Por lo tanto, nuestra tesis es que la representación social sobre la inclusión escolar de los jóvenes con ceguera está constituida por la necesidad de estos jóvenes de pertenecer a la sociedad, en la construcción de la identidad individual y colectiva, el respeto de sus necesidades específicas, en las experiencias de vida. mejoramiento humano y profesional, además de llevar a cabo su proyecto de vida.

Palabras clave: Inclusión social de jóvenes con ceguera. Representaciones sociales de inclusión escolar. Objetivación y anclaje de la inclusión por parte de jóvenes con ceguera.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Causas mais frequentes da deficiência visual.....	46
Quadro 2 - Produções sobre Inclusão de Cegos e Educação.....	81
Quadro 3 - Procedimentos para a análise dos dados.....	88
Quadro 4 - Profissionais lotados na UTES JAA em 2017.....	98
Quadro 5- Dados que compõem o roteiro de entrevista.....	103
Quadro 6 - Características dos sujeitos da pesquisa.....	104
Quadro 7 - Estrutura Familiar, Renda e Tipo de Moradia dos sujeitos da pesquisa.....	105
Quadro 8 - A trajetória escolar dos respondentes.....	106
Quadro 9 - Agrupamento das informações sobre a inclusão escolar em unidades temáticas (objetivações) e as subtemáticas (ancoragens) identificadas nos relatos de jovens cegos.....	109
Tabela 1 - Achados por ano levantado.....	81
Tabela 2 - Educandos matriculados na UTES JAA 2017 de acordo com a faixa etária e sexo.....	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percentual de deficiência visual por região do Brasil.....	47
Figura 2 - Fotografia da UTES José Álvares de Azevedo.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDV	Associação Brasileira dos Deficientes Visuais
ADEVIP	Associação dos Deficientes Visuais do Pará
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APDV	Associação Paraense dos Deficientes Visuais
ASCEPA	Associação de e para Cegos do Pará
BANPARÁ	Banco do Estado do Pará
BV	Baixa Visão
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDESP	Centro de Educação Especial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNEC	Campanha Nacional de Educação do Cego
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
CIDID	Código Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIF	Código Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Educacional
DMU	Deficiência Múltipla
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETEE	Equipe Técnica de Educação Especial
FCP	Fundação Cultural do Pará
FENAPAES	Federação Nacional das APAEs
IBIFAM	Indústria Biológica Farmacêutica da Amazônia
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IFES	Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
INAMPS	Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos

INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB-N	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAEA	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
ONCB	Organização Nacional dos Cegos do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PROES	Programa de Reestruturação dos Bancos Estaduais
PRÓ-DV	Associação de Pais e Amigos Pró Deficientes Visuais
RME	Rede Municipal de Ensino
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEEL	Secretaria de Estado de Esporte e Lazer
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEPA	Universidade do estado do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIMEB	Universidade Metodista de Piracicaba
UTES JAA	Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo

SUMÁRIO

I SEÇÃO - VAMOS COMEÇAR? DAS PALAVRAS, DOS PASSOS QUE TATEIAM, DO TATO QUE DESVELA	18
II SEÇÃO – OS JOVENS CEGOS NA PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EXCLUSÃO - INCLUSÃO ESCOLAR	31
2.1 Juventude e Representações Sociais de jovens cegos	34
2.2 Deficiência visual: conceituação e contexto.....	45
2.3 Inclusão social: fundamentos e significados.....	54
2.4 Inclusão escolar: a educação para todos	58
2.5 Inclusão social e educação especial	64
III SEÇÃO - O PERCURSO QUE TRAÇAMOS PARA O ESTUDO	77
3.1 Panorama das produções acadêmicas sobre Representações Sociais, Inclusão e Jovens com Cegueira: o estado do conhecimento	77
3.2 Garimpando as produções.....	80
3.3 Caracterização do estudo.....	85
3.4 Sujeitos do estudo	86
3.5 Instrumento de coleta de informações.....	86
3.6 Os aspectos éticos da pesquisa.....	88
3.7 Análises dos dados.....	88
3.8 Contexto de socialização dos entrevistados: <i>lócus</i> da pesquisa	89
3.9 A Unidade Técnica José Álvares de Azevedo: um ponto de partida	90
IV SEÇÃO - CONHECENDO OS JOVENS E AS JOVENS DO ESTUDO	101
4.1 Perfil, família e escola dos jovens cegos.....	102
4.2 O que dizem e como dizem os jovens cegos sobre a inclusão?.....	109
4.2.1. Percepção de inclusão	110
4.2.2. Percepção de exclusão.....	123
4.2.3 Protagonismo do jovem cego frente à inclusão escolar.....	140
4.2.4 Aspectos pedagógicos da inclusão escolar	154
4.2.5 Aspectos estruturais da inclusão escolar	169
4.2.6 Pensando o futuro.....	188
V SEÇÃO - APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS	198
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICE A - TERMO LIVRE E ESCLARECIDO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA	223
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	226
APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 09	229

I SEÇÃO - VAMOS COMEÇAR? DAS PALAVRAS, DOS PASSOS QUE TATEIAM, DO TATO QUE DESVELA

Na contemporaneidade a inclusão soa como palavra de ordem no planeta. Debates acerca da concepção de inclusão transitam pelo cenário sócio-político e pelo cotidiano. A prática social com o diferente ainda é alvo de resistência na sociedade na medida em que temos ao longo da história humana modelos representativos sobre o que deve ser aceito como normal.

Neste sentido, aprendemos a incluir aqueles que preenchem os critérios normativos, e aqueles que não se enquadram são silenciosamente deixados de lado ou, se insistirem, são claramente convidados a se retirar. O sociólogo, antropólogo e escritor canadense Goffman (1980) em seus estudos revela que a sociedade determina formas de classificar as pessoas e os aspectos reconhecidos como comuns para todos os que se encaixam nas classificações determinadas.

Ao nos remetermos à história da humanidade, o tratamento dado às pessoas com necessidades especiais, e/ou às que não se enquadravam nas classificações sociais preestabelecidas, não era diferente do que as regras determinavam, ou seja, a exclusão. Muito embora essa atitude e tratamento por vezes se dividiam com sentimentos e atitudes contraditórios, sobretudo, alimentado por determinadas crenças e religiões.

Os diferentes períodos históricos da civilização humana foram marcados em grande medida pelo tratamento cruel dispensado às pessoas classificadas como especiais. As práticas para com elas variavam desde o aniquilamento, a humilhação, a exploração, o abandono, a perseguição, o internamento, a reclusão até o acolhimento e o cuidado dessas pessoas pelos religiosos. Isso significa que tanto a discriminação quanto o preconceito e a exclusão estiveram sempre presentes em todos os momentos da história, resguardadas as diferenças.

Neste sentido, a sociedade estruturou sua cultura, seus valores, editou modos de vida juntamente com as classificações de normatividade que determinavam prêmios e castigos para os que não se enquadrassem nessas normas. Podemos inferir que tanto a inclusão quanto a exclusão não eram alvos de debate e nem de práticas diferentes dos modelos sociais da antiguidade e da Idade Média.

Neste sentido, aprendemos a olhar o mundo, as pessoas e as relações pelo filtro das classificações preestabelecidas pela sociedade. Desse modo, nosso olhar se molda para que logo à primeira vista possamos identificar o outro pelos seus “atributos, ocupação e classificá-lo definindo, portanto a sua identidade social” (GOFFMAN, 1980, p. 05).

Com a era Moderna esse cenário lentamente se modificou muito embora os resquícios das representações anteriores permanecessem expressos ou escamoteados. O reconhecimento da racionalidade e a valorização humana, bem como a constituição do método científico, abriram outros caminhos para o aparecimento de pesquisas e estudos sobre as patologias responsáveis pelas deficiências. Com efeito, a deficiência passa a encontrar a sua explicação, formas de tratamento e normalização no modelo clínico.

Esse modelo perpassou para a era Contemporânea e fortaleceu o pensamento de que era necessário normatizar os deficientes e treiná-los para que eles se inserissem no mercado de trabalho, em função das guerras mundiais e dentre outros acontecimentos que indicavam que os deficientes deveriam se tornar produtivos.

No Brasil, por volta do século XIX se inicia o serviço de atendimento clínico para as pessoas deficientes com forte influência nos modelos da Europa e dos Estados Unidos, ou seja, o atendimento às pessoas com deficiência caracterizou-se pelo assistencialismo, pela segregação e pelas respectivas áreas da deficiência. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1984) oportunizou o delineamento político que estimularia a concepção de que os sujeitos deficientes possuem direitos e deveres, e como tal devem participar da sociedade.

Neste sentido, a preocupação com a educação dessas pessoas passa a existir, sobretudo no final do século XIX, assim como a inserção dessas pessoas em escolas especiais e comunitárias ou ainda em classes especiais. No entanto, essa concepção e preocupação se vincularam ao segregacionismo institucional, ou seja, ao atendimento ou internamento das pessoas deficientes em instituições de caráter filantrópico ou oficiais.

No Brasil em 1854 foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação para Surdos. Em 1957 foi implantado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, e as iniciativas institucionais assumem a responsabilidade pela Educação Especial.

Verificamos ao longo da história da humanidade que se entrelaça a história dos grupos sociais que tanto as práticas sociais quanto a educação no que tange à assistência e tratamento dispensado aos sujeitos especiais passou por quatro movimentos, como descreve Sasaki (1999): 1) exclusão; 2) atendimento segregado as instituições; 3) integração e; 4) inclusão social.

Na contemporaneidade, tanto o movimento de integração quanto o de inclusão social participam da realidade social e educacional no Brasil. No movimento de integração, o aluno com necessidades especiais deve se adequar ao ensino da escola regular e frequentar a mesma turma. Segundo Sasaki (1997, p. 32), nesse movimento “a sociedade em geral ficava de

braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”.

No movimento de inclusão a educação tem consciência das diferenças e especificidades dos alunos, sobretudo, aqueles com necessidades educacionais especiais, por isto se utiliza de metodologias e recursos pedagógicos na sala de aula regular, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21):

A educação inclusiva pode ser definida como ‘a prática da inclusão de todos’ – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

Segundo esses autores, a educação inclusiva pode ser entendida como um tipo de prática que promove a inclusão de todos independente das diferenças que o sujeito possui, de acordo com o ritmo, o estilo, as necessidades e as características de cada um.

Neste sentido, constatamos que o discurso e a prática sobre a inclusão se encontram na contemporaneidade como desafios e, portanto, se atualizam no centro dos debates e nas agendas governamentais nos últimos trinta anos. A escola regular e os espaços sociais não foram planejados para atender as diferenças desses sujeitos e incluí-los na sociedade. Significa que temos uma sociedade e uma escola que se encontram na direção inversa, ou seja, para atender somente aqueles que atendem os critérios da normalidade (IMBERNÓN, 2000).

Assumimos que a inclusão social pressupõe o acesso de todos: ao trabalho e à remuneração necessária para uma vida digna, às condições adequadas de moradia, à educação escolar, aos serviços de saúde e de defesa de direitos individuais com a prestação de serviços da justiça quando necessário, a segurança pública, aos serviços de transporte, acesso a eventos culturais e de lazer (D’AMARAL, 2008). Isso se constitui na base material, institucional e social indispensável para a consolidação dos pressupostos da inclusão.

Por representar um grande desafio à nossa sociedade, o movimento de inclusão de grupos sociais que se encontram à margem não pode ficar somente na inscrição e determinação das leis, mas deve sair do papel para os debates e se incorporar no exercício da sociedade para promover mudanças nas representações sociais que subsidiam práticas perversas da população, presentes no nosso dia a dia. A inclusão de todos e por todos deve ser a máxima de nossos governantes com ações governamentais que caminhem na direção de uma

sociedade brasileira mais igualitária, cujos princípios e propósitos maiores devem ser oportunidades para todos.

No caso do fenômeno social da inclusão, ele é altamente valorizado e alvo de demanda social daqueles que se encontram à margem. Assim, partimos da premissa de que a inclusão tem uma relação com o estímulo, com as conquistas e com as superações a serem realizadas pelos grupos dos jovens cegos. O projeto de vida dos jovens tem reflexos de como a inclusão se realizou.

Ao tratarmos de inclusão, é importante destacarmos que é fundamental considerarmos a estrutura político-social em que esta se insere. Nascimento e Nascimento (2020) em seus estudos sobre projetos de vida da juventude cega advertem que, ao pensarmos sobre a inclusão na contemporaneidade brasileira, não podemos nos deixar enganar pela (ir) racionalidade da inclusão praticada pelo paradigma social neoliberalista em nosso país. Neste sentido, a inclusão tem o sentido de integração, ou seja, todos os sujeitos devem desenvolver autonomias para gerenciar as suas vidas a partir do investimento em sua escolarização e profissão para, desse modo, se tornarem produtivos e serem consumidores.

Trata-se, portanto, de um auto investimento do sujeito para com ele mesmo que, segundo Masschelein e Simons (2013, p. 112), são “competências validadas como qualificações, são a moeda (europeia) pelo qual o aluno vitalício – que cuida, organizadamente, da coleta de competências em seu portfólio – expressa a sua empregabilidade social”.

Desta forma, o sujeito, sendo responsável por ele mesmo, deve assumir também o papel de se incluir, se empoderar e se valorizar mediante os critérios do mercado e do consumo, nos quais o capital assume o maior valor do que tudo.

A justificativa fundamentalista sobre a inclusão é considerada como a possibilidade de recuperação da autonomia individual, perdida em função das ações intervencionistas do Estado. Diante desse novo paradigma neoliberal, a educação tem a responsabilidade incluir, além de outras ações que beneficiem a ocultação da permanência da exclusão social, que abrange percentuais significativos da população.

Pergunto como a população excluída, no caso dos jovens cegos com poder aquisitivo limitado, pode fazer investimento maciço na educação, na saúde, na profissão dentre outros. Muito mais do que uma indagação, consideramos uma provocação para pensar a inclusão de forma crítica na medida em que, atualmente, nos deparamos com um governo que endossa este e outros pensamentos travestidos de denominações que, facilmente, são aceitos como

benéficos para a população quando, na verdade, se assim o fossem, não necessitariam de mascaramentos (ROSS, 2000).

Nesses e em outros desafios que se relacionam com a cegueira, nós nos incluímos não só pela nossa condição de deficiente visual/cego, como também por sermos pedagogos e por desenvolvermos atividades profissionais em uma instituição pública com deficientes visuais.

Desta maneira inúmeras indagações nos fazem eco, ora sobre a inclusão social e ora sobre a inclusão educacional na perspectiva da escola, das práticas pedagógicas e das metodologias para a inclusão de cegos.

Nesta lógica de pensamento, a eleição da inclusão escolar na perspectiva de jovens com deficiência visual se justifica como estudo realizado no doutoramento. Ao longo de nossa vivência, experiência e aprendizados com sujeitos com baixa visão e cegos, minhas preocupações se transformaram em inquietações que me estimularam a enfrentar mais um desafio, o de fazer a seleção para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A partir de minha aprovação como aluno regular do doutorado no PPGED fiz inúmeras disciplinas que me fizeram amadurecer e elegei o tema da inclusão de pessoas jovens cegas para investigação. Após inúmeras leituras, investigações e reflexões nosso pensamento se encaminhou para traçar o problema central de nosso estudo, qual seja: Como se constituem as Representações Sociais da inclusão escolar pelos jovens com cegueira e as implicações em seu projeto de vida?

Outras indagações emergiram complementares ao problema de pesquisa traçado: Como os jovens com cegueira, matriculados na Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo, vivenciaram e ou vivenciam a inclusão em sua trajetória escolar? Como se sentiram? Como representam a inclusão escolar? O que faltou? Quais os desafios que encontraram na escola? Quais as superações? Quais as implicações da representação social sobre a inclusão no projeto de vida desses jovens?

O objetivo geral de nosso estudo foi:

- Analisar as Representações Sociais de jovens com cegueira sobre a inclusão escolar e as implicações para o seu projeto de vida.

Os objetivos específicos são:

- Identificar o perfil dos jovens com cegueira matriculados na Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo;
- Destacar as imagens (objetivações) e as ancoragens (sentidos) que constituem as Representações Sociais dos jovens com cegueira sobre a inclusão escolar;

- Relacionar as Representações Sociais de Jovens com cegueira sobre a inclusão escolar com as implicações para o seu projeto de vida.

Cumpramos observar que, neste estudo, utilizamos as denominações de jovem deficiente visual ou de cego para nos referirmos aos sujeitos que possuem a perda completa da visão, uma vez que não existe uma determinação sobre a denominação daqueles sujeitos que possuem a cegueira. O que consideramos é que, antes de utilizarmos uma denominação para o sujeito e seu grupo, devemos perguntar ao grupo ou ao sujeito quanto à sua opinião e sugestão.

Procedemos desse modo, e as opiniões deste grupo de sujeitos de nosso estudo se dividiram entre deficiente visual e cego. Assim sendo, reiteramos que ao longo do texto encontraremos as denominações deficientes visuais ou cegos para nos referirmos aos sujeitos com perda total da visão. Estas nomeações de modo algum são suficientes para dar a conhecer outras dimensões destes sujeitos. Sua utilização se justifica para dar destaque ao recorte que fizemos do universo das juventudes.

As teorias contemporâneas que realizaram estudos sobre o desenvolvimento psicológico enfatizam que a interação do sujeito com o mundo das coisas, dos acontecimentos, propicia ao sujeito a construção de conhecimentos pelos canais sensoriais que o sujeito possui domínio. Significa que o cego possui inúmeras possibilidades de elaborar mentalmente o mundo que o cerca ao lançar mão das habilidades sensoriais de que dispõem (OCHAITA; ROSA, 1995).

A hipótese do estudo em foco parte da seguinte premissa: a representação social da inclusão escolar pelos jovens com cegueira é constituída a partir dos seguintes aspectos: a) a necessidade que esses jovens possuem de pertencimento a um grupo social e a sociedade; b) a construção da identidade individual e coletiva; c) pelo direito e respeito às suas necessidades específicas; d) pelo desenvolvimento, aprendizagens e oportunidades para viver experiências de aperfeiçoamento humano e profissional, além de realizar seu projeto de vida.

O ineditismo deste estudo reside em realizar pela primeira vez no Brasil e no Pará um estudo sobre as Representações Sociais de jovens cegos paraenses sobre a inclusão escolar tão importante para se pensar sobre o cenário educacional belenense de jovens cegos e as iniciativas de inclusão escolar e seu aprimoramento. Outro ponto de ineditismo é a realização de um estudo sobre juventudes cegas no Brasil. Esse estudo supre em parte uma grande lacuna deixada nas produções de mestrado e doutorado sobre essa temática, conforme é apresentado sobre o estado do conhecimento realizado na III seção deste texto.

A Teoria da Representação Social foi o aporte teórico-metodológico que utilizamos para apreender as representações sociais de jovens sobre a inclusão escolar. Partimos do princípio de que esses jovens partilham saberes, experiências, aprendizados e sentidos sobre a sua aceitação e inclusão na escola. Essas trocas entre esses jovens fazem com que eles construam representações sociais sobre a inclusão. Essas representações sociais não somente orientam seus pensamentos, sentimentos e ações sobre a inclusão escolar como também possuem implicações em seus projetos de vida futura.

Segundo Moscovici (2003), Jodelet (2005) e Sá (1995) as representações sociais são imagens e conceitos construídos nas relações pessoais e grupais, que ao realizarem trocas simbólicas de sentimentos, opiniões, ideias e valores, constroem saberes socialmente compartilhado. Estes saberes não são estanques, mas estão em contínuas transformações e ajustamentos, visando decifrar, compreender e operar com a realidade social.

Moscovici (2003) destaca que as representações sociais possuem dois processos em sua composição: na objetivação, o pensamento se utiliza da naturalização, para dar materialidade a partir da configuração de uma imagem sobre os objetos, as coisas, aos acontecimentos e às pessoas. Enquanto que na ancoragem, o pensamento vincula sentidos para aquela imagem. Esses sentidos ultrapassam o significado comum atribuído aos objetos, às coisas, aos acontecimentos e as pessoas da sociedade. Esse movimento é feito pela interação dos grupos sociais para ordenar e controlar a realidade. Os grupos partilham ideias, crenças, ideologias que servem como argamassa para a construção de representações sociais.

Nesta perspectiva, o referencial metodológico utilizado foram os trabalhos de: Moreira (2002), que aborda as principais características da pesquisa qualitativa; Gil (2002), que discute a metodologia do trabalho científico; Cervo e Bervian (1983), que conceitua e tipifica a pesquisa descritiva. Entrelaçamos estes referenciais com os trabalhos desenvolvidos por Moscovici (1978, 2007), Jodelet (1989, 2009), Mazzotti (1994, 2000) e por Nascimento (2002, 2018) para compreender as imagens e os sentidos que o jovem com cegueira faz sobre inclusão escolar.

O estudo se caracteriza por uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa que, segundo Moreira (2002), a pesquisa qualitativa se caracteriza por seu foco interpretativo, pela flexibilidade na condução da investigação, por maior ênfase no processo que no resultado dos estudos, pela relevância do contexto nas experiências subjetivas e individuais e a influência da pesquisa sobre o objeto de estudo.

Para os procedimentos de análise das informações coletadas, seguimos os estudos desenvolvidos por Braun e Clarke (2006), que sugerem a análise temática como método de

interpretação dos dados. As informações foram coletadas por meio da entrevista semiestruturada com a utilização de um roteiro preestabelecido. Os sujeitos da pesquisa foram 10 jovens cegos matriculados na Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UTES JAA) no ano de 2017.

Desse modo, para apreender as representações sociais de jovens cegos sobre a inclusão escolar foi necessário - segundo o mentor da teoria das representações sociais - perscrutar nas narrativas desses jovens, foco do nosso estudo, as imagens consensuais que se materializam sobre a inclusão escolar e os sentidos que se vinculam a ela, para podermos compreender a composição dessas representações e o que elas assinalam. Com o resultado poderemos inferir sobre as implicações dessas representações nos projetos de vida desses jovens. Esse é o desafio que nos propomos nesta caminhada.

Este estudo possui uma representação nossa e por isso a necessidade de explicitar o nosso envolvimento pessoal. Isto exigiu, por seu turno, um mergulho nas memórias das experiências vividas, filtradas e mantidas, por vezes de modo independente de nossa vontade. Uma questão crucial se apresentou nesta escolha, qual seja: o que a nossa experiência pessoal poderia contribuir na narrativa e estudo que estávamos desenvolvendo?

Ao empreender a narrativa de nossa trajetória nesta altura da produção textual, passamos a utilizar a linguagem na primeira pessoa do singular, pois se adapta melhor à fluidez da narrativa e facilita a comunicação dos fatos, das percepções e dos sentimentos que vivenciamos.

Desde os quinze anos fui perdendo progressivamente a visão, em decorrência de complicações no parto de minha mãe, quando o cordão umbilical se enrolou em meu pescoço, provocando, provavelmente, a falta de oxigênio e a atrofia do nervo óptico. A cegueira nasceu comigo, nasceu no parto¹.

A minha família só começou a perceber a lenta e progressiva perda da visão quando eu comecei a andar, pois eu tropeçava, caía e trombava nos objetos que se encontravam pela casa. Aos sete anos comecei a usar óculos, depois de algumas consultas médicas feitas no

¹A causa de minha cegueira provocada pela atrofia do nervo óptico nunca ficou bem esclarecida. Ao apontar o momento do parto de minha mãe, utilizo um relato que ela me fez em um dado encontro casual, ao qual não dei a necessária importância. Ao ter que visitar este tema para a construção desta tese, comparei a memória deste relato com o registro civil de meu nascimento, o qual declara que eu nasci em casa, auxiliado por trabalho de uma parteira, provavelmente, a minha avó. Vale dizer que a atrofia do nervo óptico pode ser causada por falta de suprimento sanguíneo, por uma inflamação no nervo (neurite ótica), ser um resultado de pressão contra o nervo óptico (provocada por um tumor), pelo glaucoma, ou causada por um trauma decorrente de uma contusão na cabeça. Recordo que minha mãe disse que no momento de meu nascimento o cordão umbilical se enrolou em meu pescoço e provocou a falta de oxigênio. A minha hipótese é que isto teria suspenso a irrigação de sangue no nervo óptico, provocando a sua lesão.

Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS)². Esta instituição também me deu o primeiro óculos, depois de uma entrevista constrangedora com a minha mãe sobre as nossas condições de vida e a justificativa da impossibilidade de aquisição dos óculos e a sua doação pela assistência social.

Aos nove anos, com atraso e com os necessários óculos receitados, fui matriculado na escola. Encontrei então as primeiras dificuldades na vida escolar. Precisava sentar-me na frente da turma para poder visualizar o que a professora escrevia na lousa. Nem sempre isto era permitido, levando-me aos primeiros conflitos com colegas, sempre mais fortes e mais ágeis que eu, que pela perda sensível da visão colocava-me em desvantagem nas disputas que envolviam força física.

A intervenção da professora era vital nestes momentos, assegurando que eu ficasse no lugar necessário e conseguisse acompanhar as aulas. Precisava também que algum colega de turma ditasse o que a professora escrevia na lousa, pois nem sempre eu conseguia ler para reproduzir no caderno. As linhas das páginas do caderno foram outro suplício, pois eu não conseguia escrever em linha reta, desenvolvendo a escrita para baixo e de forma ilegível.

Na quarta série do ensino primário, fui transferido de turno, saindo do horário da tarde para o horário da manhã, pois a professora argumentava que neste período do dia seria melhor para o meu desempenho visual, além de argumentar que não conseguiria me auxiliar na aprendizagem escolar que eu precisava.

Ao passar para a quinta série, aos quinze anos de idade, minha jornada escolar foi interrompida. Nesta altura também recebi o primeiro diagnóstico de que a minha cegueira era irreversível. Mas fosse porque os meus olhos não apresentavam nenhuma deformidade aparente, fosse porque o resíduo visual que eu possuía permitia que eu lesse, me deslocasse com relativa segurança, não assimilei o tamanho daquele diagnóstico para a minha existência.

² “O Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), autarquia federal, foi criado em 1977, pela Lei nº 6.439, que instituiu o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS), definindo um novo desenho institucional para o sistema previdenciário, voltado para a especialização e integração de suas diferentes atividades e instituições. O novo sistema transferiu parte das funções até então exercidas pelo Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) para duas novas instituições. A assistência médica aos segurados foi atribuída ao INAMPS e a gestão financeira, ao Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social (IAPAS), permanecendo no INPS apenas a competência para a concessão de benefícios. O INAMPS foi extinto em 1993, pela Lei nº 8.689, e suas competências transferidas às instâncias federal, estadual e municipal gestoras do Sistema Único de Saúde (SUS), criado pela Constituição de 1988, que consagrou o direito universal à saúde e a unificação/descentralização para os estados e municípios da responsabilidade pela gestão dos serviços de saúde. Seus 16 anos de existência correspondem ao período em que o país transitou de um sistema de saúde segmentado, voltado principalmente para a prestação de serviços médico-hospitalares a clientela previdenciária, nos marcos da ideia meritocrática de seguro social, para um sistema de saúde desenhado para garantir o acesso universal aos serviços e ações de saúde, com base no princípio da seguridade social” (FLEURY e CARVALHO, 2009, p. 01).

Naquele tempo eu me sentia indestrutível, forte e seguro como só os jovens se sentem, capaz de demolir qualquer obstáculo e alimentava a fé que eu voltaria a enxergar como as demais pessoas a qualquer momento.

Fiquei três anos fora da educação básica e aos 17 anos, em 1985 ingressei na Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo, depois de muita insistência de uma das minhas irmãs com a minha mãe para que eu voltasse a estudar. Esta instituição tem as suas funções voltadas ao trabalho de inclusão social das pessoas com cegueira e com baixa visão. No ano seguinte voltei a estudar na escola regular e no mesmo ano comecei a trabalhar na Indústria Biológica Farmacêutica da Amazônia (IBIFAM) no setor de embalagem de soro fisiológico, pago por uma bolsa de estudos assegurada pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Depois de cinco meses de estágio, fui contratado pela empresa e lá trabalhei por sete anos.

O trabalho na IBIFAM ocasionou a camaradagem com os colegas, o envolvimento com a organização sindical, os primeiros relacionamentos afetivos. As exigências na realização das tarefas laborais, as implicações do relacionamento a dois, a perspectiva do futuro profissional fizeram com que eu buscasse um novo diagnóstico da minha cegueira.

O diagnóstico confirmou o anteriormente apresentado e foi um ponto de inflexão na minha existência. Vivi por três meses a fase de luto³ em que o desapontamento, a frustração, o medo do futuro se misturou com a revolta, com a depressão, com o desejo mórbido da autodestruição. Depois, a convivência com os colegas que tinham cegueira, o desejo de viver, os aconselhamentos com a minha mãe e os meus irmãos me ajudaram a reconstruir as expectativas e refazer a trajetória escolar e profissional.

Voltei a estudar em 1990, depois de ter interrompido mais uma vez a minha vida escolar por dois anos. Neste ano fiz o ensino supletivo, concluindo o ensino fundamental e médio neste único ano. Fiz o curso preparatório para vestibular em 1991, e no ano seguinte ingressei no curso de pedagogia na Universidade do Estado do Pará (UEPA), saindo licenciado em 1996.

³ Segundo Cholden, a depressão resulta do luto pela perda da visão. O autor observou que o choque e a depressão são necessários para se lidar melhor com a cegueira. Fitzgerald estudou as reações à cegueira de forma sistemática. Argumentou que as reações acontecem em quatro fases diferentes. Primeiro a descrença, quando os pacientes tendem a negar sua cegueira. Depois, a fase de protesto, quando eles vão procurar uma segunda opinião ou recusam-se a usar a bengala branca. Em terceiro lugar ocorre a depressão, com os sintomas clássicos de perda de peso, mudança de apetite, ideias suicidas e ansiedades paranoides. E por fim acontece a recuperação, quando os pacientes aceitam a cegueira num estágio em que não se percebe qualquer distúrbio psiquiátrico. (BARCZINSKI, 2001).

Realizei o curso de especialização em Educação e Estudos dos Problemas Regionais Amazônicos no então Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) em 1999. Neste curso desenvolvi o projeto de pesquisa intitulado “A qualificação da mão-de-obra e o desenvolvimento econômico e social do município de Belém: um estudo do PLANFOR”⁴, no qual busquei identificar as contribuições do PLANFOR para a melhoria das condições de vida dos egressos dos vários cursos ofertados e, em particular, das pessoas com deficiência.

Este projeto de pesquisa me ajudou a ingressar no curso de mestrado no Núcleo dos Altos Estudos Amazônicos (NAEA) na UFPA, que realizei no período de 2001 a 2003, desenvolvendo a dissertação intitulada “O Banco do Estado do Pará na Dinâmica de Reestruturação do Setor Bancário Nacional - 1994-2001”. Nesta dissertação discuti o processo de reestruturação do setor bancário nacional, caracterizado por intensa automação, qualificação da força de trabalho e a sua brutal redução estimada em 50% dos trabalhadores empregados pelo setor, e busquei verificar os desdobramentos deste processo no Banco do Estado do Pará (BANPARÁ).

Abordei temas como o processo de saneamento financeiro feito no Banpará no contexto do Programa de Reestruturação dos Bancos Estaduais (PROES), a dilapidação do banco no período de 1978 a 1995, o que inclusive culminou com a intervenção do Banco Central, a sua recuperação a partir de 1998 e as consequências desse processo na trajetória ocupacional e na condição de vida dos trabalhadores demitidos nesse período (NASCIMENTO, 2003).

Ingressei no ano de 2003 na Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UTES JAA) como professor revisor de textos no formato Braille. Nesta instituição, assumi em 2006 a coordenação do Núcleo de Produção Braille, e em 2009, após eleição feita pela comunidade escolar, fui eleito para dirigir a instituição no período de 2009 a 2012.

Ingressei na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) em 2004, como assessor pedagógico da Equipe Técnica de Educação Especial (ETEE), sendo em seguida cedido para a Associação de e para Cegos do Pará (ASCEPA) para desenvolver o Atendimento

⁴ O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) foi o programa desenvolvido no Plano Plurianual do Governo Fernando Henrique Cardoso e visava enfrentar o desemprego e os desafios advindos da abertura comercial do Brasil ao processo de globalização nos anos de 1990. Coordenado em âmbito nacional pelo Ministério do Trabalho do Brasil (MTB) e em âmbito estadual pela Secretaria de Estado do Trabalho e Promoção Social (SETEPS), o programa objetivava enfrentar os altos índices de desemprego, observado nos anos de 1996-1997, com a qualificação e aumento do potencial de empregabilidade do trabalhador (NASCIMENTO, 2003).

Educacional Especializado (AEE) aos educandos com baixa visão e cegueira, matriculados na Rede Municipal de Ensino (RME), no âmbito do convênio 025/2004, firmado entre a SEMEC e a ASCEPA para operacionalizar este atendimento.

Desde 1988 eu havia me filiado aos movimentos sociais organizados das pessoas com deficiência visual do estado do Pará. Naquela época haviam duas entidades representativas deste segmento: a Associação dos Deficientes Visuais do Pará (ADEVIP), e a Associação Paraense dos Deficientes Visuais (APDV). Esta entidade resultou da cisão da ADEVIP, depois de um processo eleitoral em que as chapas inscritas não conseguiram mais dialogar.

As entidades voltaram a se unificar em 1999, resultando na Associação de e para Cegos do Pará (ASCEPA). Nesta associação trabalhei voluntário como vice-presidente no período de 2004 a 2006, e gastei a entidade no período de 2006 a 2010.

A minha trajetória mostra o nível de comprometimento que assumi progressivamente com o trabalho e a luta por melhores condições de vida das pessoas com cegueira. Aos poucos desenvolvi a consciência de que este compromisso é com a inclusão, é com os menos favorecidos, com os que têm sérias dificuldades até para se alimentar, estudar, dispor de condições dignas de sobrevivência. Significa o compromisso político-pedagógico contra a exclusão, contra a desigualdade, contra a inaceitação do diferente. Por fim, por uma sociedade brasileira mais democrática mais justa e participativa.

Diante do exposto esse estudo se organizou da seguinte forma:

Na seção I - Introdução, abordamos inicialmente aspectos da história social na perspectiva do preconceito e das pessoas deficientes até a inclusão social. Apresentamos a proposta de nosso estudo no qual referenda a titulação de doutor em educação. Apresentamos o nosso memorial de vida e profissional bem como o entrelaçamento com o estudo.

Na seção II abordamos o tripé teórico de nosso estudo, quais sejam: a juventude cega, as representações sociais e a inclusão escolar. Escrevemos também sobre o projeto de vida que é importante para subsidiar as implicações que as representações sociais de jovens cegos sobre a inclusão escolar propiciam. Iniciamos esta seção com ênfase na juventude brasileira, seguida da escritura sobre o tripé teórico.

Na seção III – Metodologia, apresentamos percurso que seguimos em nosso estudo. Para tanto, abordaremos os seguintes aspectos: a) tipo de estudo realizado; b) sujeitos eleitos; c) instrumento de coleta de informações; d) os aspectos éticos da pesquisa; e) análise de dados.

Na seção IV - Conhecendo os jovens e as jovens do estudo: apresentamos a análise das temáticas e subtemáticas com respectivos agrupamentos intercalados com o cotejamento teórico.

Aproximações conclusivas: finalizamos com a abordagem sobre o problema de estudo, os objetivos, a tese e os aspectos que o estudo assinala e as contribuições para a inclusão escolar de jovens cegos.

II SEÇÃO – OS JOVENS CEGOS NA PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EXCLUSÃO - INCLUSÃO ESCOLAR

Nesta seção abordamos o tripé teórico de nosso estudo, quais sejam: a juventude cega, as representações sociais e a inclusão escolar. Abordamos também o projeto de vida para compreendermos as implicações que as representações sociais de jovens cegos sobre a inclusão escolar propiciam.

Os estudos sobre a juventude no Brasil se constituem em um campo muito vasto de produções. No entanto, sabemos que a juventude se subdivide em grupos socioculturais que se diferenciam em suas dinâmicas e em suas identidades assim como formas de se representar, de ir e vir no mundo e com o mundo.

Pensar a juventude sem considerar a pluralidade que abarca esse termo é desconsiderar o tempo e o espaço das suas construções. Significa, como afirma Farias (2018, p. 104) em seu estudo de doutoramento sobre as representações sociais de jovens da Amazônia, sobre escolarização e suas implicações no seu projeto de vida, a juventude: “Sua constituição sempre esteve atrelada a questões sociais, econômicas e mesmo políticas, logo, qualquer tentativa de compreensão que descarte essas características é inválida”.

A pesquisadora mencionada reforça o nosso pensamento ao afirmar que a juventude é construída em um contexto socioeconômico e político, e é a partir dele que ela deve ser compreendida. Acrescentamos ainda o aspecto histórico desse contexto, pois é ele quem integra e articula os demais contextos.

Podemos então afirmar, conforme já fizeram alguns teóricos, que a juventude é uma condição histórico-social (PERALVA, 1997). Mesmo que existam sinalizadores na juventude que imprima características universais, a forma como cada grupo de jovens lida com essas características é diferente, pois depende, como já mencionamos, do contexto histórico-social e territorial em que esse grupo se encontra inserido.

Dayrell (2003) argumenta que a construção da noção de juventude na perspectiva plural deve considerar as suas singularidades, que se delineiam a partir das experiências e da interação com seu contexto social.

Desta forma, Raitz e Petters (2008) destacam que o conceito de juventude não possui uma definição estática, variando em cada momento histórico, em cada fase geracional, influenciada pelo contexto social, comportando-se e pensando de formas diferenciadas e singulares.

Esses estudiosos, em seus estudos sobre os novos desafios para a juventude no século XXI, consideram a perspectiva histórica, social e cultural, para explicitar a temática que engendra a juventude.

Abramo (1997); Raitz; Petters (2008) destacam as características que marcaram os conflitos geracionais, resultantes de hábitos, valores e preferências que desencadeavam uma crise de valores na sociedade.

Neste sentido, as juventudes possuem marcas que constituem suas identidades em diferentes momentos históricos, assim como constroem representações sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social subsidiado pelo contexto histórico social. Essas representações se caracterizam, segundo Moscovici (1976), como sociais, uma vez que se compõem a partir das trocas e negociações entre os jovens do grupo sobre as imagens e os sentidos que norteiam seus pensamentos, seus sentimentos e suas ações. Farias (2018, p. 104) afirma com propriedade que:

Isso demonstra que o pensamento sobre a identidade juvenil vem, ao longo da história, passando por várias modificações em função das próprias transformações que ocorreram na sociedade e que incidem completamente na forma como os jovens se constroem, e são representados.

Quanto à faixa etária atribuída à juventude, o Estatuto da Juventude, instituído pelo Governo Federal pela Lei nº 12.852/2013, considera jovem toda pessoa que esteja na faixa entre 15 a 29 anos (BRASIL, 2013).

Constatamos, que mesmo com a faixa etária estabelecida para situar onde inicia e onde termina a juventude, a compreensão do que é ser jovem extrapola a determinação de qualquer faixa etária. Por exemplo, no Brasil existem crianças que assumem funções de jovens ou até mesmo de adultos, assim como jovens que assumem papéis de adultos. Essas e outras situações que caracterizam as juventudes brasileiras se inscrevem, com maior frequência, em determinadas regiões brasileiras e em determinadas classes econômicas e sociais.

Em síntese, o conceito de juventude é complexo, dinâmico, sofre a influência histórico-cultural e é compreendido de acordo com a abordagem teórica pela qual é focalizado.

Carrano (2003) considera que ao se desenvolver estudos sobre a juventude precisamos nos libertar dos estereótipos sobre essa categoria social, pois, sem dúvidas, nos colocam distantes da compreensão de juventudes que extrapolam essas classificações e rótulos. Por exemplo, ao pensarmos nos e nas jovens que moram na Amazônia e os contextos, sociais, culturais, econômicos, políticos e outros que se entrelaçam a construção dessas juventudes,

consideramos *sui generis*, ou seja, bem diferentes do que comumente a mídia informa sobre as juventudes. Isso faz com que se torne invisível à existência de outras juventudes no território brasileiro. Assim sendo, essas juventudes passam a fazer parte dos grupos sociais de jovens que vivem à margem, pois não são contemplados em suas necessidades e nem incluídos socialmente.

Esses grupos juvenis esquecidos, em muito contribuiriam com a produção de conhecimentos sobre as juventudes brasileiras, além de possibilitar intervenções com as políticas socioeducacionais que atendessem os anseios e as necessidades desses grupos de jovens. Dentre essas juventudes em nossa Amazônia paraense, que representam a diversidade de nosso país, temos as que se denominam as das águas, as das florestas, as dos campos, as ribeirinhas, as indígenas, as dos quilombolas, as dos assentamentos, dentre outras cujas denominações se vinculam aos seus territórios. Segundo Oliveira e Hage (2011), para essas juventudes a dimensão territorial deve ser problematizada e analisada, pois ela e se vincula a dimensão social, cultural, educacional etc.

De acordo com esses autores, a territorialidade é muito mais do que morar em uma terra, pois possui inúmeras representações e simbologias que integram a construção da identidade e a história dessas juventudes, juntamente com suas comunidades.

Outro ponto que merece destaque, pois é o ponto central de nosso estudo, é o de que nessas e noutras juventudes existem outros grupos juvenis constituídos, cujos agrupamentos se dão pelas necessidades específicas que possuem em função da deficiência física, visual, auditiva ou intelectual. Esses grupos merecem estudos para o aprofundamento do conhecimento das suas características e necessidades, em prol de políticas e programas governamentais que promovam o acompanhamento, o desenvolvimento, a aprendizagem, a socialização e a inclusão social e escolar, fundamentais para que esses jovens superem as limitações impostas pela deficiência. Assinalamos que o paradigma fundamentalista, sobre o qual o governo atual de nosso país toma como modelo, direciona as suas ações no sentido contrário das demandas sociais, conforme mencionamos anteriormente.

Para nós pesquisadores do campo da educação é difícil imaginar que incluir por esta ótica do governo é fazer com que o sujeito com necessidades específicas invista nele mesmo para fazer parte do campo de competição que a estrutura neoliberal demanda. Isto significa desconsiderar as desigualdades e, desse modo, reforçar a sua manutenção. Acreditamos que uma sociedade inclusiva é aquela em que possibilita o crescimento e aprendizagem de todos e não de uma minoria (ROSS, 2000).

Pensar que a inclusão social possa depender das possibilidades de competição de cada indivíduo, sustentadas por pequenas adaptações que estariam sendo processadas nas instituições sociais, significa naturalizar as desigualdades ou, simplesmente, falsear igualdades.

No caso de jovens cegos que moram na cidade de Belém, alvo de nosso estudo, conforme já mencionamos anteriormente, consideramos como mais um exemplo de juventudes que, mesmo enfrentando dificuldades de reconhecimento social e escolar frente às suas necessidades e aspirações, não se deixam abalar no sentido de romper barreiras. Podemos destacar que no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPA tivemos um cego titulado com o grau de mestre e um futuro doutor, autor deste estudo considerado o primeiro a defender uma tese em Belém-Pará. Muito embora ambos já tenham vivido suas juventudes, eles sinalizam para os jovens cegos que é possível realizar seus projetos de vida. Assim podemos dizer que o número destes sujeitos ainda é muito limitado.

2.1 Juventude e Representações Sociais de jovens cegos

Ao intencionarmos enveredar pela investigação das representações sociais de jovens cegos sobre a inclusão escolar e implicações nos seus projetos de vida, pensamos em ampliar os horizontes de enfrentamentos e conquistas para esse grupo de deficientes, sobretudo, os jovens. Apesar do autor desse estudo partilhar da mesma deficiência e possuir familiaridade com o funcionamento da UTES José Álvares de Azevedo, consideramos fundamental ouvir esses jovens sobre a inclusão escolar, para poder apreender as representações sociais que possuem sobre inclusão escolar na medida em que essas representações orientam seus pensamentos, sentimentos e ações para com sua escolaridade e seus projetos de vida.

A abordagem sobre as representações sociais se inscreve na Teoria das Representações Sociais criada pelo psicólogo romeno naturalizado francês Serge Moscovici a partir dos estudos elaborados para a sua tese de doutoramento mais tarde transformada em livro intitulado: *La psychanalyse, son image et son public* (1978). Moscovici se preocupava pelo poder do conhecimento do senso comum, ou seja, sua preocupação residia em por que os grupos sociais partilham conhecimento e este, por sua vez, passa a constituir a realidade uma vez que esses conhecimentos orientam pensamentos, sentimentos e ações.

Moscovici, ao apresentar uma nova perspectiva para a compreensão da relação sujeito e objeto, rompe com a concepção individualista de sujeito na Psicologia Social. Ele argumentou que o conceito de representação coletiva, elaborado por Durkheim, estava

relacionado com as sociedades que antecederiam a modernidade, em que as relações sociais eram menos complexas. O contexto da sociedade moderna, caracterizado pelo contrato social e impessoal, marcado pela velocidade nas transformações econômicas, políticas, culturais e tecnológicas exigiram a modernização deste conceito (FARR, 2013).

Embora o pressuposto durkheimiano esteja fundamentado em princípios sociológicos consolidados, o autor criou certo embaraço ao separar o indivíduo da coletividade, procurando explicar, por leis distintas, os fenômenos que regem as representações individuais, desconectadas das relações que regem a coletividade.

Durkheim argumentava que as representações individuais deveriam ser investigadas pela psicologia, enquanto que as representações coletivas deveriam ser estudadas pelas ciências sociológicas. Isto implicou em uma dicotomia na abordagem dos fenômenos individuais e coletivos (ALEXANDRE, 2004; FARR, 2013).

Neste sentido, Moscovici reconheceu que o conceito de Representação Social se originou nos trabalhos de Durkheim e Lévi-Bruhl no campo da sociologia e antropologia, recebendo também contribuições dos estudos realizados por Saussure no campo da linguagem, de Piaget na teoria das representações infantis, e dos trabalhos de Vigotsky sobre o desenvolvimento cultural (MOSCOVICI, 1978, 2007).

Moscovici passa a admitir que “as representações são construídas pelos sujeitos quando da elaboração compartilhada do conhecimento, o que reforça a ideia da representação social como um conceito psicossocial” (VILLAS BÔAS, 2004, p. 144).

Segundo Moscovici, a Psicologia social objetiva o estudo das representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto (SILVA; CONSTANTINO; PREMAOR, 2011).

A representação possui origem no coletivo, é compartilhada pelos indivíduos em seus grupos sociais de referência, constituindo-se em construções coletivas que definem a realidade social. Portanto, a Teoria da Representação Social desenvolvida por Moscovici, ao buscar articular o diálogo entre o senso comum e a produção do conhecimento sobre a realidade psicossocial do sujeito, ampliou a compreensão desta relação sujeito-objeto, intervindo decisivamente no desenvolvimento da psicologia social e expandiu as possibilidades de sua investigação.

A importância de estudarmos as representações sociais sobre a inclusão escolar pelo grupo de jovens cegos reside na afirmativa de que esse conhecimento orienta bastante as ações desses deficientes. Desta forma, podemos compreender as imagens e os sentidos que respectivamente se vinculam às objetivações e às ancoragens que organizam essas representações. Soma-se a isso, a contribuição com a inclusão educacional desses jovens por

se tratar de um direito que todos os grupos possuem, inclusive os com deficiências, de acordo com o Decreto nº 5.296, de 2004, artigo 24 que determina que as escolas proporcionem condições de acessos e a utilização de todos os espaços do estabelecimento por todos os que as frequentam (BRASIL, 2004).

Possivelmente, a escuta, a observação e a interação com o outro diferente aumentam as possibilidades de apreender e compreender seus pensamentos, suas representações, suas emoções, suas ações dentre outros aspectos que impõem formas de existir, de representar e de objetivar os seus projetos de vida, temática utilizada nesse estudo com o seguinte entendimento:

[...] o sentido de aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na inserção das relações que o sujeito estabelece com o mundo. (NASCIMENTO, 2002, p. 35).

Catão (2001) acrescenta que o projeto de vida é um conjunto de intenções e de realizações, que considera a relação entre passado e presente para a perspectiva de futuro e é orientado pelas representações de mudanças e bem estar. Nascimento (2018, p. 10) complementa a concepção da autora da seguinte forma:

A perspectiva de futuro é também uma forma de dar-se a conhecer para si e para os outros por meio dos anseios, planos de vida e da ampliação de possibilidades que articulam realizações, tais como: possuir uma profissão, um trabalho, casar, ter filhos, ter acesso aos bens de consumo casa, carro, apartamento etc.

Consideramos que no Brasil ainda somos devedores da inclusão social e escolar de todos os grupos, sobretudo, daqueles com muito mais limitações. Com o grupo de cegos, a exclusão não é tão diferente da de outros grupos de sujeitos com deficiência. Ela ainda não se constitui uma realidade na vida da maioria desses sujeitos.

Os preconceitos sobre o sujeito cego ainda continuam a existir na sociedade, perpetuando a história de que o deficiente visual não é capaz de desenvolver habilidades e construir conhecimentos que permitam a ele protagonizar sua vida e seus projetos. Reiteramos que o sentimento de inutilidade e baixa autoestima desses grupos se acentuam em função das crenças, valores e ideologias instituídos ao longo da história da civilização. Esses pseudos saberes foram partilhados e disseminados entre os grupos sociais e se transformaram em representações sociais que serviram para domínio e poder instituído de uma época.

A história somente se ressignifica e se transforma, se inicialmente aqueles que a fazem iniciarem esse processo. Assim podemos dizer que os sentidos que sustentam representações que imprimem estigmas podem se transformar se nós tivermos a coragem de revê-los e reconhecê-los que existe vida em todos e para todos. Todos desejam viver o pertencimento social e escolar, saber que o estado de direito se responsabiliza por todos independente do credo, da etnia, da orientação sexual, da religião, das necessidades específicas etc. Cada sujeito deve ser tratado pelo estado como um cidadão que tem os direitos e deveres, que tem também o direito de ir e vir, e de protagonizar a sua história utilizando suas potencialidades, aprendizagens escolares e de vida (DUARTE, 2015).

Esses rótulos que se perpetuam em nossa contemporaneidade impedem que a sociedade avance e aprimore suas interações e formas de tratar o diferente. Impede também que as políticas de inclusão se estabeleçam. Essa forma preconceituosa de lidarmos com o diferente prejudica também todos os sujeitos, pois deixamos de interagir, de aprender com o outro e aprimorar nossas formas de pensar, sentir e agir mais humanas e tornar o nosso país mais justo e mais inclusivo.

O pesquisador Duarte (2015, p. 38) afirma que:

Atitudes assim só reforçam o preconceito e autorizam direta ou indiretamente os mais diferentes tipos de violências cada vez mais comuns nas escolas e que só são experienciadas e realmente percebidas por aqueles que sentem na pele a dor, o ressentimento e o sofrimento [...].

Com base nesse cenário, perguntamos então: qual o número e o percentual de jovens com cegueira no Brasil? E no Pará? Qual a região do Pará com número maior de jovens cegos? Quais as políticas e programas educacionais de inclusão para jovens cegos?

Ao buscar essas e outras respostas relativas ao mapeamento em números de jovens cegos necessários para reflexões sobre o tema, a primeira constatação a que chegamos refere-se às dificuldades em encontrar informações sistematizadas que nos auxiliassem neste objetivo.

Os dados sobre as pessoas com cegueira e com deficiência em geral se encontram muito dispersos, limitados e contraditórios. Encontramos alguns dados na área da assistência social, da educação, da saúde e do trabalho. Esses dados carecem de atualização e são de difícil acesso, isso reafirma a falta de conhecimento sobre esses jovens para nossos governantes. Desta maneira, perguntamos: é possível a inclusão social e escolar desses jovens,

sem conhecermos informações gerais, como: quantos são, onde moram, faixa etária de maior predominância, o que fazem, escolaridade (aprovação, reprovação, abandono) dentre outros.

As informações que encontramos são gerais fornecidas pelo Censo 2010, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse censo informa que existem mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual. Desse total, 582 mil são cegas e as demais com baixa capacidade de visão. Conforme esse censo, no que diz respeito à escolaridade dos sujeitos cegos, a maioria é analfabeta, incluindo os que não leem braile ou utilizam outro recurso, juntamente com os que não possuem certificado escolar.

A população total de jovens brasileiros na faixa de 15 a 29 anos é de 51,3 milhões. Os jovens que estão na cidade representam 85% do total, enquanto que os jovens das áreas rurais totalizam 15% (IBGE, 2012). Infelizmente, conforme mencionado, não encontramos o total de jovens cegos brasileiros dentre outras informações.

Com base no acentuado analfabetismo da população cega no Brasil, podemos inferir que existe descaso do poder público. Acrescentamos a isso a falta de recenseamento dessa população que denota exclusão do universo de jovens cegos brasileiros.

O Relatório Mundial sobre Deficiência do ano 2010 observa que a cada 5 segundos, 1 pessoa se torna cega no mundo. Além disso, do total de casos de cegueira, 90% se encontram nos países emergentes e subdesenvolvidos. Estima-se que, até 2020, o número de pessoas com deficiência visual poderá dobrar no mundo. Como não existe uma estimativa para a cegueira, podemos nos guiar por essa estimativa mais global para pensar que, se o número de deficientes visuais até o ano mencionado representa o dobro no planeta, imaginemos que a cegueira pode se acentuar também no estado do Pará.

Mediante esse cenário, existe a urgência de políticas e programas preventivos e de intervenção permanentes que informem, orientem, acolham e incluam as juventudes de cegos do nosso país. Inclui-se nisto a revitalização e o fortalecimento da Associação de Cegos no Pará para que possam encaminhar as suas demandas ao poder público e procederem as suas lutas.

Outro ponto que é preocupante diz respeito à escolaridade desses jovens cegos. Com base nos dados sobre os jovens brasileiros, no geral, o último Censo, ano de 2017, conforme os dados do (PNAD) indica que no Brasil temos 51,3 milhões de pessoas na faixa de 15 a 29 anos. Desse total, 11,1 milhões deles não trabalhavam, não estavam matriculados em uma escola, ou faculdade, ou curso técnico de nível médio ou de qualificação profissional dentre outros. Esses números representam 23% do total de jovens brasileiros.

A variação entre 2016 e 2017 foi de 619 mil jovens de 15 a 29 anos, a maior nessa condição. O percentual de ocupação de jovens que estudavam e trabalhavam, caiu de 14% para 13,3%. A porcentagem da população ocupada que só trabalha recuou de 35,7% para 35%.

Com base nesses dados podemos pensar que essa queda se dá em função da crise política que se instalou no país em meados de 2014. Essa crise política tem rebatimentos na economia e nas questões sociais, educacionais dentre outras. Consideramos que essa crise, assim como outras anteriores, tem um impacto maior na Região Norte do país. Com o aumento do desemprego e da inflação, uma parte significativa da população brasileira, sobretudo a do Norte, que já tinha conquistado novos hábitos de consumo e de vida, na medida em que a economia estava aquecida, passou a perder as suas conquistas. Com efeito, as condições econômicas e financeiras pioram cada vez mais. O economista da Universidade de Campinas, Bruno de Conti (2017, p. 01) afirma que “é bem triste verificar como as conquistas sociais, por menores que sejam, vêm de forma gradual, enquanto a destruição é abrupta”.

Perguntamos quais as alternativas que esses jovens e, sobretudo, os jovens cegos buscam para minimizar a situação de falta de estudo e de empregos, pois sabemos que eles são um dos primeiros e um dos mais afetados.

Como não temos informações focalizadas nos jovens cegos para que possamos refletir com maior propriedade sobre essas questões mencionadas, hipotetizamos que, em função da diminuição de oportunidades para os jovens de maneira geral, o campo de vulnerabilidade aumenta, ou seja, entendido como fragilidade da situação socioeconômica. Utilizamos a concepção de Castel (1998, p. 26) sobre a vulnerabilidade ao dizer que “é um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária em sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional”.

Essa condição de instabilidade na visão de Farias (2018, p. 113) [...] “obriga a todo instante as juventudes a fazerem esforços para dar continuidade aos seus processos de escolarização”. Acrescentamos nessa mesma linha de pensamento, o trabalho.

Esse esforço, como observa a pesquisadora mencionada, acontece em um contexto permanente de desigualdades sociais geradoras de oportunidades heterogêneas. Farias (2018) adverte que os jovens de famílias com rendas mais altas são os que possuem índices menores de desemprego, ao mesmo tempo em que os empregos de menores qualificações, geralmente, são ocupados pelos jovens do sexo feminino, negros de ambos os sexos, oriundos de famílias com baixa renda e baixa escolaridade.

As marcas deixadas nesses jovens, sobretudo, aqueles grupos que lutam duplamente por inclusão social como os cegos, são a desesperança, as dúvidas sobre o futuro, o

afastamento das instituições, bem como a descrença na sua legitimidade e na política formal. Enfim o desestímulo é grande e a frustração, juntamente com a decepção, maior ainda.

Evidenciamos que vivemos em uma sociedade em que o capital é o centro e a determinação de quase todos os apelos. A sociedade contemporânea é caracterizada por Guy Debord (1997), como “sociedade do espetáculo”. Esse filósofo o criador desse conceito, define a “sociedade do espetáculo” como “uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14). Essas relações sociais mediadas pelas imagens se inter cruzam com a dramaturgia e com a aparência. Debord (1997) afirma que existe uma interdependência entre o capital e o acúmulo de imagens.

Farias (2018, p. 34) complementa a concepção de Debord:

Vivemos em um mundo pautado no sistema capitalista, onde a ideia de consumo passou a fazer parte da natureza humana. A busca desenfreada pelo ter, ganhou dimensões inimagináveis, todavia, as necessidades são efêmeras, justamente por conta de serem criadas de acordo com o interesse do capital.

Juntamente com o ter, estabelece-se o esquecimento da condição existencial do ser, o que nos torna cada vez mais escravos do capital e das manipulações do comércio. Nesses tempos contemporâneos perversos parece que o humano se desumaniza. Podemos dizer que habitamos uma casa que pensamos ser nossa, mas nos sentimos esvaziados de princípios humanos, esvaziados de ser, esvaziados do outro e pelo outro.

Nascimento (2018, p. 06) sintetiza que:

Em síntese, estamos vivendo um cenário contemporâneo de profundos abalos e mudanças sociais, políticas e econômicas. Esses abalos e mudanças aceleradas anunciam dúvidas, depressões na medida em que os padrões, antes eficazes para diagnosticar, prevenir e solucionar problemas, seja de origem macro e ou micro social, hoje, se colocam ineficazes nessa direção.

De acordo com a autora e outros estudiosos mencionados, estamos diante de inúmeros desafios que, em nossa análise, se direciona para os princípios e propósitos que regem a dimensão humana, as relações e a estrutura social. Neste sentido, podemos dizer que vivemos em uma sociedade cuja estrutura se caracteriza, em grande medida, mais pela exclusão de grupos do que pelas suas inclusões. Se o capital possui domínio em todas as nossas ações, nesta linha de pensamento a inclusão social e escolar funcionará muito mais como preparação para que todos os grupos possam adquirir habilidades para produzir e consumir do que a mudança estrutural de pensamentos, sentimentos e ações de todos os grupos sociais que assegurem que a sociedade é de todos e deve ser feita por todos, a começar pelas ações

governamentais. Assim, promover a inclusão é uma permanente luta pelo respeito, pela solidariedade e direito de todos à vida, à liberdade de pensamento e expressão, à educação, à saúde, ao trabalho, enfim, a todos os aspectos da dimensão humana, fundamentais para o ir e vir dos sujeitos, do seu bem estar social e da sua capacidade crítica e reflexiva sobre a sua condição de sujeito.

Uma sociedade que mascara a inclusão para excluir o sujeito e/ou grupos, responsabilizando-o por si somente, ao invés de possibilitar mudanças, oculta, cristaliza percepções e representações sociais que reforçam pensamentos, sentimentos e ações que excluem, humilham, desvalorizam e despersonalizam sujeitos e grupos em nome da manutenção das desigualdades sociais com o discurso do respeito às diferenças. Pergunto que sociedade é essa que exerce a pedagogia da crueldade com a maioria de seus cidadãos? (ROSS, 2000).

Fazemos questão de lembrar o estudioso e biólogo chileno, Maturana, criador de uma das teorias sistêmicas, na primeira metade do século XX, que contribui com novas formas de pensamentos sobre a concepção de mundo, de pesquisador, de pesquisa, de conhecimento, de aprendizagem dentre outras, considera que o amor é o alicerce biológico humano. Segundo ele é “a emoção central na história evolutiva que nos dá origem” (MATURANA, 1997, p. 57). As emoções, segundo este estudioso chileno, são aspectos presentes e fundamentais do humano na vida social.

Para Maturana (1998, p. 67), o amor:

[...] não é um fenômeno biológico eventual nem especial, é um fenômeno biológico cotidiano. Mais do que isto, o amor é um fenômeno biológico tão básico e cotidiano no humano, que frequentemente o negamos culturalmente criando limites na legitimidade da convivência, em função de outras emoções.

Para este autor, o amor além de se presentificar no dia a dia da vida humana, ele é a sustentação da convivência social, juntamente com outras emoções, como a cooperação, a aceitação entre sujeitos que imprimem uma outra postura epistemológica para a construção de aprendizagens. Para Maturana (1998), a competição estimula a negação e/ou eliminação do outro sem a possibilidade de reconhecimento e respeito mútuo.

Essa forma de pensar deste estudioso chileno ratifica o que consideramos sobre a inclusão aos moldes neoliberal. Significa que ao se propalar o respeito às diferenças, não quer dizer que estamos fazendo inclusão, estamos somente integrando o sujeito com necessidades específicas e nomeando como inclusão na medida em que ele faz parte de uma turma ou de um grupo que não o vê com possibilidades de aprender, pois a dinâmica curricular, as

metodologias, o material didático, a formação do professor, a acessibilidade aos espaços da escola, dentre outros, continuam os mesmos, sem levar em consideração condições necessárias para esses sujeitos, como os jovens cegos, alvo do nosso estudo. Além disto, a cooperação, a aceitação mútua e a convivência entre os alunos ficam comprometidas quanto às aprendizagens destes sujeitos, no caso dos jovens cegos que permanecem sozinhos e deslocados.

Reiteradamente perguntamos: quais as lutas que o grupo de jovens cegos tem empreendido nessa direção? Quais as suas conquistas sobre a inclusão social e escolar? Quais são seus projetos de vida? De igual maneira pergunto aos jovens cegos do Pará.

Essas questões e outras que fizemos anteriormente no decorrer de nossa escritura têm o sentido muito mais de uma provocação para o nosso pensamento do que a intenção de respondê-las. Para dizê-las, é imprescindível que ouçamos as narrativas desses grupos que, como sinaliza Dayrel (2009, p. 23) “[...] antes de tudo, buscar conhecê-los na sua realidade [...]”.

A nossa compreensão é a de que a união desses grupos, a luta, o enfrentamento, a resistência, pelos seus direitos, demandas sociais e inclusivas podem fazer a diferença e fortalecer esses grupos em prol de uma sociedade democrática de direito mais justa e participativa.

Ao pensarmos nos desafios mencionados que colocam a dimensão humana, as relações e a estrutura social no centro de debates sobre os princípios e os propósitos, temos a inclusão social e a inclusão escolar, objetos de nossa investigação, como um dos desafios traçados para nós no presente estudo, mas também para a sociedade em geral.

Ao abordarmos a inclusão escolar de jovens com cegueira estamos considerando as representações sociais que esses elaboraram sobre o tratamento que receberam e ainda recebem em seus processos de escolarização. As dificuldades que tiveram os desafios e as superações que fizeram para serem aceitos entre os colegas, para acompanharem as aulas, para entenderem os conteúdos. Para tanto, significa apreender as objetivações e as ancoragens que organizam as representações sociais que esses jovens possuem. As representações sociais, afirma Moscovici (2007. p. 46):

[...] sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem.

O autor destaca a face icônica e a face simbólica que correspondem, respectivamente, à imagem e à significação que compõem toda representação social. Essas duas faces são chamadas de objetivação e ancoragem. A objetivação é concebida pelo mentor da teoria da seguinte forma: “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material [...]” (MOSCOVICI, 1978, p.110). Na objetivação o pensamento lança mão da naturalização para transformar conceitos abstratos, em concretos e reais.

Enquanto que a ancoragem corresponde, como explica Nascimento (2013, p. 196):

A amarração ou ancoragem é a atribuição pela sociedade de uma escala de valores e preferências para um objeto social em função das interações sociais. Em outras palavras, o processo de ancoragem delimita o campo de uma representação, por meio do recorte da rede de significações que dão corpo à representação, e permitem que esta delimitação seja compatível com os valores sociais existentes. Pode ser entendido como um processo de interiorização ou apropriação de uma estrutura simbólica cujo filtro são valores sociais.

Nesta perspectiva, a ancoragem atribui sentido à imagem da representação. Esse sentido varia de acordo com as partilhas do grupo de pertença e com os seus valores.

Menin (2001, p. 23) esclarece que:

As representações sociais vão além de atitudes e imagens, possuindo a função de constituir a realidade, e são, ao mesmo tempo, a marca, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado, significando sempre a reprodução de alguém sobre alguma coisa.

Em síntese, a representação é sempre de alguém sobre alguma coisa, na medida em que esse objeto é valorizado pelo grupo. No caso do fenômeno social da inclusão, ele é altamente valorizado e alvo de demanda social daqueles que se encontram à margem. Partimos da premissa de que a inclusão possui uma relação com o estímulo, com as conquistas e com as superações a serem realizadas pelos grupos de jovens cegos. O projeto de vida de jovens possui reflexos de como a inclusão se realizou.

A referência de Inclusão escolar que utilizamos é a de que ela é um processo que visa apoiar a educação para todos e para cada criança no mundo (AINSCOW; FERREIRA, 2003). Esta educação implica não apenas acolher os alunos com deficiência na escola, mas também proporcionar condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, programas e as atividades no cotidiano escolar (BERSCH et al., 2011). Significa acolher esses sujeitos, independentemente de cor, classe social, orientação sexual, religião e condições físicas e psicológicas.

Segundo Correia (1999, p. 14), “a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público gratuito de educação adequado às suas necessidades”.

Nesta linha de pensamento, pensamos que se sentir incluído é possuir um sentimento de pertença a um grupo e ou uma instituição escolar, ou seja, é desenvolver interações com a escola que o leve ao pertencimento, à credibilidade, ao crescimento, à empatia, ao protagonismo para realizar seu projeto de vida. A escola, por sua vez, deve responder na mesma sintonia, responsabilizando-se pelo aluno, acolhendo-o, acreditando no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem e no seu crescimento e protagonismo na escola e na sua vida. Portanto, é fundamental que a escola conheça seus alunos, suas demandas, suas necessidades específicas, suas dificuldades, suas culturas, enfim, suas histórias. A partir daí a escola pode pensar, refletir e planejar suas ações e suas práticas pedagógicas.

[...] não se trata mais de simplesmente tolerar o diferente, mas de entrar numa relação de verdadeira troca em que se reconheça que ambas as partes têm a ganhar com os frutos dessa relação. (CARVALHO, 2000).

Na perspectiva da escuta das narrativas dos jovens cegos sobre o que sabem e como representam seus pensamentos, sentimentos e ações sobre a inclusão escolar, nós pesquisadores, somos convidados a pensar no território onde essas juventudes se entrelaçam, elaboram representações, constroem-se, e se sentem incluídas na escola. As questões sociais, econômicas, culturais, educacionais e inclusivas são balizadoras desse estudo. Existe a necessidade de estudos que objetivem as representações sociais de jovens cegos a partir deles mesmos. Isto significa, como declara Farias (2018, p. 39):

[...] colocá-los como sujeitos produtores de um discurso sobre si mesmos, que revele muito mais da sua existência, projeções, inquietações, medos, desafios, do que se vem construindo em termos de discurso oficial.

Utilizamos-nos da frase de Eduardo Galeano (1994, p. 287), jornalista e escritor uruguaio para reforçar a mensagem da autora mencionada: “somos o que fazemos, mas somos principalmente o que fazemos para mudar o que somos”. Nós educadores podemos contribuir com os jovens de maneira geral e, sobretudo, com as juventudes com cegueira, foco de nosso estudo, escutando suas vozes e estimulando para que elas ecoem suas demandas dentro e fora da escola.

Abriremos outro escrito na subseção seguinte para abordar a deficiência visual na perspectiva científica e com o objetivo de conhecermos alguns fundamentos sobre a cegueira,

que contribuirão para pensarmos sobre os sujeitos de nosso estudo, quais sejam: **jovens cegos**; e sobre o objeto qual seja: **as representações sociais sobre a inclusão escolar**.

Consideramos que essa abordagem não invalida a escuta das narrativas desses jovens cegos, na qual cegueira é somente uma parte de um todo como se fosse a ponta de um *iceberg*. Precisamos mergulhar “em águas desconhecidas” para conhecer o que está submerso desses jovens, sujeitos de suas histórias que possuem uma multiplicidade de características constituintes de sua personalidade.

2.2 Deficiência visual: conceituação e contexto

A deficiência visual, segundo o modelo médico, é uma grave alteração da capacidade funcional da visão, resultante de diversos fatores isolados ou associados, os quais interferem ou limitam o desempenho visual. Segundo Bruno e Mota (2001), a deficiência visual se caracteriza pela baixa visão ou pela cegueira.

A deficiência visual na abordagem médica é avaliada pela acuidade e pelo campo visual. A acuidade visual é a capacidade de discriminação de formas, cores, das características do objeto visualizado. O campo visual é a capacidade de percepção do campo focalizado pelo olhar.

A baixa visão consiste na perda severa da visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com óculos convencionais. Implica na redução da capacidade visual, comprometendo a funcionalidade e o desempenho da visão. A baixa visão é definida por uma acuidade de 6/60 e 18/60, e/ou um campo visual entre 20 e 50 graus. Os indivíduos com baixa visão mostram-se sensíveis a alteração de contrastes, precisam de recursos óticos para realização de atividades cotidianas (BRUNO; MOTA, 2001, p. 33).

Quanto a cegueira, segundo o modelo médico definido pelo Decreto nº 5.296/2004, é a deficiência visual caracterizada pela impossibilidade de assimilação de informações pela visão. Um indivíduo com cegueira apresenta a acuidade visual menor ou igual à 20/400 ou 0,05 graus. As pessoas que têm cegueira também são identificadas pelo uso dos sentidos remanescentes, leitura tátil de gráficos e impressos em relevo, utilização de leitores de telas para interação com equipamentos eletrônicos, apoio para seu deslocamento - guia-vidente, bengala, cão-guia (BRASIL, 2004).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), baixa visão é o comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após

tratamento e ou correção de erros refracionais comuns, considerando-se a acuidade visual inferior a 0,3, até percepção de luz, campo Visual inferior a 10 graus do seu ponto de fixação e capacidade potencial de utilização da visão para a realização de planejamento e atividades. (BRUNO; MOTA, 2001, p. 35).

As autoras ressaltam a necessidade da avaliação funcional para a coleta de informações sobre o desenvolvimento da visão, o uso funcional do resíduo visual para atividades escolares, da vida diária e para a mobilidade do educando, necessidade de iluminação do ambiente, do contraste das cores e da utilização de recursos óticos, não óticos e tecnologia assistiva (BRUNO; MOTA, 2001).

Entre as causas mais comuns que provocam a deficiência visual, podemos destacar no quadro a seguir.

Quadro 1 - Causas mais frequentes da deficiência visual

CONGÊNITAS	
Patologia	Causas
Retinopatia da Prematuridade III, IV, V graus	Imaturidade da retina em decorrência de parto prematuro ou por excesso de oxigênio na incubadora.
Corioretinite	Toxoplasmose na gestação.
Catarata congênita	Rubéola, infecções na gestação ou hereditária.
Glaucoma congênito	Hereditária ou infecções.
Atrofia do Nervo óptico	Problema no parto (hipoxia, anoxia ou infecções perinatais).
Degenerações retinianas	Síndrome de Leber, doenças hereditárias ou diabetes.
Deficiência visual cortical	Encefalopatias, alteração de sistema nervoso central ou convulsões.
Adquiridas	
Patologia	Causas
Retinopatia Diabética	Elevação do nível de açúcar no sangue.
Descolamento de retina	Separação do gel vítreo (envelhecimento, alta miopia, lesões e traumas).
Glaucoma	Elevação da pressão ocular ou alteração do fluxo sanguíneo no nervo óptico.
Catarata	Opacidade do cristalino do olho.
Degeneração senil ou DMRI	Degeneração da mácula (envelhecimento, histórico familiar, hábito alimentar).
Traumas oculares	Acidente com os olhos (pancadas, perfurações ou queimadura).
Retinose Pigmentar	Doença degenerativa da retina, de transmissão genética variável, autossômica ou ligada ao sexo.
Síndrome de Stargardt	Doença genética associada a degeneração macular juvenil.
Nistagmo	Movimentos oculares oscilatórios, involuntários e repetitivos dos olhos, associados a outras doenças.

Fonte: Adaptação do autor para os dados disponibilizados por Bruno e Mota (2001).

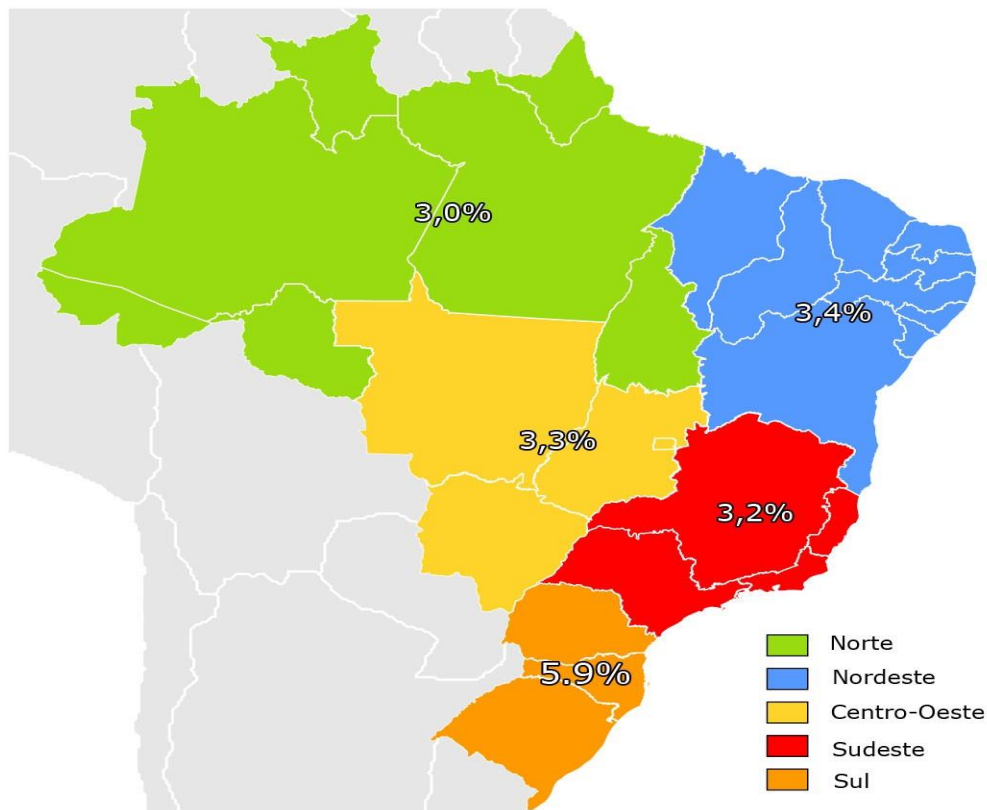
As autoras destacam que a gestação precoce, a desnutrição da gestante, o uso de drogas, de bebida alcoólica, infecções durante a gravidez (rubéola, sífilis, AIDS, toxoplasmose, citomegalovirus), são as causas mais comuns que provocam a deficiência visual (BRUNO; MOTA, 2001, p. 40).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014) declarou que 80% da deficiência visual no mundo seriam evitadas, ou contar com tratamento capaz de reverter o quadro do processo de cegueira ou os danos da deficiência visual parcial ou total, caso as medidas de prevenção fossem efetivadas em tempo, condições sanitárias adequadas disponibilizadas, a assistência médica e social públicas fossem asseguradas à população. Outro dado intrigante divulgado por este organismo internacional é o fato de que, nove em cada dez pessoas com deficiência visual, são oriundas de grupos com baixo poder aquisitivo.

O último censo do IBGE 2013 sobre pessoas com deficiência mostra que 6,2% da população total brasileira, de aproximadamente 200 milhões de pessoas, têm algum tipo de deficiência. A deficiência visual é justamente o principal tipo, com a região sul representando o maior número de casos. Além disso, somente 6,6% das pessoas com deficiência visual, cerca de 800 mil pessoas, usam algum recurso para auxiliar a locomoção, como bengala ou cão-guia, e 4,2% participam de serviços de reabilitação Pedagógica.

Conforme a figura a seguir:

Figura 1 - Percentual de deficiência visual por região do Brasil



Fonte: Pesquisa Nacional de Saúde (IBGE, 2013).

Brito e Veitzman (2000) desenvolveram uma pesquisa para identificar as principais causas preveníveis e tratáveis da cegueira e baixa visão na infância nas cidades de São Paulo e de Salvador. As pesquisadoras avaliaram 142 crianças. A patologia com maior incidência encontrada foi o glaucoma, com 26 crianças (18,3%), e a retinopatia da prematuridade, com 17 crianças (12,0%), que se constituíram nas maiores causas da deficiência visual.

Depois vieram a rubéola com 11 (7,7%), a catarata com 9 (6,3%), a toxoplasmose com 6 (4,2%), a neoplasia com 5 (3,5%), a encefalite/Meningite com 4 (2,8%), o Sarampo com 2 (1,4%), o Traumatismo com 2 (1,4%), Hipóxia neonatal com 1 (0,7%) e a Oftalmia neonatal com 1 (0,7%). Vale dizer que 58 (40,8%) patologias não foram identificadas.

As autoras ressaltaram que a retinopatia da prematuridade está entre as primeiras causas de cegueira infantil, tanto em países desenvolvidos quanto em países em desenvolvimento. Naqueles, a melhor assistência neonatal permite a sobrevivência de muitos recém-nascidos com baixo peso e prematuros, o que forma o grupo de risco para a ocorrência da doença e suas complicações, apesar do acompanhamento periódico e intervenção necessária. Já nos países em desenvolvimento, a precária assistência pré-natal, a falta de acompanhamento periódico e a dificuldade no tratamento explicam a elevada ocorrência. Tartarella e Fortes Filho (2017, p. 18) registram que:

Vale dizer que a retinopatia da prematuridade é uma das maiores causas de cegueira no Brasil, o que poderia ser evitado pela realização de um bom pré-natal, preparo de médicos oftalmologistas para diagnosticar precocemente a doença e ações preventivas. Para se ter uma ideia a retinopatia quando diagnosticada entre a quarta e sexta semana de vida do bebê e acompanhado até a completa formação dos vasos que irrigam os olhos, pode minimizar significativamente os danos decorrentes desta doença.

Sabemos que a cegueira pode ser congênita ou adventícia de acordo com o seu surgimento na vida dos indivíduos. A cegueira congênita é aquela que ocorre até aos cinco anos de idade. Nunes e Lomônaco (2010) afirmam que a visão é o sentido mais usado no acesso às informações do mundo que nos cerca. Quando sua ausência data do nascimento, a criança se depara com uma série de limitações e dificuldades em seu desenvolvimento global, repercutindo em sua integração e adaptação social. A cegueira restringe significativamente suas experiências e, conseqüentemente, o acesso às informações do mundo, gerando, na maioria das vezes, dificuldades quanto à aquisição de conceitos.

A criança cega congênita não tem referências nem modelos visuais, e seu mundo torna-se pobre em experiências táteis-cinestésicas, vestibulares, auditivas e proprioceptivas (BRUNO, 1993). Assim, ela tende a “ficar protegida” pela família e, na maioria das vezes,

ociosa, logo, o seu desenvolvimento motor fica atrasado. Ela não encontra motivação para explorar um ambiente que não pode ser visto, e frequentemente mantém-se passiva diante do mundo que a cerca.

Nesse contexto, a estimulação precoce contribui significativamente para minorar as consequências negativas impostas pela privação sensorial a que a criança cega congênita é submetida, através da adoção dos procedimentos e recursos empregados na prática da estimulação precoce fundamentadas na estimulação e integração dos sentidos remanescentes da criança cega (BRUNO, 2006; RODRIGUES; MACÁRIO, 2006; NUNES; LOMÔNACO, 2010).

Vale ressaltar que, nos estudos acima citados, predomina o modelo médico da cegueira, sem considerar as características multissensoriais do ser humano. Homens e mulheres, desde o nascimento, recebem estímulos multissensoriais (visuais, auditivos, táteis, olfativos, gustativos). A predominância do vidente é social, e a sociedade, portanto, aprende a relegar para o plano secundário as demais informações e estimulações sensoriais, como também deixa de utilizá-las em função da vidência.

O modelo social da cegueira argumenta que, para além das características biológicas do sujeito, o desenvolvimento deste se processa em um contexto social no qual os aspectos culturais e as relações interpessoais irão influenciar fortemente, juntamente com as experiências e as oportunidades que os sujeitos venham a vivenciar. Por exemplo, o modelo fundamentalista de inclusão seguido pelo neoliberalismo, a princípio, pode ser considerado por todos, inclusive aos sujeitos cegos, como adequado a estes sujeitos e à sociedade. Contudo, este modelo faz um movimento de incluir para excluir, conforme já mencionado.

O impacto da cegueira varia conforme a reação e a reorganização das pessoas frente à perda da visão. Marques (2011); Garcia (2014) declaram que a cegueira não diminui por si só as capacidades cognitivas dos indivíduos e nem altera radicalmente as suas necessidades sociais, afetivas e materiais. Acrescentamos que a limitação é imposta pela utilização do modelo mencionado.

Garcia (2014) salienta que o ajustamento dos indivíduos à deficiência visual implica na compreensão dos múltiplos fatores biológicos, sociais e psíquicos que interagem e tensionam os indivíduos que contraem a deficiência visual. O autor destaca que:

(1) as características específicas da deficiência visual (o grau de dificuldade visual; se a deficiência é congênita ou adquirida; se na adquirida a perda de visão é lenta/gradual ou brusca/repentina); (2) o tipo de ambiente físico e social do indivíduo (atitudes sociais dominantes e recursos físicos e sociais disponíveis, onde ganham importância as redes sociais de apoio informal que incluem família e

amigos); (3) as características ou variáveis pessoais - quer as sociodemográficas (como gênero, idade, estado civil e agregado familiar, situação laboral e econômica, estado de saúde); quer as psicológicas (cognitivas e emocionais) - entre as quais as crenças sobre a cegueira, as crenças filosóficas e éticas sobre a existência, a autoimagem (em dimensões como autoestima, autoconceito, percepção de autoeficácia, competência percebida), o estilo atributivo, as competências sociais, a estabilidade emocional, a capacidade de resolução de problemas, as estratégias de manejo emocional e cognitivo. (GARCIA, 2014, p. 27-28).

O autor destaca que todas as pessoas com cegueira, seja congênita ou adventícia, vivenciam pelo menos duas experiências comuns: compartilham uma realidade em que a falta da visão interfere significativamente na sua realização pessoal e na construção do conhecimento; e experimentam a discriminação e a marginalização social decorrente da sua condição sensorial.

Quanto à cegueira adventícia ou adquirida Garcia (2014, p. 33), salienta que a reação à perda da visão tende a ser semelhante, embora apresente variações de acordo com cada indivíduo, o que se assemelha ao sentimento de luto, ou da perda de um ente querido.

O sentimento de luto envolve inicialmente um estado de choque, a tentativa de fuga da realidade, a negação do fato. Em seguida, o indivíduo cego recente, vive uma fase de depressão em que o sentimento da autodestruição é constante, e em que o indivíduo se sente um “fardo” para os familiares, para os amigos. Ocorre por fim, a fase da aceitação da cegueira, em que o indivíduo volta a ter interesse pela vida, pelos problemas decorrentes de sua situação sensorial, pela busca de alternativas que lhe permitam alguma satisfação pessoal (DELAZARI, 2006; BARCZINSKI, 2001; GARCIA, 2014).

O entendimento de que as pessoas acometidas de cegueira são concebidas como se estivessem se recuperando de um trauma decisivo em sua existência. Elas passam por uma perda que é a da visão e, portanto, terão que passar por uma transformação radical. Isto se constitui em um fator decisivo para a sua autoaceitação, a aprendizagem de técnicas de adaptação, o desenvolvimento de habilidades que facilitam a sua reinserção social. Garcia (2014, p. 35) acrescenta que:

Além dos desafios de ordem emocional e social, a pessoa com cegueira adquirida enfrenta também desafios de aprendizagem. Souza (2008) destaca dois desafios importantes: a necessidade de aprendizagem de novas técnicas de orientação no sentido da mobilidade e locomoção, que lhe possibilitem a reconquista da independência em várias tarefas diárias da sua vida; a aprendizagem do Braille e dos novos sistemas informáticos cada vez mais preponderantes no meio social, e que poderão abrir portas para outros desafios relevantes, como seja a profissionalização e a capacidade de aprender ofícios, como forma de criar uma maior independência econômica.

Outro aspecto considerado na perda da visão, relaciona-se com a faixa etária e o nível de desenvolvimento do indivíduo em que a perda da visão ocorre. Carroll (1968); Garcia (2014), declaram que quando esta perda acontece na idade adulta, os impactos são mais graves. O sentimento de insegurança, o comprometimento de habilidades já desenvolvidas que precisarão ser transformadas são mais difíceis, o recomeço de uma carreira profissional se apresenta como um desafio maior para ser realizado, além da perda da independência e de adequação social que acompanha a perda da visão.

Tuttle e Tuttle (2006) afirmam que quanto mais tarde ocorrer a perda de visão, maior será o impacto psicossocial, fazendo com que o tempo de adaptação à cegueira seja mais prolongado. Nesse sentido, consideram que a velhice é uma idade em que a adaptação à perda de visão apresenta mais dificuldades, pela ocorrência de outras problemáticas, em especial de saúde e as relacionadas com a rede de apoio informal, e também pela maior dificuldade nas aprendizagens de competências adaptativas (GARCIA, 2014, p. 36).

A necessidade de acompanhamento psicológico às pessoas que perdem a visão no decorrer de sua vida é indispensável. É necessário compreender a dimensão do sofrimento destas pessoas no contexto individual, relacional, identitário, social, profissional. Para além da compreensão deste sofrimento, é necessário trabalhar pela autoaceitação e a adaptação à nova situação decorrente da perda visual.

O desafio imposto às pessoas com cegueira adquirida decorre da necessidade de reorganização de sua subjetividade. Estas pessoas perderam o referencial que tinham desenvolvido na sua trajetória existencial, tiveram o seu status diminuído, percebem a desvalorização que tem a figura do cego na sociedade. Estas pessoas se defrontam com o desafio de reinventar a sua existência, a sua carreira profissional, se desenvolver sob uma nova condição física, psicológica e social (DELAZARI, 2006).

O modo como a cegueira historicamente tem sido compreendida, interfere na aceitação e adaptação das pessoas cegas à sua situação sensorial. Ao longo da história, tal compreensão foi impregnada por mitos, superstições, crenças, marcadas por atitudes estigmatizadoras (MOTA, 2004; GARCIA, 2014). Mesmo nos dias atuais, é comum se relacionar a cegueira com o castigo divino, com a completa incapacidade na realização das tarefas mais básicas, com a total dependência das pessoas cegas.

Outras vezes, a pessoa cega é vista com poderes superiores, capaz de “enxergar coisas” que escapam ao senso comum, compreender fatos impossíveis à maioria dos sujeitos. Esta compreensão da cegueira resulta da forte influência da cultura clássica e judaico-cristã

que percebe a cegueira tanto como resultante de uma atitude pecaminosa quanto à oportunidade de revelação do poder divino entre os homens.

Garcia (2014) resume a evolução das atitudes sociais frente à cegueira em quatro fases: a evolução das atitudes e comportamentos face à cegueira por parte da sociedade ocidental, compreende 4 fases no tratamento dado às pessoas cegas. Na primeira, a que chama de “Separação”, a sociedade ostracizava as pessoas cegas, considerando-as não como pessoas, mas como objetos que ameaçavam a sociedade, o que constituía uma forma de racionalização do seu comportamento cruel. A fase a seguir, e que chamou de “Proteção”, acontece durante a época judaico-cristã inicial, quando começaram a emergir como padrões sociais dominantes a piedade e a compaixão, levando à criação dos primeiros asilos. A terceira fase, de “Autoemancipação”, revela-se durante os séculos XVIII e XIX, onde alguns cegos, apesar das atitudes negativas prevalentes na sociedade, conseguem, com a descoberta do braille, integrar o sistema educativo e ganhar proeminência social. A quarta fase, de “Integração”, inicia-se já no século XX, e compreende duas dimensões, a “Educação” e a “Assimilação”.

No que pese os avanços sociais e científicos na conceitualização da cegueira nos últimos anos, persiste na sociedade atual a compreensão mágica e distorcida da cegueira, o que potencializa o sofrimento das pessoas cegas e dificulta a aceitação e adaptação à sua situação sensorial, além de alimentar os estigmas sociais prevalentes.

Motta (2008) ao discutir a representação da pessoa com deficiência no cinema e na televisão, afirma que nos filmes de terror a imagem destas pessoas geralmente estão relacionadas a figuras monstruosas, e em dramas estão relacionadas ao humor grotesco ou a amargura e desesperança. A deficiência é retratada, então, com um teor melodramático.

Nos filmes de terror estes personagens comumente aparecem com alguma deformidade física e, nas caracterizações de criminosos, também com uma deformidade da alma. Estas imagens refletem o que Goffman (1988) descreve como a essência do estigma: a pessoa que é estigmatizada é considerada, de alguma forma, como desumana e exemplifica o efeito multiplicador e devastador do preconceito. Nesse caso, os vilões com deficiência destilam o seu ódio e o rancor pelo seu destino cruel e despejam sua ira naqueles que escaparam desta sina, numa retaliação à normalidade.

Segundo Motta (2008), isto reflete e reforça três preconceitos muito comuns: a deficiência como uma punição para o mal; as pessoas com deficiência são amargas devido ao seu destino; as pessoas com deficiência sentem inveja das pessoas normais e querem se vingar delas.

A autora ainda declara que mais recentemente a televisão, jornais e revistas, têm mostrado pessoas com deficiência que “superaram” sua condição, tornando-se profissionais bem-sucedidos ou pessoas ativas em busca de seus objetivos pessoais e profissionais. Estas histórias são a antítese dos criminosos, dos monstros e das pessoas desajustadas mostradas nos filmes, mas ainda assim, traduzem uma visão distorcida da deficiência, considerando-a como um problema emocional de aceitação pessoal. O sucesso ou fracasso de uma pessoa com deficiência estaria ligado muito mais a fatores individuais, como coragem, determinação e equilíbrio emocional, deixando de levar em consideração o estigma, a discriminação, a limitação e falta de oportunidades impostos pela sociedade.

A partir da criação das instituições voltadas à reabilitação pedagógica das pessoas cegas e a implementação de medidas que possibilitaram o seu acesso à educação escolar, a situação social destas pessoas apresentou sensível melhoria. Isto contudo, não significa que velhos problemas identificados na atenção às pessoas com cegueira não precisam ser enfrentados, conforme estamos discutindo neste trabalho.

Cabe por fim, abordarmos a discussão desenvolvida por Werneck (2003) que ao tratar das características do relacionamento entre as pessoas com deficiência e as "normais", salienta que inconscientemente atribuímos uma escala de valor a todas as pessoas com as quais nos relacionamos. Sendo assim, é comum considerar que as pessoas com deficiência decrescem gradativamente nesta escala, conforme tenham as suas funções físicas, sensoriais, intelectuais comprometidas.

Desta forma, é comum considerar uma "pessoa normal", por exemplo, como um ser 100% humana, enquanto aquelas que não têm um braço, a visão, uma função orgânica a menos seria 10%, 20%, 30% menos humana. Decorre deste pressuposto a proposta de maior diversidade no relacionamento social e a relativização da compreensão do "ser" pelo "ter".

A autora declara que ainda nos dias atuais os adolescentes brasileiros continuam sendo educados para ter desfigurado o seu entendimento de humanidade. A maioria cresce acreditando que pessoas com deficiência são deslizes da natureza, seres deformados que não "cabem no seu todo". A maioria dos jovens encaram com estranhamento pessoas com deficiência na mesma faixa etária que a dele, e, não raramente, desenvolvem atitudes de quem não se reconhece como parte de uma mesma geração.

Werneck (2003) afirma que estes jovens terão dificuldades na sua vida profissional em compreender a necessidade das normas de acessibilidade, ou em atender um cliente cego, surdo, ou com deficiência intelectual. Desta forma pontua a urgência em expandir a consciência social dos jovens para ampliar a sua compreensão das diferenças humanas".

2.3 Inclusão social: fundamentos e significados

Nesta lógica, esta subseção objetiva um breve percurso sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, abordaremos os marcos históricos e legais deste tema. Deste modo, fazemos o seguinte transcurso: discutimos os fundamentos da inclusão social, desenvolvemos algumas diferenças entre inclusão social e escolar, debatemos a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, buscamos pontuar o posicionamento dos movimentos sociais organizados das pessoas com deficiência frente à proposta de inclusão implementada pelo Ministério da Educação, discorreremos sobre a conceituação de deficiência visual (baixa visão e cegueira).

A inclusão social pressupõe o acesso aos bens e serviços produzidos pela sociedade a todos os sujeitos, independente das características individuais (sexo, idade, religião, origem étnica, orientação sexual ou deficiência). Desta forma, ela promove a participação, o acolhimento e o respeito à diversidade, à igualdade de oportunidades para que todos realizem o seu potencial. No plano das ações sociais perguntamos, será que estamos promovendo a inclusão social ou ainda é um projeto para um futuro distante? Não temos a pretensão de responder a pergunta feita, mas refletir sobre ela. Grosso modo, nos parece que a inclusão social se encontra muito mais presente nos discursos do que nas ações.

Ratzka (1999) afirmou que existem determinadas condições que asseguram a inclusão social a todos os grupos, trata-se das provisões de bem-estar geral, tais como:

- a) serviços de saúde pública, incluindo serviços de prevenção, tratamento e reabilitação, e provisão de recursos de assistência; b) educação obrigatória desde o jardim de infância até os 18 anos, pelo menos, dirigida para o potencial do indivíduo; c) apoio financeiro na forma de pensões, compensações e bem-estar social para os que não podem trabalhar devido à idade, doença, deficiência ou condições do mercado de trabalho; d) uma política de mercado de trabalho com instrumentos e programas de treinamento vocacional, colocação e treinamento no emprego; e) uma política de mercado de habitação que garanta habitação segura e com instalações sanitárias para todos. (RATZKA, 1999, n.p).

O autor diz que sem a ampliação do bem-estar para toda a sociedade, a melhoria das condições de vida para os grupos minoritários fica mais difícil. A inclusão implica, portanto, a organização de toda a sociedade, a fim de assegurar o bem-estar geral, o respeito e a interação social e a igualdade de oportunidades.

O bom funcionamento do sistema público de transporte, uma rede de telecomunicação acessível, a oferta de atividades culturais, de lazer e de esporte também constituem as condições básicas na garantia de uma sociedade inclusiva.

A inclusão pressupõe ainda, o atendimento às necessidades específicas de pessoas que precisam de assistência individualizada para realizar as suas atividades, notadamente por fatores de idade, impedimento físico ou neurológico, necessidades sensoriais relativas à audição, visão e outras.

D'Amaral (2008), ao discutir a construção dos direitos da cidadania na sociedade contemporânea, afirma que:

Direitos civis foram construídos no mundo pela garantia dos direitos individuais, pelo direito de ir e vir, pela liberdade de expressão, pelo acesso à justiça. Direitos políticos foram garantidos pela participação nos diversos níveis de decisão possibilitando convivência política e exercício de democracia. Direitos sociais foram personificados na construção do Estado do Bem-Estar Social e foram plantados e colhidos das mais diversas formas em nosso mundo atual. O direito à saúde foi definido como matéria básica do direito à vida, como possibilidade de colocar ao alcance de todos o bem-estar ampliado e amparado nos avanços das ciências e da medicina. O direito à educação, como necessidade fundamental para a construção do ser humano, indispensável ao homem como ser completo onde conhecimento e cultura transformam cotidianamente suas dimensões de vida. E o direito ao trabalho, como forma de realização do homem no mundo moderno, por onde pode tomar parte na construção de sua vida, de sua comunidade, de seu país. Também o direito ao lazer e ao esporte foram reconhecidos. E finalmente as liberdades e conquistas desse nosso século estão representadas pelo imprescindível desenvolvimento dos direitos coletivos e difusos que tornaram o homem moderno consciente de que sua vida tem uma dimensão maior onde a preservação dos bens coletivos é necessária e impõe limites à vontade pessoal. (D'AMARAL, 2008, p. 37-38).

Segundo a autora a inclusão social está diretamente relacionada com os princípios da justiça social, com os direitos da cidadania e não se limita a grupos ou setores específicos. Seus pressupostos e mecanismos se espraiam por toda sociedade e aspiram a convivência pacífica e orientada pela igualdade nas relações e por oportunidades iguais a todos. Contudo, na sociedade brasileira contemporânea a desigualdade se agrava, tornando-a uma utopia.

Teixeira (2005) afirma que se atribui a origem do conceito de exclusão a René Lenoir (1974), “Os excluídos: um entre dez franceses”, obra que chamou a atenção para a exclusão de determinados grupos sociais no crescimento econômico da França, que se aproximara do pleno emprego. Os idosos, pessoas com deficiência, imigrantes e os jovens se constituíram em grupos de excluídos de uma sociedade que havia conseguido superar a pobreza, em seus aspectos econômicos.

O processo de urbanização crescente, a mobilidade profissional, a inadaptação ao sistema escolar, a desigualdade de acesso à renda e aos serviços públicos, exigiram a intervenção estatal por meio de ações de redução da pobreza, a fim de evitar a escassez de recursos materiais, sociais e culturais que caracterizavam estes grupos, obrigando o governo

francês a desenvolver programas de inclusão e assistência social. Estivil (2003, p. 31) observa que:

A relação exclusão e pobreza foi retomada nos anos de 1990 por alguns organismos internacionais. A Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial relacionou a exclusão ao não acesso aos direitos sociais - saúde, educação, habitação, emprego - recomendando-se o desenvolvimento de ações de erradicação da pobreza.

A partir dos estudos realizados e ações desenvolvidas pela comunidade europeia no combate à pobreza, identificou-se os processos que desencadeiam a exclusão social: o desemprego, a perda da identidade profissional, a segregação habitacional em conjuntos localizados em regiões periféricas, a dificuldade de inserção social, a dificuldade em acessar serviços básicos de saúde, educação, de justiça (TEIXEIRA, 2005).

Dupas (1999) argumenta que a exclusão social está relacionada com o processo de globalização e a revolução tecnológica. Estas provocaram o desemprego estrutural, ou seja, só uma minoria de trabalhadores terão segurança e estabilidade no emprego, enquanto um grande número de trabalhadores será dispensado e outra parcela destes terão as condições de emprego precarizadas. A partir da exclusão do mercado de trabalho, se desencadeia outras formas de exclusões sociais.

Teixeira (2005, p. 6) declara que:

De uma maneira geral, pode-se considerar que nas definições que se relacionam à exclusão a pessoa excluída é aquela que viu os laços que a ligavam aos outros se romperem e que foi, assim, rechaçado às margens, lá onde os seres perdem toda visibilidade, toda necessidade e, quase, toda sua existência. Ela não é mais o suficientemente ligada a nenhuma cadeia na qual o emaranhado constitui o tecido social e torna-se, assim, 'inútil ao mundo'.

A autora ressalta a necessidade de abordar a dimensão psicológica da exclusão, é importante, pois não podemos ficar somente na discussão das questões econômicas e sociais. A exclusão também é vivida como sentimento, como uma expressão do "eu", como significação e ação individual. Quando um indivíduo internaliza a sua incapacidade de inserção, é tomado por um sentimento de culpa, de fracasso, de angústia, tem o ressentimento por não contar com os bens que necessita, se acha incapaz de enfrentar a sua situação, sente-se injustiçado por não dispor das mesmas oportunidades que os outros vivenciam.

Outro aspecto destacado por Teixeira (2005), é que a exclusão não pode ser analisada só pela diferenciação social, e passível de atendimento por medidas assistenciais. A exclusão

também resulta da agregação de fatores que se inter-relacionam e convergem para uma mesma situação.

[...] torna-se cada vez mais claro que a exclusão só se explica a partir de um encadeamento de fatores de natureza relativamente distinta que convergem de forma até certo ponto contínua e repetitiva, no nível de vida de pessoas, grupos e territórios. A exclusão tem uma base material relacionada com a falta de meios de subsistência, não sendo apenas produto da diferenciação social. São os circuitos de privação, as desvantagens acumuladas, o que caracterizam a exclusão. As origens familiares, um nível de escolarização baixo, nulo ou deficiente, uma formação profissional escassa ou reduzida, a falta de trabalho, o trabalho precário ou sazonal, uma alimentação deficiente, vencimentos reduzidos, uma habitação inadequada ou em más condições, estado de saúde debilitado e doenças crônicas ou repetitivas, a falta de prestações sociais e sem acesso aos serviços públicos, entre outros, costumam ser os elementos mais evidentes destes circuitos empobrecedores (TEIXEIRA, 2005, p. 8).

Estes aspectos que caracterizam a exclusão social, aplicados principalmente no contexto dos países europeus, assumem dimensões alarmantes quando aplicados na realidade brasileira. Teixeira (2005, p. 9) observa que:

O Brasil é um país colonizado, de cultura patrimonial, cujo Estado não assume a promoção de assistência como responsabilidade social, mas como concessões compartilhadas com a filantropia. O acesso ao emprego e aos bens materiais é extremamente desigual com níveis de pobreza acentuados.

Segundo a autora o Estado não toma para si a responsabilidade social, mas o reconhece como filantropia. Isso faz com que o acesso ao emprego e bens seja muito desigual e a pobreza chegue a níveis altos.

A exclusão no Brasil não significa a perda de uma condição social conquistada antes. Ela significa necessidades indispensáveis ainda não alcançadas, tais como ingredientes nutricionais básicos, condições adequadas de moradia, acesso a serviços de saúde, à educação, ao trabalho digno. Dados dos últimos anos expõem o desafio que a sociedade brasileira tem sobre inclusão da grande parcela de sua população.

Segundo Sakate (2018), o número de brasileiros que vivem na pobreza aumentou 37%, no período de 2014 a 2017, elevando o contingente para 23,3 milhões de pessoas que tentam sobreviver com uma renda mensal de 233 reais, ou 7,76 reais por dia. O número de desempregados no Brasil atingiu 13,23 milhões de brasileiros em 2017 (COSTA, 2018).

Segundo Caleiros (2018, *online*) o salário mínimo no Brasil teria que ser de R\$ 3.899,66, valor suficiente “para suprir as despesas de um trabalhador e sua família com alimentação, moradia, saúde, educação, vestuário, higiene, transporte, lazer e previdência”. Observa-se no sistema de saúde brasileiro longas esperas pelo atendimento, leitos

insuficientes nos hospitais, condições precárias de funcionamento, longas filas para consultas e tratamentos (CARVALHO, 2018).

O sistema educacional brasileiro, por sua vez, universalizou o ensino fundamental, reduziu a taxa de analfabetismo para 7% em 2017, a escolaridade alcançou 7,8 anos de estudo por estudante, o gasto com educação pública alcançou 6% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Mesmo com tais avanços, verificados nos últimos vinte e cinco anos, a qualidade do ensino continua precária.

Estes dados mostram o tamanho do desafio que a sociedade brasileira terá que enfrentar para ampliar o alcance da inclusão social de sua população. Identificar os fatores estruturantes e processuais que originam a exclusão, nos ajuda a compreender melhor a inclusão social e a desvelar caminhos que contribuam para a sua consolidação e ampliação.

2.4 Inclusão escolar: a educação para todos

O papel da educação na construção de um mundo mais seguro, pacífico e justo teve grande destaque na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948. Após as duas grandes guerras mundiais, as relações internacionais se encontravam fragilizadas, o mundo dilacerado, necessitado de reconstrução. A importância da educação neste processo de reconstrução foi uma das primeiras preocupações da Comissão dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1946 (RICHARD, 2004).

O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos determinou que a educação se vinculasse aos objetivos do pleno desenvolvimento da personalidade e respeito aos direitos do ser humano e das liberdades fundamentais; promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e a todos os grupos raciais e religiosos; e apoio às atividades da ONU para a manutenção da paz.

O tema do “pleno desenvolvimento da personalidade humana”, segundo Richard (2004), pontua a igualdade de todos os cidadãos, a dimensão social da educação, o seu caráter de direito indispensável e obrigatório, os aspectos econômicos e culturais de sua natureza e a responsabilidade da sociedade por sua promoção.

O debate sobre o pleno desenvolvimento da personalidade implica no desenvolvimento de habilidades pessoais, na qualificação profissional, na oferta e acesso de

todos os direitos básicos de aprendizagem, na garantia de oportunidades econômicas, na participação de todos na vida política e cultural da comunidade.

Estes princípios se contrapõem à propaganda neoliberal, que ao defender a plena realização individual, argumenta em prol de um indivíduo produtivo, competitivo, desprovido de solidariedade e de ética, um autômato consumidor, coisificado pela ânsia do consumo e do acumular bens e lucros. Esta atitude não está sintonizada com os princípios da educação defendida na Declaração dos Direitos Humanos e se encontra profundamente deformada nos dias atuais (RICHARD, 2004; GUARECHI, 2008).

Tomaevski (2002) Richard (2004), relatora especial da ONU sobre Direito à Educação, destacou em seu relatório de 2002, que há um profundo desequilíbrio entre os aspectos formais e conteúdo do ensino escolar e a essência e valores da aprendizagem. Tal desequilíbrio propiciou graves conflitos entre diversos grupos sociais sobre as diretrizes da educação, atribuindo-se maior tempo de duração, maior atenção, mais discussões aos conteúdos "culturalmente dominantes" e secundarizando-se os temas que abordam as problemáticas das minorias sociais (étnica, de gênero, da mulher, etc.).

A partir da instituição da Década para a Educação em Direitos Humanos, pelo período de 1995-2004, estabelecida pela ONU, este organismo internacional deliberou por intervir em tais conflitos, recomendando a inserção de conteúdo sobre os direitos humanos nas diretrizes da educação e no trabalho desenvolvido em sala de aula.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jontiem, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, com o lema "Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem", afirmava que o direito à educação, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, não estava sendo garantido. A realidade social mostrava que mais de cem milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário, quase um bilhão de adultos eram analfabetos, e quase dois bilhões não tinham acesso ao "conhecimento impresso", não desenvolviam as habilidades exigidas pelo mundo contemporâneo, e não acessavam as novas tecnologias (UNICEF, 1990).

Os objetivos almejados pela Conferência eram assegurar as condições para que todos tivessem as oportunidades educativas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, indo além do conhecimento básico (aprender a ler, a contar, a desenvolver habilidades para interagir com diferentes saberes), "desenvolver plenamente suas potencialidades, trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida" (UNICEF, 1990, n.p).

A Conferência Mundial sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994, ratificou o direito de “educação para todos”, preconizado na Declaração de Jontiem.

A Declaração de Salamanca defendeu que:

As escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (BRASIL, 1994, p. 3).

A Declaração de Salamanca recomendou o atendimento especializado a todas as crianças, de acordo com a respectiva necessidade especial que estivesse vivenciando. Contemplou crianças que estavam passando dificuldades temporárias ou permanentes na escola:

[...] as que estivessem repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja. (SANTOS, 1997, p. 5).

Esta Declaração também implicou na inclusão da educação especial na estrutura de educação para todos, recomendando a supressão do sistema paralelo: o regular e o especial. Nesta perspectiva, denunciou que tanto o ensino regular quanto o especial tem gerado um número alarmante de fracasso escolar, indicando que a complementação de suporte não alcança os objetivos almejados pelo sistema educacional: o de promover a inclusão e a justiça social. Portanto, tratava-se de juntá-los, unificá-los, compreendendo que todos têm os mesmos direitos, e utilizando práticas diferenciadas, sempre que necessário.

A Resolução nº 02/2001, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que foi o primeiro documento que se preocupou em normatizar a educação inclusiva no Brasil, afirma em sua apresentação:

[...] as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho

Nacional de Educação, vêm representar ao mesmo tempo um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundacional quanto à atenção à diversidade na educação brasileira. (BRASIL, 2001).

A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas.

Em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos. (BRASIL, 2001, p. 5-6).

Segundo Candau (2012), a partir da Constituição Federal de 1988 o Brasil empreendeu esforços em prol da defesa e proteção dos direitos fundamentais e atender as demandas de novos temas no cenário nacional. Nos últimos trinta anos foram desenvolvidos um conjunto de leis e de ações centradas nos direitos civis, sociais e políticos de determinados grupos em situação de vulnerabilidade.

A autora afirma que o acesso à educação no Brasil nas últimas três décadas decorreu da expansão da escolarização e da oferta de educação pública, obrigatória e gratuita para todos. Primeiramente a sociedade brasileira preocupou-se com a ampliação dos anos de obrigatoriedade escolar, com a universalização do ensino fundamental, e maiores oportunidades de acesso à educação infantil, ensino médio e superior (CANDAU, 2012).

A expansão do sistema educacional, a presença de grupos marcados pela diversidade social e cultural, colocou em evidência a heterogeneidade dos interesses individuais, os altos indicadores de evasão e fracasso escolar, a distorção idade-série, provocando sérios questionamentos quanto à qualidade do sistema educacional brasileiro.

A partir de 1990 foram desenvolvidas políticas públicas em direção ao reconhecimento da diversidade, tais como ação afirmativa, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a inserção da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, educação quilombola, educação no campo, educação intercultural indígena, elaboração de materiais pedagógicos para o enfrentamento da homofobia, do sexismo, do racismo no ambiente escolar.

Esta autora, citando Fraser, declara que a identidade de grupo suplantou o interesse de classe na sociedade pós-moderna. Grupos sociais mobilizados por temas da etnicidade e racismo, diferença de gênero e de sexualidade passaram a exigir o reconhecimento cultural de suas demandas, pontuando que esta falta de reconhecimento era o principal fator da negação dos direitos civis, sociais e políticos Fraser (2001); Candau (2012).

A mobilização destes grupos por inclusão e justiça social exigia tanto o reconhecimento cultural, quanto o acesso a bens e serviços de saúde, educação, trabalho e remuneração digna, em uma luta pela igualdade social e pelo respeito à diferença cultural.

Piovesan (2006) argumenta que a efetivação dos direitos humanos demanda, para além de políticas universalistas, a atenção a políticas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis. O direito à igualdade requer também o respeito à diferença e à diversidade, assegurando-se um tratamento especial a determinados grupos em decorrência de sua fragilidade.

Santomé (2005) chamou a atenção para a formação docente, a qual privilegiava a formulação de objetivos e do uso de metodologia de ensino, deixando a organização e seleção do conteúdo a ser ministrado a serviço de outras pessoas, em geral das editoras dos livros didáticos. Este procedimento esvaziava o significado e o sentido que os educandos buscavam na aprendizagem escolar, sem relação com a realidade social por eles vivida.

Este autor destacou a presença dominante das “culturas hegemônicas” encontradas no currículo escolar e o silenciamento das “vozes dos grupos de culturas minoritárias”. Identificou, entre outros, a ausência nos conteúdos escolares de temas que discutissem a cultura infantil, da juventude, dos idosos, das etnias minoritárias ou sem poder, do mundo da mulher, da orientação de gênero, das pessoas com deficiência.

Segundo este autor, os currículos assumem uma postura parcial diante da cultura legitimada pela escola, dos temas discutidos, dos recursos utilizados, da metodologia empregada. As instituições educacionais se constituíram em um dos principais espaços na legitimação do saber e nas habilidades e competências requeridas pela sociedade.

Santomé (2005, p. 166-167) afirmou:

O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político. [...] Não podemos esquecer que qualquer comunidade humana trata sempre de salvaguardar sua cultura, já que é dessa maneira que se assegura sua continuidade. A cultura de cada povo não traduz outra coisa que seus constructos conceituais, seus sistemas simbólicos, seus valores, crenças, pautas de comportamento, etc. Por conseguinte, toda cultura específica supõe o acervo de saber de onde se abastecem de interpretações os participantes na comunicação ao entender-se entre si, sobre algo no mundo. Desta forma, regulam seu pertencimento a grupos sociais e asseguram a solidariedade entre elas, ou seja, se garante a continuidade dessa sociedade.

O autor pontua a necessidade da formação crítica dos educandos, ressaltando que o conhecimento científico não é neutro, mas comprometido com uma dada concepção de

mundo, com interesses de grupos hegemônicos, com uma ordem social e econômica determinada (SANTOMÉ, 2005).

As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (SANTOMÉ, 2005).

Santomé (2005) afirmou que a escola deve se constituir em um espaço onde além de propiciar a reconstrução do saber, incentive o pensamento crítico sobre os procedimentos e condições que propiciam o desenvolvimento deste saber, as implicações para a vida deles, e os habilitem para uma participação ativa e comprometida contra a discriminação, a injustiça social e a opressão.

Observa-se nestas discussões o esforço para aproximar os conteúdos escolares da realidade social dos educandos, a preocupação da escola em abordar as questões do reconhecimento cultural, a atenção com o tema da inclusão social e a diversidade.

Por outro lado, observa-se no Brasil, nos últimos anos, a precarização das condições de trabalho nas instituições escolares, a formação deficiente dos educandos, a avaliação negativa nas competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes brasileiros, verificadas nos principais indicadores educacionais.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2017, no tocante a infraestrutura, divulgados em janeiro de 2018 pelo Ministério da Educação, declararam que só 54,3% das escolas do ensino fundamental possuíam bibliotecas ou salas de leitura, 41,2% possuíam quadras de esporte e 10% sequer contavam com infraestrutura básica, como abastecimento de água, de energia elétrica ou de rede de esgoto. Quanto às escolas do ensino médio, 88% possuíam bibliotecas ou salas de leitura e 76,9% tinham quadras de esporte (BRASIL, 2018).

Quanto ao processo de aprendizagem e de formação dos educandos brasileiros, para além dos dados abordados no tópico anterior, vale destacar que as instituições escolares negam a aprendizagem às classes populares. Primeiro, o Estado negou o acesso a todos na escola, com a limitação do número de vagas às escolas públicas; depois negou a promoção, pela retenção e reprovação dos educandos; por fim, ele nega sua responsabilidade na aprendizagem, deixando de garantir as condições indispensáveis a uma formação condizente com as exigências da sociedade contemporânea (RIBEIRO; VÓVIO, 2017).

Assim, diante da diminuição cada vez maior da responsabilidade do Estado, a educação foi enquadrada no setor de prestação de serviços de escolas particulares. Os

determinantes dessa lógica econômica mundial que, mais enfaticamente a partir dos anos 1990, transformou a educação em mercadoria.

2.5 Inclusão social e educação especial

A história da atenção às pessoas com deficiência, segundo Aranha (2005) e Jannuzzi (2004), pode ser classificada em quatro fases: fase do abandono ou da extinção, fase da segregação, fase da integração e fase da inclusão social. Foi a partir da Declaração de Salamanca em 1994, que os pressupostos da inclusão desenvolveram uma nova perspectiva de convivência entre todos os seres humanos e ampliou as possibilidades da inclusão escolar.

A concepção social de pessoa com deficiência sempre esteve diretamente relacionada com as atitudes, as práticas institucionais e a interação que se desenvolveu com estas pessoas. Goffman (1988), Elias e Scotson(2000), Delazari (2006) já discutiram o peso que tem o estigma na situação do indivíduo que está "inabilitado para a plena aceitação social".

Nesta perspectiva, vale destacar a transformação pela qual passou a concepção de pessoa com deficiência a partir da Declaração de Salamanca (1994), foi ampliada no Código Internacional de Funcionalidade (que revisou o Código Internacional de Doenças - CID em 2001), e na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006.

O Código Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), desenvolvido em 2001 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em complementação à Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), foi um instrumento que fortaleceu a inclusão social, compreendendo a deficiência como uma característica que não se limita ao corpo dos indivíduos, mas que se potencializa na relação social, laboral e com o meio em que o sujeito vive.

Farias e Buchalla (2005) afirmaram que:

O modelo da CIF substituiu o enfoque negativo da deficiência e da incapacidade por uma perspectiva positiva, considerando as atividades que um indivíduo que apresenta alterações de função e/ou da estrutura do corpo pode desempenhar, assim como sua participação social. A funcionalidade e a incapacidade dos indivíduos são determinadas pelo contexto ambiental onde as pessoas vivem. A CIF representa uma mudança de paradigma para se pensar e trabalhar a deficiência e a incapacidade, constituindo um instrumento importante para avaliação das condições de vida e para a promoção de políticas de inclusão social. (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 187).

A CIDID afirmava que a deficiência decorre de uma “anormalidade nos órgãos e nas estruturas do corpo”; a incapacidade resulta da relação entre a deficiência e o desempenho

funcional; enquanto a desvantagem significa a adaptação do indivíduo ao meio ambiente e a sua deficiência (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 189). Ao abordar a funcionalidade e a incapacidade das funções e estruturas do corpo, e relacionar com as limitações de atividades e a participação social, a CIF desenvolveu uma nova perspectiva sobre a deficiência, possibilitando a sua concepção em três dimensões até então não abordadas: biomédica, psicológica e social.

A funcionalidade para a CIF comporta as funções e a estrutura do corpo, compreendendo as atividades e a participação social; a incapacidade por sua vez, focaliza a interação entre a disfunção orgânica do corpo e a limitação de seu desempenho, imposta pela relação socioambiental em que o sujeito vive, o que pode restringir ou ampliar a sua participação. A partir desta perspectiva, a pessoa com deficiência passou a ser compreendida por uma nova abordagem.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pelas Nações Unidas (ONU), em 13 de dezembro de 2006, também se constituiu em um instrumento que fortaleceu o paradigma da inclusão social. Este ato influenciou decisivamente na superação de pressupostos que durante décadas orientaram a concepção da deficiência a partir dos olhares da exclusão, do assistencialismo e da “anormalidade”. Pinotti (2016), ao avaliar os dez anos de proclamação desta convenção, declarou:

A deficiência passou a ser reconhecida não mais como defeito do indivíduo, mas como resultado da relação entre características da pessoa e barreiras que obstruem a sua participação plena e efetiva na sociedade. O desafio então passou a ser o de reverter a lógica de exclusão por meio da mobilização de todos os setores sociais, a fim de desenvolver políticas públicas transversais para eliminar os obstáculos que impediam o indivíduo de ter acesso aos seus direitos e aos bens da cidade em igualdade de condições. (PINOTTI, 2016, n.p).

A partir desta nova concepção de pessoa com deficiência, a legislação educacional brasileira, buscando atender aos pressupostos da inclusão social, passou a enfatizar o paradigma de suporte, buscando disponibilizar recursos (materiais, pedagógicos, sociais, financeiros) aos educandos com deficiência em sua trajetória escolar (ARANHA, 2005).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, se constituiu em um dos primeiros documentos a normatizar os princípios da Educação Inclusiva no Brasil, definindo as diretrizes para disciplinar a estrutura e o funcionamento do sistema educacional, visando o atendimento do educando com deficiência.

Esta resolução abordou as políticas educacionais, a produção científica, a prática pedagógica, os procedimentos administrativos, o lócus dos serviços de educação especial, o

público atendido, a implantação e implementação dos serviços, a organização do atendimento na rede regular de ensino, os serviços de apoio pedagógico (BRASIL, 2001).

O Decreto nº 7.611/2011, promulgado dez anos depois desta resolução foi que trouxe maior clareza quanto aos suportes necessários na implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Diz o decreto:

Art. 2º - A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

“§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º - O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Pletsch (2012) ao discutir este decreto, afirmou que o atendimento educacional especializado (AEE) se desenvolve sob dois modelos:

a) Em salas de recursos multifuncionais instaladas em escolas comuns da rede regular de ensino;

b) Em centros de AEE formados por escolas especiais convertidas em centros de suporte educacional.

Ambos os modelos devem funcionar como complemento e suplemento ao ensino comum, e não como espaços substitutivos de escolarização, conforme ocorre historicamente em classes e escolas especiais.

O estudo realizado por Pletsch (2012, p. 42), revelou que, apesar da ampliação dos direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência, velhos problemas não foram resolvidos, como o uso do laudo como referência no encaminhamento dos alunos “especiais”

para o atendimento especializado; manutenção das classes e escolas especiais; dificuldade de acesso aos recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação; falta de acessibilidade nas escolas.

O Decreto nº 7611/2011, em seu Artigo 5º, define a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) como: “§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Pletsch (2012) declarou que o objetivo principal das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) é dar apoio e suporte aos alunos que serão ou estão incluídos. Nesta perspectiva, no período de 2005 a 2011 foram instaladas mais de quinze mil SRMs em quatro mil municípios brasileiros. Entretanto, os problemas enfrentados na implementação destas salas diminuiriam significativamente os objetivos almejados:

[...] falta de estrutura física nas escolas para desenvolvimento das salas de recursos; problemas com a instalação do material distribuído pelo Ministério da Educação; falta de acessibilidade arquitetônica; ausência ou precariedade de transporte adaptado; falta de clareza dos profissionais sobre como realizar o trabalho colaborativo entre o professor do AEE da sala de recursos multifuncionais com o professor da turma comum de ensino. Nesse caso, também ficou evidente que a maioria das redes não tem disponível na carga horária de seus professores, espaço para reuniões de planejamento conjunto; falta de profissionais especializados para atuar no AEE e de intérpretes de Libras necessários para o trabalho com alunos surdos. (PLETSCH, 2012, p. 41).

A autora afirmou que não basta defender políticas radicais de inclusão escolar tendo como alternativa única o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais ou centros especializados, pois existe uma grande distância entre as diretrizes do Ministério da Educação e a realidade social e institucional das redes de ensino. Continuar defendendo essas alternativas por elas mesmas, sem maiores considerações sobre a grande diversidade das redes de ensino e as suas precárias condições de funcionamento, contradiz as recomendações da produção científica na área e as políticas públicas necessárias.

O trabalho desenvolvido por Pletsch (2012) teve por objetivo discutir a implementação da política de inclusão escolar na rede de ensino da Baixada Fluminense, destacando às propostas de suporte educacional dirigidas a alunos com deficiência e outras condições atípicas do desenvolvimento. A autora no parágrafo acima destaca a distância que se interpõe entre a proposição dos diplomas legais e a realidade funcional da rede de ensino no Brasil, a qual exige a diversidade nos recursos disponibilizados. Discute também, a posição de duas

vertentes que debatiam sobre a implementação da inclusão educacional no Ministério da Educação.

Mendes (2002) observou que haviam duas correntes na educação inclusiva que divergiam sobre a melhor forma de educar as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Tratava-se dos “inclusionistas totais” e dos “inclusionistas”. As principais divergências pontuadas entre estas correntes eram:

- Os ‘inclusionistas’ consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários à vida futura, tanto dentro quanto fora da escola, enquanto os ‘inclusionistas totais’ acreditam que as escolas são importantes pelas oportunidades que oferecem de fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização.
- Os ‘inclusionistas’ defendem a manutenção do continuum de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto os ‘inclusionistas totais’ advogam pela colocação apenas na classe comum da escola regular e pregam, ainda, a necessidade de extinção do continuum.
- Os ‘inclusionistas’ acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita e, mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças, ao passo que os ‘inclusionistas totais’ creem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana. (MENDES, 2002, p. 63-64).

A autora pontuou que nos últimos 30 anos se acirrou o debate sobre as vantagens e desvantagens da inclusão e da integração dos educandos com deficiência no educação básica. A corrente dos inclusionistas totais e dos inclusionistas protagonizaram sérios debates na produção acadêmica e na proposição das políticas educacionais brasileiras.

Mantoan (2006), uma das principais vozes em defesa da inclusão total, para conceituar a inclusão escolar, focalizou a Educação Especial abordando seu histórico e principais características, pontuando as dificuldades que obstaculizam o desenvolvimento da inclusão educacional. A autora argumentou que existe um equívoco “entre o especial da educação e o especial na educação”. O especial na educação tem a ver com a manutenção dos serviços e suportes necessários ao educando com deficiência em cursar a educação básica. Trata-se do que ficou conhecido como “integração parcial”.

Mantoan (2006) argumentou que o que define “o especial da educação” é a capacidade da escola em atender a diversidade presente em seu cotidiano, sem apartar, separar, segregar alguns para aprender, participar das atividades programadas, para avaliar.

O especial da educação tem a ver com a inclusão total, incondicional de todos os alunos às escolas de seu bairro, como cita Salamanca, e que ultrapassa o âmbito dos alunos com deficiência, englobando-os, sem dúvida. Este especial da educação não é requerido apenas para a inserção de alunos com deficiência, mas para que possamos

reverter uma situação vergonhosa da escola brasileira, hoje, marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos. Em outras palavras, este especial qualifica as escolas que são capazes de incluir os alunos excluídos, indistintamente, descentrando os problemas relativos à inserção total dos alunos com deficiência e focando o que realmente produz essa situação lamentável de nossas escolas. Um grupo bem mais amplo de aprendizes estão desmotivados, infelizes, marginalizados pelo insucesso e privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da sociedade. (MANTOAN, 2006, n.p).

A autora argumentou que os educandos com deficiência merecem atenções que vão além da maioria dos demais educandos quanto à aprendizagem, desenvolvimento, participação nas atividades programadas pela escola. Mas também destacou que esta não é a condição por seu fracasso escolar. Este relaciona-se bem mais com a organização do trabalho pedagógico, com a prática educacional adotada, com os valores e atitudes que caracterizam a exclusão, o que atinge não só os educandos com deficiência e estão enraizados no sistema social.

Mantoan (2006) afirmou que a operacionalidade da escola inclusiva já conta com inúmeras iniciativas, experiências, técnicas e instrumentos que asseguram a sua funcionalidade. Trata-se da reorganização escolar, que compreende a formação de turmas em ciclo de formação e de desenvolvimento, o planejamento individual do educando, respeitando a identidade social e cultural, e a exigência crescente da participação dos responsáveis pelos educandos nas deliberações da escola. O que se exige é a “mudança da escola e não do aluno”.

A autora retoma a análise histórica do desenvolvimento da educação especial no Brasil, destacando a influência norte-americana e europeia na origem dos serviços desenvolvidos no país às pessoas com deficiência mental, física e sensorial. Tais iniciativas tiveram caráter assistencial e médico-terapêutico, o que provocou a compreensão da deficiência por uma perspectiva de segregação, isolamento, apartado da sociedade.

Só a partir de 1960, aproximadamente, que a modalidade de ensino especial foi oficializada com a denominação de “educação dos excepcionais”. Mantoan (2006, n.p) divide a história da educação especial no país em três fases:

- de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado;
- de 1957 a 1993 - definido por ações oficiais de âmbito nacional;
- de 1993... - caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

A primeira fase se caracterizou pelo atendimento clínico especializado, estendendo-se à escolarização. Nesta fase, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 17 de setembro de 1854; a partir de 24 de janeiro de 1891, esta instituição passou a ser chamada

Instituto Benjamin Constant (IBC), homenageando seu então diretor. Em 26 de setembro de 1856, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, o qual a partir de 1957 passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Em 26 de outubro 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul; e em novembro de 1932, em Minas Gerais, foi fundada a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, por Helena Antipoff, voltada ao atendimento das pessoas com deficiência intelectual. A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro (MAZZOTA, 1996; MANTOAN, 2006; SANTOS; MENDES, 2015).

Nota-se neste período, que o atendimento às pessoas com deficiência caracterizou-se pelo assistencialismo, pela segregação e pela segmentação das áreas de deficiência. Observa-se também que, inicialmente, o governo federal concentrou a atenção às pessoas com deficiência nas áreas da cegueira e da surdez. As pessoas com deficiência intelectual foram atendidas pela iniciativa comunitária, com incentivo governamental (ARANHA, 2005; MANTOAN, 2006; LANNA JUNIOR, 2010).

Foi a partir de 1957 que o poder público assumiu maior compromisso com a educação especial, por meio das campanhas nacionais desenvolvidas. Neste ano, implementou a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB); logo depois, em 1958, desenvolveu a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV)”⁵; em 1960, implementou a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME). As campanhas almejavam promover, em todo território nacional, a educação, reabilitação pedagógica, integração e assistência educacional às crianças com deficiência, objetivou também, garantir a instalação e manutenção de instituições que promovessem o atendimento, e a formação de profissionais que atendessem a este público (MAZZOTA, 1996; MIRANDA, 2008; SANTOS; MENDES, 2015).

No dia 03 de julho de 1973 o Governo Federal criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)⁵, para desenvolver e gerenciar a política de educação especial. Este Centro era constituído por sete coordenadorias, cada uma destinada a uma área específica da deficiência, ou seja, “deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com

⁵ Em 1992, depois do fim do Governo Collor, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi recriada e desvinculada da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) (BRASIL, 1992; BEZERRA; ARAUJO, 2014). A Secretaria de Educação Especial (SEESP) teve atuação decisiva no desenvolvimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Em 2012, no Governo de Dilma Rousseff, por meio do Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, as funções desta Secretaria foram absorvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), consolidando o projeto de educação inclusiva defendido pelos “inclusionistas totais” (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 104).

problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade” (BRASIL, 1973, n.p).

O CENESP foi transformado em 1986, por meio do Decreto nº 93.613, de 21 de novembro, na Secretaria de Educação Especial (SESPE), vinculada à diretoria superior do MEC (BRASIL, 1986; BEZERRA; ARAUJO, 2014). Em 1990, a SESPE foi extinta, com as suas funções transferidas para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), pelo Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990; BEZZERRA; ARAUJO, 2014).

Vale ressaltar, que o atendimento das pessoas com deficiência intelectual foi marcadamente desenvolvido pela iniciativa particular de caráter filantrópico, composto por familiares das pessoas com deficiência, parlamentares, militares e personalidades da sociedade brasileira. Estas pessoas até hoje, segundo Mantoan (2006), têm muita influência na definição das políticas de educação especial, e exercem pressão na manutenção das escolas especializadas, retendo o avanço dos pressupostos da educação inclusiva.

A história do atendimento das pessoas com deficiência no Brasil, no entanto, mostra que este fato resultou da omissão do poder público na educação das pessoas com deficiência, obrigando a sociedade civil a desenvolver serviços que atendessem este público e substituísse o papel do estado (D’ANTINO, 1998; MIRANDA, 2008; SANTOS; MENDES, 2015).

As instituições particulares de Educação Especial, de natureza filantrópica, celebraram convênios com as instâncias governamentais, nas esferas federal, estadual e municipal, as quais transferiram recursos oriundos, principalmente, da assistência social às instituições que ofertavam o atendimento às pessoas com deficiência.

Cumprir dizer, que no período focalizado, predominava a concepção da integração dos alunos com deficiência ao educação básica, balizado no princípio da normalização. Este princípio defendia que as pessoas com deficiência deveriam ser ajustadas para levar uma vida mais próxima do “padrão de normalidade” (ARANHA, 2005).

A ideia da normalização se operou por meio do paradigma da integração, que implica na modificação do sujeito deficiente (anormal), a fim de que este sujeito viesse a se assemelhar o mais próximo possível com as demais pessoas, visando ser inserida, integrada, e estivesse habilitada ao convívio social.

Integração significa identificar no sujeito as características que precisam ser mudadas, transformadas, ser socialmente aceitas. Claro que isto também exigiu a preparação da comunidade para realizar tais mudanças nos sujeitos. Para este fim, foram instalados e desenvolvidos durante os anos de 1970-1980 serviços, programas, atividade que ajustasse o

sujeito deficiente, fizesse a sua reabilitação pedagógica, corrigissem gestos e comportamentos intoleráveis na vida social (ARANHA, 2005).

Os serviços foram organizados de formas sistemáticas, compreendendo três fases na sua execução:

1ª - Avaliação Funcional: Uma equipe de profissionais realizava uma sondagem, estudo, discussão, entrevista com o sujeito deficiente para identificar sua defasagem, necessidade de intervenção, limites impostos pela deficiência, possibilidades de desenvolvimento, principais características. Buscava-se também identificar, os recursos que o sujeito contava (individual, familiar, comunitário), além dos recursos, instrumentos, serviços que precisariam ser ofertados para o sujeito deficiente.

2ª - Intervenção: Desenvolvimento de atividades objetivas, didáticas e rotineiras que visavam a reabilitação do sujeito, atendimento formal e sistemático, ofertado em diferentes espaços educacionais, assistenciais e de saúde, conforme elencados na avaliação inicial e diagnosticados para o sujeito.

3ª - Encaminhamento: Após um determinado tempo de participação em tais serviços, atividades e programas, o sujeito deficiente era encaminhado para a comunidade (ensino regular, inserção no mercado de trabalho, atividades de socialização), de acordo com as considerações e deliberações dos profissionais que haviam avaliado, feito a intervenção necessária, e recomendado o encaminhamento. (ARANHA, 2005, p. 18-19).

O paradigma de serviços, ou da integração, começou a ser desenvolvido a partir da década de 1960, sendo utilizado, principalmente, em escolas especiais, centros de reabilitação pedagógica e entidades assistenciais. Tão logo foi implantado, passou a receber sérias críticas formuladas por estudiosos e entidades representativas de pessoas com deficiência, os quais argumentavam que as diferenças individuais não poderiam simplesmente ser ignoradas, e que o parâmetro da “normalidade” não deveria ser utilizado para avaliar e comparar a capacidade do sujeito com deficiência.

Outra crítica argumentava que a integração não acabou com o caráter segregacionista do atendimento às pessoas com deficiência, até pelo contrário, aprofundou a dicotomia no sistema educacional, ocasionando o desenvolvimento de um sistema paralelo, a educação especial, voltada para o atendimento específico das pessoas com deficiência.

Tais características da integração não facilitaram a inserção das pessoas com deficiência no sistema social, e por vezes, até reforçou a discriminação e o preconceito, condenando estas pessoas a situações secundárias, subordinadas e sem incentivar a sua plena participação no desenvolvimento econômico e social do país (ARANHA, 2005).

A integração escolar dos alunos com deficiência, nesse período, processava-se, principalmente, por meio das classes especiais nas escolas comuns, ou em escolas especiais, que tinham por finalidade o ensino de atividades diárias e preparatórias, centradas em procedimentos de repetição e atendimento individualizado, pautados na orientação de que a

pessoa com deficiência deveria ser preparada para a sua integração e participação na vida em sociedade. Gradativamente o parâmetro da normalidade foi perdendo espaço, fragilizado pelas críticas e pesquisas realizadas, e a concepção da pessoa deficiente como sujeito de direitos, capaz de desenvolver atividades profissionais condizentes com suas habilidades e digno a acessar os bens produzidos pela sociedade, foi se instalando e criando as condições para o desenvolvimento da inclusão social (ARANHA, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, apresentou um capítulo específico que disciplinou a Educação Especial, o capítulo V, em seus artigos 58, 59 e 60.

O artigo 58 definiu a Educação Especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Os três parágrafos deste artigo, asseguram no plano legal, o serviço de apoio especializado aos educandos com necessidades especiais na escola regular; mantém o funcionamento das classes e escolas especiais no atendimento educacional deste público, desde que o educando não consiga ser integrado; atribuiu o caráter transversal da educação especial, iniciando-se desde a pré-escola.

O Artigo 59 assegurou aos educandos com “necessidades especiais”, currículos e organização metodológica condizente com a sua necessidade; terminalidade específica aos educandos deficientes, e aos superdotados; formação profissional aos docentes; inserção no mercado de trabalho, respeitando suas limitações e potencialidades; acesso aos benefícios sociais (BRASIL, 1996).

O Artigo 60 previu a coexistência das instituições filantrópicas especializadas e com atuação na educação especial, disciplinando seu funcionamento e assegurando o repasse de recursos públicos e assistência técnica pelos organismos governamentais (BRASIL, 1996).

O capítulo V da LDB, ao manter os princípios da integração e ao mesmo tempo procurar orientar a inclusão, é fortemente marcado pela contradição que não conseguiu resolver. Este capítulo expõe claramente as disputas que se davam na área da educação entre os que defendiam a inclusão total e os que tinham uma posição mais moderada na implementação da inclusão educacional nas escolas brasileiras.

Foi a partir da Resolução nº 02/2001-CNE, acima abordada, que o Ministério da Educação passou a publicar diretrizes e decretos que consolidaram a inclusão educacional. A Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs), o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), e a Organização Nacional dos Cegos do Brasil (ONCB), se posicionaram a favor da manutenção e funcionamento das escolas especiais. O principal argumento utilizado por estas

entidades foi que a pessoa com deficiência tem o direito de escolher o suporte que necessita para a sua trajetória escolar.

A manifestação destas entidades, expressou-se com maior eloquência durante as discussões e aprovação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), período 2010 a 2020. A luta concentrou-se na permanência do termo “preferencialmente” na meta 4 deste Plano, pois deste modo, ficava assegurado a inclusão de alguns educandos com deficiência no educação básica , ao mesmo tempo em que se assegurava a manutenção das escolas especiais para os educandos que delas necessitassem (JORNAL CIDADE DE ITARARÉ, 2014).

Cesar Magalhães, presidente da Associação Brasileira dos Deficientes Visuais (ABDV), declarou na Lista Movimento da ONCB:

O que está em jogo é o futuro da educação de pessoas com deficiência. É uma luta por educação de qualidade, onde o Governo tenta impor um modelo de escola que desagrada a maioria do segmento. Tentando impor a todos esta modalidade de educação, mas de forma camuflada, sem assumir que é uma imposição. Também não sou um defensor intransigente de escolas especiais, ou crítico das escolas inclusivas. Mas lutarei sempre pelo direito de escolha, e principalmente pelo respeito às deliberações do segmento. (NASCIMENTO *et al.*, 2016, p. 4).

Sá (2011, p. 295), ao discutir a educação de pessoas surdas, afirmou que:

Crianças com surdez profunda congênita ou pré-lingual, bem como crianças com deficiências múltiplas e com severos distúrbios múltiplos não podem e não devem ser privadas da educação especial adequada e necessária à sua condição especial, sob pena de fracassarem completamente não apenas na educação como, também, na vida. As escolas especiais foram criadas e nutridas e cultivadas pela própria comunidade ao longo das décadas por iniciativa nobre e altruísta da própria comunidade desamparada ante a omissão do poder público de outrora [...]. É como sabe todo aquele que já lidou com educação de crianças com surdez congênita profunda e com deficiências múltiplas e severas, a verdade é que algumas crianças são, mesmo, mais especiais do que as outras, e precisam ser tratadas de modo mais especial para que possam ter uma chance real de se desenvolver plenamente.

Skliar e Souza (2000), ao discutir a objetividade científica e suas relações com a igualdade e diferença no cenário político-educacional, afirma que isto engloba o debate sobre inclusão/exclusão na perspectiva de se pensar uma escola capaz de acolher a todos em suas subjetividades, propondo-se a superação da naturalização das diferenças entre os homens, em prol da ideia humanista de igualdade universal.

Os autores pontuam que esta atitude corresponde ao modo de se tratar as ciências humanas nos mesmos parâmetros das ciências biológicas e exatas, traduzidos nas afirmações das leis universais aplicadas aos fenômenos de uma mesma classe. Entretanto, o discurso científico na contemporaneidade, argumenta em favor de uma nova forma de compreensão do

saber científico, que não negue o complexo, o temporal, o local, convocando o pesquisador para imergir na realidade social estudada, a fim de construir um conhecimento impregnado do tempo, do espaço, e das narrativas dos sujeitos.

Faz-se necessário discutir o princípio de que:

Todos os homens são semelhantes. Esta concepção permite o devaneio de um mundo justo e igualitário, sem considerar que todos os seres humanos têm diferenças intrínsecas, e que negá-las é escamotear a realidade social, política e historicamente construída. A questão não se resume a racismo ou minoria, refere-se à prática moral e política dos grupos hegemônicos sobre os negros, surdos, cegos, indígenas. As perspectivas destes grupos são completamente adversas do grupo dominante, o qual determina a ordem da convivência entre si e entre os grupos diferentes. Trata-se de um posicionamento político que questiona a ordem e estabelece a tensão na perspectiva de ressignificar as relações sociais e desenvolver um outro diálogo. (SKLIAR; SOUZA, 2000, p. 10).

Neste contexto, qual a função da escola? Segundo os autores, tem sido o de silenciar o discurso do público com deficiência. Toda crítica ou denúncia dos “pais, de professores, dos próprios sujeitos deficientes - é rapidamente censurado, considerado politicamente incorreto, interpretado como segregacionista ou como estando a favor da formação de guetos” (SKLIAR; SOUZA, 2000, n.p).

A questão parece ser reduzida a um aspecto institucional. Trata-se de oportunizar a interação entre os diferentes, propiciar uma experiência escolar aos educandos deficientes, instigar o professor a refletir no seu fazer pedagógico.

Segundo Skliar e Souza (2000), importa refazer a crítica ao funcionamento do sistema educacional, discutindo-se a função da escola na sociedade contemporânea, os fundamentos da educação inclusiva, e quais as representações que tem produzido. Qual a realidade da escola, mesmo depois de mais de vinte anos de educação inclusiva?

Os defensores da inclusão moderada focalizam o atendimento dos educandos surdos, com deficiência associada, com cegueira e deficiência intelectual para argumentar em favor da permanência das escolas especiais. Declaram que tais educandos necessitam dos serviços oferecidos por estas instituições e, fechá-las, significa materializar a “inclusão excludente”, denunciada por Skliar e Souza (2000).

O breve percurso que fizemos pelo cenário da educação inclusiva, mostrou que este tema emergiu do caráter segregacional da atenção dispensada às pessoas com deficiência, passou pela fase da institucionalização, operacionalizou os princípios da integração e encontra-se na consolidação dos pressupostos da inclusão social.

Os diplomas internacionais publicados, os documentos legais promulgados pelo governo brasileiro, as obras e autores discutidos demonstram que a inclusão ainda é um tema em debate. O tema teve forte avanço a partir de 2001, conforme pontuou Santos e Mendes (2015), e Bezerra e Araújo (2014), observado nos diplomas legais publicados e nas ações implementadas pelo Ministério da Educação.

No entanto, os trabalhos publicados por Nídia Sá (2011), e Skliar e Souza (2000), mostram que há um discurso dissonante no tocante à inclusão implementada pelo Ministério da Educação. Estes autores argumentam em favor do respeito à escolha das pessoas com deficiência e seus familiares que optam por frequentar a escola especial, considerando-a indispensável no seu desenvolvimento social.

II SEÇÃO - O PERCURSO QUE TRAÇAMOS PARA O ESTUDO

Nesta seção trataremos do percurso metodológico seguido em nosso estudo. Para tanto, abordaremos os seguintes aspectos: a) estado do conhecimento das produções acadêmicas sobre Representações Sociais, inclusão e Jovens com Cegueira; b) tipo de estudo realizado; c) sujeitos eleitos; d) instrumento de coleta de informações; e) os aspectos éticos da pesquisa; f) análise de dados.

O estudo caracterizou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa e teve por objetivo investigar as representações sociais sobre a inclusão escolar de jovens com cegueira.

Nesta perspectiva, o referencial metodológico utilizado foram os trabalhos de Moreira (2002), que abordam as principais características da pesquisa qualitativa; de Gil (2002) que discute a metodologia do trabalho científico; e de Cervo e Bervian (1983), que conceitua e tipifica a pesquisa descritiva. Entrelaçamos estes referenciais com os trabalhos desenvolvidos por Moscovici (2003, 2011), Jodelet (2011) e por Jovchelovitch (2013), buscando compreender a imagem e a conceituação que o jovem com cegueira faz da inclusão escolar.

Sendo assim, dividimos a seção em dois momentos: no primeiro apresentamos o estado do conhecimento das produções acadêmicas sobre Representações Sociais, inclusão e Jovens com Cegueira seguido do percurso metodológico da pesquisa. Enquanto que no segundo, transcorremos sobre a história da Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo, instituição onde os jovens focalizados por nosso estudo se encontram vinculados. O objetivo de evidenciar a história dessa unidade se inscreve no simbólico que ela possui para os deficientes visuais e respectivos familiares. Além de representar um espaço de socialização, de luta e conquistas para a sociedade.

3.1 Panorama das produções acadêmicas sobre Representações Sociais, Inclusão e Jovens com Cegueira: o estado do conhecimento

A partir da Declaração de Salamanca em 1994, diploma internacional que provocou significativas mudanças nas relações entre o sistema educacional geral e a educação especial, cresce o número de publicações de documentos legais, pareceres técnicos, artigos acadêmicos e livros que discutem a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência (ARANHA, 2001; MANTOAN, 2006).

As primeiras sondagens exploratórias e levantamentos que realizamos, mostraram que o tema da inclusão das pessoas com deficiência se espalha por várias disciplinas e abordagens. Esse tema tem sido pesquisado pela área da educação, da psicologia, da linguística, da informática, da engenharia e etc.. O tema é abordado a partir de categorias, como família, escola, ensino superior, formação docente e acessibilidade, além de outros.

Tais constatações nos auxiliaram a elaborar a questão que nos orientou para situar o nosso objeto de estudo na produção acadêmica brasileira, qual seja, *como as pesquisas na Pós-Graduação abordam a inclusão social dos jovens com cegueira nas teses e dissertações produzidas na área da educação?* Uma questão complementar emergiu desta questão principal: como tais pesquisas se relacionam com a Teoria da Representação Social?

Emergiu, então, a necessidade de fazermos o *estado da arte*, ou como preferimos utilizar neste texto, o *estado do conhecimento* sobre a produção acadêmica brasileira, visando mapear o atual conhecimento produzido sobre as representações sociais de jovens com cegueira sobre a inclusão escolar, e as principais formas de abordagens dessa questão, quer seja pelos avanços alcançados e ou lacunas identificadas.

Cumpra explicitar primeiramente, o que entendemos por Estado da Arte e Estado do Conhecimento uma vez que alguns teóricos os concebem como sinônimos e outros fazem diferença entre eles: Ferreira (2002), Nascimento (2011), Romanowski e Ens (2006), Ribeiro e Castro (2016) e Adaid (2016), são estudiosos do assunto que irão nos ajudar a melhor elucidar tal questão.

Segundo Ferreira (2002) o estado da arte é uma pesquisa bibliográfica que busca mapear as produções acadêmicas em diversas áreas do conhecimento, épocas, lugares e formas, selecionando livros, artigos, anais de congressos científicos, visando conhecer o saber produzido e identificar as novas abordagens que possibilita no campo do conhecimento estudado.

A autora destaca que o Estado da Arte é um importante instrumento para conhecer um campo científico a partir dos estudos produzidos e identificar as lacunas que reivindicam ser preenchidas, contribuindo tanto na constituição do conhecimento, quanto no seu contínuo desenvolvimento (NASCIMENTO, 2011).

Deste modo, o Estado da Arte tem por objetivo concentrar, sistematizar e relacionar os estudos realizados sobre os diversos temas, possibilitar um panorama das pesquisas realizadas nas mais diversas áreas do conhecimento e apontar temas que precisam ser pesquisados.

Quanto ao Estado do Conhecimento, para Romanowski e Ens (2006), significa uma relevante contribuição na constituição e desenvolvimento de um determinado campo teórico,

buscando desvelar os aspectos estruturantes de uma determinada teoria, identificar os limites de uma pesquisa, as lacunas que não consegue responder, e as inovações que propõe com o seu desenvolvimento.

É comum o Estado da Arte e o Estado do Conhecimento, conforme mencionamos, serem tratados como se fossem o mesmo tipo de pesquisa, ou como sinônimos. Ribeiro e Castro (2016) argumentam que isso acontece porque ambos têm a mesma essência, qual seja: a mesma finalidade e objetivo.

Contudo, Adaid (2016) argumenta que o Estado da Arte abrange toda uma área do conhecimento, nas diversas instâncias que geraram produção acadêmica. Nesta perspectiva, diz o autor, que para se fazer o Estado da Arte sobre um determinado tema, não será suficiente consultar só os resumos de dissertações e teses, por exemplo, mas exige-se o estudo do conhecimento produzido e publicado em periódicos, eventos científicos, em livros, ou seja, de maneira mais abrangente.

Esta posição corrobora a visão defendida por Romanowski e Ens (2006), que declaram que um trabalho que aborda apenas um tema do objeto de estudo é denominado de Estado do Conhecimento, ou seja, ele focaliza um campo específico, enquanto que o Estado da Arte engloba um campo maior, abrangendo um tema em mais de uma área e por diferentes formas de comunicação científica.

Portanto, o levantamento que realizamos sobre as dissertações e teses da área da educação que dialogam com o nosso objeto de estudo, se constitui em um Estado do Conhecimento, conforme nos orienta Romanowski e Ens (2006), uma vez que buscamos, a partir de uma única base de dados, realizar o levantamento de teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação, e considerando somente os que se concentravam na área da educação.

Nesse íterim, apresentaremos o estado do conhecimento referente à produção acadêmica sobre a representação social da inclusão pelos jovens com cegueira, nos últimos cinco anos (2014-2019). A busca por teses e dissertações produzidas sobre esse tema, no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), considerou os seguintes descritores: “representações sociais, juventude, inclusão e cegueira”.

Os primeiros resultados, no entanto, mostraram-se muito vastos, pois encontramos trabalhos que abordavam a inclusão de alunos cegos em disciplinas específicas, ou a representação social da cegueira no contexto histórico, ou cegueira e a comunicação, ou a inclusão do estudante cego no ensino superior, ou cegueira e a igualdade de direitos, o que não atendia os objetivos de nosso estudo.

Dessa forma, optamos por definir os seguintes critérios de inclusão: (1) somente teses e dissertações; (2) produzidas no período de 2014 a 2019; (3) que abordem a representação social da inclusão e os jovens com cegueira; (4) que tenham os descritores representação social, inclusão, cegueira, deficiente visual, baixa visão, pessoa com deficiência, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no título ou nas palavras-chave.

O tratamento dado aos estudos emergentes desse levantamento foi realizado por meio da técnica do inventário. Por considerar o inventário como uma metodologia de organização e tratamento de dados, pela qual nos proporciona selecionar os estudos mais relevantes ao alcance de nossos objetivos, ao articular informações que se veem dispersas, e reorganizá-las conforme temas recorrentes, o que favorece a percepção da constituição das representações sociais, conforme nos orienta Prado e Morais (2011).

A partir das teses e dissertações selecionadas, sobrelevamos informações que nos permitissem compreender o campo de abordagem epistemológica das Representações Sociais, e suas contribuições ao estudo da inclusão escolar sob a perspectiva de sujeitos jovens e cegos. Dessa forma, organizamos o material encontrado que se aproxima do nosso objeto de estudo, da seguinte forma: ano de publicação, autores, referencial metodológico, instrumentos de coleta, tipo de pesquisa, sujeitos, procedimentos de análise, resultados e conclusões. Essas categorias foram objetos de nossa análise para a composição desse estado do conhecimento.

Vale acrescentar que realizamos a leitura dos resumos das dissertações e teses selecionadas, para identificar os aspectos já mencionados. A seguir, abordaremos as produções acadêmicas sobre pessoas com deficiência visual.

3.2 Garimpendo as produções

No levantamento das produções no banco de dados da BDTD, no período acima mencionado, encontramos um total de 6 trabalhos, dentre eles três dissertações e três teses, distribuídos no interstício temporal da seguinte forma: em 2014, encontramos 1 dissertação e 1 tese; em 2015, apenas 1 tese; em 2016, 1 dissertação; em 2017, 1 tese; e em 2018, 1 dissertação.

Tabela 1 - Achados por ano levantado

Ano	Teses	Dissertações
2014	1	1
2015	1	-
2016	-	1
2017	1	-
2018	-	1

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da BDTD, 2019.

É interessante mencionar que esses estudos foram oriundos de Programas na área da Educação, em universidades públicas, quer seja no âmbito federal, e ou estadual. Cinco (5) trabalhos concentram-se no eixo sul-sudeste, e apenas um (1) trabalho representa a região Nordeste. E na região Norte não foi encontrado nenhum trabalho que se dedicasse das representações da juventude cega sobre inclusão.

No quadro a seguir estão sistematizados os estudos acima destacados, pelo ano de publicação, nome do autor, título do trabalho, universidade e local onde foi desenvolvido.

Quadro 2 - Produções sobre Inclusão de Cegos e Educação.

ANO	UNIVERSIDADE	PROGRAMA	TIPO	TÍTULO	AUTORES
2014	Universidade Católica Dom Bosco	Programa de Pós-Graduação em Educação	Tese	A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica	DORNELES, Claunice Maria
2014	Universidade Metodista de Piracicaba	Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	A constituição de sujeitos com cegueira adquirida e a aprendizagem da leitura e escrita Braille	MENDES, Fátima Aparecida Gonçalves
2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação	Tese	Marcas de identificação de pessoas com deficiência visual em narrativas autobiográficas	MIANES, Felipe Leão
2016	Universidade Federal da Fronteira Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil	PERON, Lucélia
2017	Universidade Estadual Paulista	Programa de Pós-Graduação em Educação	Tese	Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens da educação especial	YANAGA, Thais Watakabe

2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	Experiências da escola: além dos limites da cegueira	CRUZ, Emmanuel Dário Gurgel da
------	---	---------------------------------------	-------------	--	--------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da BDTD, 2019.

Com base no Quadro 2, e pela apreciação do trabalho desenvolvido por Dorneles (2014), observamos que seu objeto de estudo foi a formação de professores. A sua tese intitulada “A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica”, é um estudo que caracteriza-se enquanto pesquisa de campo, cujos sujeitos foram os professores do ensino regular e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Como referencial teórico-metodológico, utilizou a *Teoria Crítica da Educação*.

O objetivo almejado por Dornelles (2014, p. 17) foi “analisar a concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais e do ensino regular sobre a in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica”. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e observações realizadas em 5 escolas da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso do Sul.

Os resultados encontrados demonstraram que o respeito à diferença e diversidade dos alunos é ocultada sob a “alegação de que todos devem ser tratados como normais” (DORNELLES, 2014, p. 7). A concepção que vigora ainda entre professores sobre sua prática escolar, tensionam a inclusão dos estudantes com deficiência visual, dificultando a compreensão do processo de inclusão na sua relação necessária com os serviços de apoio especializado.

A dissertação de Mendes (2014) discutiu o significado da cegueira adquirida e as implicações na aprendizagem da leitura e escrita Braille. O referencial teórico fundamentou-se no trabalho de Vygotsky, o qual destaca a relevância das relações sociais na formação pessoal, permitindo reflexões sobre a constituição, o processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas cegas.

Mendes (2014) entrevistou 12 sujeitos que perderam a visão na idade adulta e que frequentavam um serviço de reabilitação pedagógica na aprendizagem do sistema Braille, desenvolvido por uma Universidade. Os entrevistados revelaram os sentimentos que acompanham a perda da visão, tais como: a perda do trabalho que faziam, a independência no deslocamento, a impossibilidade de ler, o sentimento de incapacidade, o medo de não ser mais aceito pelos colegas e familiares, a ansiedade em não conseguir cuidar dos filhos e fazer algumas tarefas domésticas.

A pesquisadora declara que:

[...] diferentemente do cego congênito, essas pessoas vivem um período de dor pela perda de algo que tinham e não têm mais. O apoio para a aceitação da nova condição pode ajudar nas mudanças necessárias para a participação plena na vida social. (MENDES, 2014, p. 132).

A tese de Mianes (2015, p. 13), intitulada “Marcas de Identificação de Pessoas com Deficiência Visual em Narrativas Autobiográficas”, investigou “como a reivindicação da identidade, através da cultura, proporciona a construção de marcas de identificação das pessoas com deficiência visual”.

Este pesquisador desenvolveu a pesquisa de cunho documental, já que sustentou sua metodologia a partir dos cadernos autobiográficos de sujeitos cegos, ou seja, pautado nas narrativas de pessoas com cegueira e com baixa visão. E desenvolveu sua análise com base nos pressupostos da Teoria dos Estudos Culturais. Como resultado, o pesquisador (MIANES, 2015, p. 7) encontrou as seguintes marcas de identificação, que se revelam pela “reivindicação de autonomia, diferentes formas de ver o mundo e experiências escolares”, as quais implicam na construção da identidade cultural das pessoas com deficiência visual.

A seu turno, a dissertação de Peron (2016, p. 9) teve como objetivo “conhecer os conteúdos e a estrutura das representações sociais de professores universitários sobre as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior”. O referencial teórico foi a Teoria das Representações Sociais, a partir dos estudos de Moscovici e Abric, e as relações com os pressupostos da educação inclusiva.

O lócus dos estudos foi a Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó e os sujeitos da pesquisa foram 86 professores que atuam nos diferentes cursos de graduação desta universidade. Os instrumentos de coleta de dados constituíram-se de questionário sobre a caracterização dos participantes e questões empregando a Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP), além da entrevista com os sujeitos selecionados.

Os resultados alcançados por Peron (2016) evidenciam que as representações das deficiências visual, auditiva e física estão centradas na limitação provocada pela deficiência, permanecem alguns estereótipos históricos das pessoas com deficiência no imaginário dos professores, o que demonstra que a exclusão se ancora no preconceito, desrespeito, desigualdade e segregação.

Evidenciou ainda, que a inclusão é vista como uma atitude humanitária e justa, alicerçada nos valores éticos de respeito à diferença e ao compromisso com a promoção dos direitos humanos, mas que as políticas públicas de inclusão são insuficientes e precárias e que se faz necessário, acima de tudo, construir uma cultura inclusiva (PERON, 2016).

De outra forma, a tese desenvolvida por Yanaga (2017) teve como objetivo analisar como as ações de inclusão se articulam com processos de resiliência em adolescentes e jovens da Educação Especial, a partir da perspectiva dos alunos e professores. Uma pesquisa de campo cujo referencial teórico adotado foi a abordagem socioecológica e cultural.

Participaram do estudo de Yanaga (2017), 14 professores de diferentes formações que estivessem ministrando aulas ou desenvolvessem atividades com os alunos da Educação Especial de seu campus. Participaram 12 alunos de ambos os sexos, com idade entre 14 e 28 anos, e considerados em processo de resiliência, sendo: 04 surdos, 02 com Síndrome de Asperger, 01 cego, 01 deficiente visual (baixa visão), 01 com Síndrome de Down, 01 com amputação do braço, 01 com raquitismo, e 01 com mielomeningocele.

Os resultados demonstraram que dentre as poucas ações de inclusão desenvolvidas, essas eram realizadas por iniciativa dos professores e da equipe pedagógica, mas que não se consolidavam como política da instituição, o Instituto Federal do Paraná. Apesar disso, essas ações se mostravam significativas aos alunos da Educação Especial, posto que enquanto ações protetivas favoreciam processos de resiliência.

A dissertação desenvolvida por Cruz (2018) teve como objetivo investigar, em narrativas autobiográficas de adultos cegos, os sentidos que atribuem às adversidades e aos processos de enfrentamento por eles vivenciados no contexto do ensino fundamental e médio. O referencial teórico utilizado foi a pesquisa autobiográfica.

A metodologia utilizada foi a entrevista narrativa autobiográfica, e os sujeitos da pesquisa foram 4 adultos cegos, entre 29 e 63 anos de idade. O estudo foi organizado em três categorias temáticas: relações com a escola regular e com a escola especial; estratégias de enfrentamento; e tutores de resiliência. Os resultados revelaram que nos processos de enfrentamento, as pessoas cegas privilegiam cinco estratégias: o diálogo; a persistência; o afastamento para o fortalecimento; a identificação de tutores de resiliência e a formação de grupos com pessoas por afinidade (CRUZ, 2018).

Revelaram ainda a importância da escuta de adultos cegos sobre suas experiências na infância e na adolescência, dentro da escola, para que se possa melhor compreender as adversidades enfrentadas e as estratégias de enfrentamento por eles desenvolvidas, de modo a aprofundar os estudos e reflexões sobre os direitos da pessoa com deficiência visual a uma educação inclusiva e o atendimento das suas necessidades (CRUZ, 2018).

A partir de aportes teóricos e analíticos distintos, percebemos a iniciativa comum desses pesquisadores, em compreender os processos de inclusão a partir da percepção dos próprios sujeitos a serem incluídos. Muito embora as vozes e representações de sujeitos

adultos sejam, praticamente, unânimes. No estudo de Yanaga (2017) há a presença de entrevistados jovens, mas não de maneira a protagonizar as reflexões sobre inclusão, já que suas falas vêm em relação a de seus professores; e no estudo de Cruz (2018) também há uma certa incursão sobre experiências de pessoas cegas na adolescência, mas narradas por cegos adultos, em forma de memórias.

Chama-nos a atenção o fato de que cegos jovens em idade escolar não sejam protagonistas de suas representações sobre as condições de inclusão as quais estão submetidos, e do impacto desses contextos em seus projetos de vida. Será que somente o adulto possui autoridade para falar sobre sua experiência de inclusão escolar? De maneira que é preciso esperar que se cresça para poder narrar experiências de juventude? Não será importante compreender essas representações no âmbito da juventude, e pelo próprio jovem?

De outra forma, também nos inquieta a invisibilidade de representações de jovens cegos sobre sua própria inclusão, a partir da realidade escolar nortista e amazônica. Temos cenários e contextos muito próprios e característicos de uma cultura belenense e amazônica, que podem contribuir sobremaneira para a qualificação de ações e iniciativas escolares em inclusão de alunos cegos-jovens, incidindo em seu bem-estar, sucesso escolar e profissional, e participação social. São reflexões que traduzem o ineditismo de nosso estudo, e justificam sua relevância acadêmica e social.

3.3 Caracterização do estudo

O nosso estudo se caracteriza por uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa. Nesta perspectiva, Moreira (2002) argumenta que a pesquisa qualitativa se caracteriza por seu foco interpretativo, pela flexibilidade na condução da investigação, por maior ênfase no processo que no resultado dos estudos, pela relevância do contexto nas experiências subjetivas e individuais e a influência da pesquisa sobre o objeto de estudo.

No tocante ao foco, o autor diz que há um interesse em interpretar a realidade investigada sob a percepção dos próprios participantes. Quanto à flexibilidade, o pesquisador se deixa conduzir pela própria situação estudada, permitindo que cada descoberta, cada questão suscitada possibilite novos caminhos de investigação. Preocupa-se mais com o processo que com o produto da pesquisa, mostrando-se disposto a novos questionamentos e reflexões frente aos resultados. O que importa é entender adequadamente o fenômeno estudado.

Moreira (2002) declara que o contexto tem forte influência sobre a experiência vivida e narrada no processo de investigação. Cabe ao pesquisador identificar os diversos fatores que interferem no estudo, construindo sistematicamente os dados de sua pesquisa.

Cervo e Bervian (1983) argumentam que a pesquisa descritiva é aquela que analisa, observa, registra e correlacionam diversos aspectos que constituem um dado fenômeno estudado. O pesquisador procura descobrir a natureza deste fenômeno, a frequência com que ocorre, sua relação com outros fatos sociais.

Prevenidos por tais princípios teórico-metodológicos e orientados pela Teoria das Representações Sociais (TRS), abordamos o campo de pesquisa com suas especificidades para a investigação do objeto de estudo eleito, qual seja: as representações sociais de jovens cegos sobre a inclusão social.

3.4 Sujeitos do estudo

Os sujeitos selecionados para o nosso estudo foram 10 jovens estudantes voluntários, abrangendo 34,5% do grupo focalizado. Esses jovens se distribuem da seguinte forma: do total 5 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino e nascidos em anos diferentes de forma aleatória.

As informações pormenorizadas desses jovens são encontradas na seção 4.1, na ocasião em que apresentamos os dados construídos sobre o perfil social, a constituição familiar, a trajetória escolar e outras informações pertinentes aos sujeitos de nosso estudo. Nesta oportunidade, entrelaçamos esses dados com a Teoria da Representação social, reforçando os fundamentos das investigações que realizamos.

3.5 Instrumento de coleta de informações

Os instrumentos de coleta de informações utilizados foram:

A entrevista, com o roteiro pré-elaborado de 71 perguntas organizadas em cinco eixos. Segundo Britto Júnior e Feres Júnior (2011), a entrevista contribui para o enriquecimento da pesquisa, por possibilitar a obtenção de dados significativos, permitir a análise do contexto em que se insere o entrevistado e o tema em estudo, por estar sujeita a acontecimentos sociais, culturais, momentâneos que potencializam o alcance da pesquisa.

A entrevista ainda propicia, segundo os autores, o questionamento do pesquisador sobre o conhecimento do tema estudado, o saber científico que possui sobre os instrumentos que facilitam a construção dos dados, a consciência pessoal de habilidades que auxiliam na interação com o entrevistado, sua capacidade de argumentação, e criatividade para agir diante de uma situação imprevista.

A entrevista tem uma função relevante no desenvolvimento de um trabalho científico quando combinada com outros métodos de coleta de informações, quando propiciam intuições e percepções provindas do campo investigado, por potencializar informação contextual valiosa para explicar alguns achados específicos.

Britto Júnior e Feres Júnior (2011, p. 242) enfatizam que

é importante ressaltar que, apesar das vantagens apresentadas, a entrevista, por si só, não garante a fidelidade dos dados e informações coletadas. Ela deve ser utilizada em conjunto com outros métodos de coleta de dados para que os resultados qualitativos esperados possam ser fidedignos e retratarem realmente o universo no qual está inserido o objeto da pesquisa.

O roteiro semiestruturado para a entrevista foi organizado em cinco eixos orientadores para as questões formuladas: I Dados Pessoais, II Família, III Escola, IV Aspectos Gerais e V Inclusão. Cada eixo albergou um conjunto de questões, totalizando 71 perguntas (APÊNDICE B).

Vale ressaltar que a entrevista semiestruturada possibilita o aprofundamento de algumas questões, pois ao articular perguntas fechadas e abertas, o entrevistado sente-se mais à vontade para discorrer sobre o tema focalizado, ao mesmo tempo em que permite ao pesquisador dirigir a discussão para o assunto que lhe interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou para restabelecer o contexto da entrevista (DUARTE, 2015).

Para a realização das entrevistas junto aos jovens agendamos por telefone a entrevista com cada um dos educandos. Desse modo, sete entrevistas aconteceram nas respectivas residências dos entrevistados. Uma foi realizada na Associação de e para Cegos do Pará (ASCEPA), outra foi feita na UTES JAA, e a décima foi realizada na Seção Braille da Biblioteca Pública da Fundação Cultural do Pará (CENTUR).

O período de realização das entrevistas foi de janeiro de 2017 a julho de 2018, e aconteceu simultaneamente com a realização de outras atividades de estudo, tais como: consulta aos dossiês individuais de alguns educandos, leitura de documentos que disciplinam

a inclusão social, consultas a obras que discutem este tema, aperfeiçoamento do roteiro de entrevista e transcrição das entrevistas realizadas.

As entrevistas foram gravadas em dispositivo móvel (*smartphone*), convertidas para o formato MP3, e transcritas pessoalmente para permitir que revivêssemos novamente as entrevistas, fizéssemos registros de impressões, reflexões e questionamentos que emergem neste exercício, ajustássemos os procedimentos e dedicássemos maior cuidado às informações coletadas, relacionando a voz gravada à atitudes, comportamentos dos respondentes, ou tensão vivida pelos respondentes no momento das entrevistas.

3.6 Os aspectos éticos da pesquisa

A utilização de sujeitos em uma pesquisa requer procedimentos para protegê-los. Desta forma, adotamos como base a Resolução 196/1996 que trata dos “[...] referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça” (BRASIL, 1996, p.1). Neste sentido, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para colher a assinatura de cada um dos sujeitos-voluntários e respondentes. Para tanto, explicitamos o nosso estudo junto aos jovens que frequentam a Unidade Técnica José Álvares de Azevedo. No segundo momento, abordamos os instrumentos a serem utilizados por nós seguido do convite para que esses jovens participassem das entrevistas.

3.7 Análises dos dados

Para a análise das informações seguimos a análise temática com referência de Braun e Clarke (2006, p. 05), para os quais “a análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes”. Nessa perspectiva, traçamos os seguintes procedimentos, como mostra o quadro seguinte.

Quadro 3 – Procedimentos para a análise dos dados

a) Entrevista e a transcrição;
b) Criação de arquivos para o material transcrito;
c) Leitura do material;

d) Organização do material por unidades de sentido;
e) Nomeação da temática que representa cada agrupamento;
f) Caracterização das objetivações e as ancoragens que compõem as representações sociais desses jovens sobre a inclusão escolar;
g) Por fim realização da análise de cada temática com seus respectivos agrupamentos de informações somadas ao cotejamento teórico.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Observação: vale destacar que a Teoria das Representações Sociais não possui uma metodologia específica. Essa Teoria sugere que utilizemos o referencial que mais se adequa à apreensão do objeto de estudo, no caso de nosso estudo são as representações sociais de jovens cegos sobre a inclusão escolar.

Os eixos de análises identificados nos estudos foram: a) percepção de inclusão; b) percepção de exclusão; c) protagonismo; d) aspectos pedagógicos da inclusão escolar; e) aspectos estruturais da inclusão escolar; e f) Pensando no futuro. Cada uma destas temáticas serão discutidas na seção 4.2, na oportunidade em que, para além de abordarmos o que os jovens entrevistados dizem, iremos relacionar os respectivos discursos com o conhecimento acadêmico produzido sobre a respectiva temática e faremos o seu entrelaçamento com a Teoria da Representação Social.

3.8 Contexto de socialização dos entrevistados: *lócus* da pesquisa

O *lócus* de nossa pesquisa, conforme já mencionamos, foi a Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo⁶ (UTES JAA), instituição paraense voltada à reabilitação pedagógica e social das pessoas com baixa visão e com cegueira. Nesta instituição, selecionamos 10 educandos com cegueira, na faixa etária de 15 a 29 anos, os quais estavam matriculados em novembro de 2017.

Vale dizer que a instituição possuía, neste ano, 225 educandos matriculados, dentre os quais 84 estavam situados na faixa etária citada, entre estes, 29 eram jovens que tinham cegueira, os quais focalizaram como grupo de nossa investigação. Elegemos então 10

⁶Atualmente a instituição tem sido chamada de Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UEES JAA), buscando sintonizá-la com os pressupostos da teoria construtivista e interacionista, além de situá-la no contexto da educação inclusiva. No entanto, até hoje o nome oficial da instituição na Secretaria de Estado de Educação tem sido Unidade Técnica Educacional Especializada, o que inclusive encontramos nos documentos oficiais, razão pela qual utilizamos esta nomenclatura no nosso texto.

educandos deste grupo para compor a análise amostral de nossa pesquisa. Conforme os critérios definidos e que serão apresentados na seção 4.1 deste texto.

Iremos dedicar a seguir maior atenção ao *locus* da pesquisa, a UTES José Álvares de Azevedo, tratando da sua história, de seu funcionamento, da sua natureza, uma vez que essa Unidade representa muito mais do que uma instituição técnica. Ela simboliza uma porta que se abre para aqueles sujeitos que nasceram cegos ou ficaram cegos. A Unidade é também um espaço social de interação, partilhas de saberes, emoções e afetos entre esses sujeitos e aqueles com visão como técnicos dentre outros. O acolhimento, o apoio e o estímulo são constantes para que esses alunos possam fazer superações e empreender lutas e conquistas na sociedade para o grupo social de cegos.

3.9 A Unidade Técnica José Álvares de Azevedo: um ponto de partida

*Sonhar mais um sonho impossível
Lutar
Quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender
Sofrer a tortura implacável
Romper a incabível prisão
Voar num limite improvável
Tocar o inacessível chão
É minha lei, é minha questão
Virar esse mundo
Cravar esse chão
Não me importa saber
Se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer
Por um pouco de paz*

(BUARQUE, Chico. *Sonho Impossível*, 1972)

A letra da melodia “Sonho Impossível” do escritor e compositor Chico Buarque de Holanda, considerado ícone tanto da literatura quanto da música popular brasileiras, consegue espelhar a luta que um sujeito com necessidades específicas trava consigo e com o mundo para superar o limite imposto por seu corpo, pelo biológico, pela sociedade, dentre outros, para tornar seu sonho possível. Os desafios a que estes sujeitos se defrontam podem ser imaginários e/ou reais, porém estes sujeitos não podem se deixar aprisionar.

Por que lutar quando é fácil ceder, se acomodar, aceitar as limitações impostas por sua condição? Por que não aceitar o sofrimento resultante do preconceito, da falta de fé em sua

capacidade, da impossibilidade de romper com a incabível prisão, como consequência natural da deficiência?

As palavras de Chico Buarque expressam com exatidão os sentimentos, os desafios, as encruzilhadas que muitos dos jovens com cegueira que entrevistamos, manifestaram ao longo desta fase de nossa pesquisa.

Nesta procura por aprender a conviver e vencer as limitações da deficiência visual, os educandos com cegueira encontram um ponto de apoio na Unidade Técnica José Álvares de Azevedo. Seja pela experiência dos profissionais, pelos encontros com os colegas, por se dá conta de pessoas que possuem as mesmas limitações, pelos familiares que propiciam uma convivência suave, seja por poder falar de assuntos comuns ao grupo, o fato é que a UTES JAA se constitui em um referencial decisivo na convivência com a perda visual.

A Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo foi fundada por meio do Decreto nº 1390, de 07 de dezembro de 1953, sendo denominada Escola de Cegos do Pará. Instalada em uma sala anexo ao salão nobre do Instituto Lauro Sodré. O funcionamento efetivo da escola só foi iniciado em 15 de abril de 1955.

Em 1956 a instituição passou a se chamar Escola José Álvares de Azevedo, homenageando o primeiro brasileiro cego alfabetizado no sistema Braille, na França. Em 15 de dezembro 1965, por meio da Lei nº 3583, a instituição passou a se chamar Instituto José Álvares de Azevedo e foi vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

Em 1966, o Instituto José Álvares de Azevedo foi instalado em sede própria, na rua Presidente Pernambuco, nº 497, bairro Batista Campos, onde funciona até hoje. Em 1972, por meio da Lei 4.398, de 14 de Julho, que criou o Centro de Educação Especial (CEDESP), a denominação da instituição foi novamente mudada, passando a se chamar Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UTES JAA).

Cumprе destacar que a Escola de Cegos do Pará tornou-se uma realidade concreta pelo trabalho e persistência das professoras Nazaré Cristo Barbosa do Nascimento e Adiles Monteiro, que participaram e foram aprovadas na seleção de professores e inspetores para a educação de cegos, promovida pela Diretoria Geral de Instrução Primária em 1951. Em 1953, as professoras se deslocaram para o Rio de Janeiro para participarem de um curso de capacitação no atendimento de alunos com deficiência visual.

O curso foi promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e realizado no Instituto Benjamin Constant (IBC), no período de agosto a novembro de 1953. Ao retornar para Belém, as professoras enfrentaram grandes obstáculos para tornar possível a Escola de Cegos do Pará.

A resistência do governador, do secretário de educação, dos servidores da administração pública sobre a criação de uma escola para pessoas com cegueira, foi o primeiro obstáculo a ser vencido. Depois veio a necessidade de lugar para implantação, aquisição de recursos necessários para instalação, necessidade de recursos especializados, somando-se a resistência das famílias em matricular os filhos que precisavam deste serviço.

A mentalidade da época era que as pessoas cegas não precisavam estudar e eram produtivamente incapazes. Além do mais, a prática da mendicância auxiliava no orçamento de várias famílias e o tempo dedicado à escola interferia na obtenção da esmola que os cegos recebiam. Somava-se a isto, o completo desconhecimento e desinteresse dos governantes sobre a situação social das pessoas cegas (PEREIRA, 2005).

Para se ter uma ideia, a Escola de Cegos do Pará teve em 1955, no início de suas atividades, treze matrículas, sendo que só cinco alunos⁷ frequentaram efetivamente as aulas oferecidas. As professoras Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro deram entrevistas para os jornais da época, visitaram famílias, difundiram a ideia da escola, visando mudar a mentalidade existente e incentivar a frequência de crianças cegas.

Em 1963, tendo em vista materializar os pressupostos da integração, previstos nos artigos 88 e 89, da Lei nº 4.024/1961, foram instaladas as primeiras Classes Braille no Colégio Magalhães Barata e Grupo Escolar Mário Chermont. O objetivo almejado foi atender as necessidades específicas dos alunos cegos matriculados nestas escolas, os quais frequentavam uma turma constituída só por eles.

Em 1966 foi instalada a primeira sala de recurso no Grupo Escolar José Veríssimo. Com esta iniciativa os alunos cegos passaram a compor as classes comuns, sendo assessorados por um professor itinerante. Isto marcou o fim das classes especiais, e significou a integração dos estudantes com cegueira no ensino comum, ampliando as atividades iniciadas pelo Instituto José Álvares de Azevedo.

O aumento do número de alunos matriculados na instituição, a política de integração das pessoas com deficiência desenvolvida pelo Governo Federal e o trabalho persistente da professora Nazaré Nascimento, possibilitaram que em 1966 o governo do estado destinasse um terreno e construísse a sede própria da instituição, o que se materializou em 28 de agosto daquele ano.

⁷ Recomendamos para um maior aprofundamento sobre a história da UTES José Álvares de Azevedo o trabalho de PEREIRA, Maria Isabel dos Santos. “**Luz e Cidadania**”: A História do Instituto José Álvares de Azevedo. 2005. 57 f. Graduação em História - Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005; e o de NINA, Rosinês Santiago. **Evolução histórica da unidade educacional especializada José Álvares de Azevedo**. 2012. Curso de Pedagogia em Licenciatura Plena - Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

Nos anos de 1970 e 1980, a instituição dedicou-se a formar os professores para atuar nas suas atividades e a expandir o atendimento a outros municípios do Estado. Em 13 de julho de 1970, o Jornal A Província do Pará, divulgou a seguinte notícia:

A Secretaria de Educação em colaboração com a Campanha Nacional de educação de Cegos realizará em convênio com a Fundação Nacional do Estado um curso de Formação e Especialização para Professores de Deficientes Visuais, com início marcado para o dia 3 de agosto do corrente ano. O curso terá por finalidade a especialização de professores para ampliação da faixa de atendimento dos deficientes visuais, vindo ao encontro a uma solicitação do meio e assim favorecendo o desenvolvimento educacional da região. Para a consecução dessa finalidade o curso terá, entre outros, os seguintes objetivos: formar em Belém um Centro de Especialização para professores de Deficientes Visuais; colaborar para a formação de maior número de professores especializados em atendimento de deficientes visuais; contribuir para a formação de pessoal especializado para promover a integração dos deficientes visuais na comunidade e possibilitar aos órgãos competentes empenhados na realização do curso, estenderem sua atuação até a faixa de deficientes visuais, procurando reduzir a problemática da marginalização social que se veem exposto face a deficiência. (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 1970 apud NINA, 2012, p. 67).

O curso contou com a colaboração da Campanha Nacional de Educação de Cego (CNEC), teve duração de 28 semanas, com a carga horária de 560 horas, distribuídas em 390 horas de aulas teóricas e 170 horas em estágio de observação, participação e prática profissional. Foram ofertadas 40 vagas e participaram 28 professores, sendo 15 do Estado do Pará e 13 de outros Estados: Amapá, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Piauí e Rio Grande do Sul (NINA, 2012).

Em 1972, com a criação do Centro de Educação Especial do Estado, o governo buscou organizar a educação especial. A Lei Estadual nº 4.398/72 em seu artigo 15, declara:

[...] Art. 15 - Fica criado, na estrutura da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, com autonomia administrativa e financeira, o Centro de Educação Especial do qual, como suas unidades de operação, farão parte o Instituto "José Álvares de Azevedo" e o Instituto "Prof. Astério de Campos", cujos acervos e pessoal serão absorvidos pelo mencionado Centro. (PARÁ, 1972 apud NINA, 2012, p. 33).

A UTES José Álvares de Azevedo deixou então de estar diretamente vinculada à Secretaria de Estado de Educação e passou a ser subordinado ao CEDESP. Nesta época, a instituição já contava com 60 alunos matriculados, e possuía 12 professores atuando (NINA, 2012).

Na década de 1980, atendendo ao projeto de expansão da educação especial pelo interior do Estado, a instituição colaborou decisivamente na implantação de núcleos de atendimentos aos alunos com deficiência visual em alguns municípios. O primeiro polo foi

instalado no município de Santarém, em 1980; depois foi instalado em Capanema, em 1981; em Abaetetuba, em 1982; e em Breves, em 1985 (OLIVEIRA et. al., 2004; PEREIRA, 2016; NEGRÃO; DAMASCENO, 2017).

Em 1994 foi instalado o conselho escolar da Instituição, no contexto da gestão democrática pelo qual passava o país. Coube a este Conselho encaminhar a primeira eleição para a direção da instituição, a qual aconteceu em novembro de 1995 (NINA, 2012). O conselho escolar também democratizou a gestão, possibilitando a participação dos alunos, familiares e entidades representativas das pessoas com deficiência visual, além dos profissionais da instituição.

A primeira eleição para a direção da UTES JAA foi marcada por intensos debates e grande tensão entre os segmentos representativos no conselho escolar. Grande parte dos alunos, alguns familiares e as entidades representativas das pessoas com deficiência visual almejavam eleger para a direção um profissional com cegueira.

Nesta época existiam duas entidades das pessoas com deficiência visual: a Associação dos Deficientes Visuais do Pará (ADEVIP), e a Associação Paraense dos Deficientes Visuais (APDV), as quais apoiaram a candidatura da professora Odete do Vale Lucas, que tinha cegueira. Existia ainda, a Associação de Pais e Amigos Pró Deficientes Visuais (PRÓ-DV), que juntamente com os profissionais da instituição apoiou a candidatura da professora Maria de Fátima da Silva Rocha, que não tinha deficiência visual e trabalhava como professora de Orientação e Mobilidade na UTES José Álvares de Azevedo.

O nível dos debates tomou caráter extremista, chegando ao ponto dos associados da ADEVIP e APDV ocuparem a Área de Convivência da UTES JAA e a procurar o Ministério Público para garantir a participação dos usuários no processo eleitoral. O ponto de divergência era que os profissionais e a PRÓ-DV defendiam que os usuários não tinham direito ao voto.

Os usuários da UTES JAA eram os educandos que contavam com o serviço do professor itinerante, participavam das atividades desportivas oferecidas pela instituição e tinham os textos escolares transcritos para o sistema Braille. No entanto, estes educandos não estavam matriculados na instituição, pois não frequentavam regularmente as atividades oferecidas.

O impasse foi resolvido com o cadastramento dos usuários e sua inserção no processo eleitoral. A candidatura da professora Odete Lucas, no entanto, foi impugnada por um artigo regimental que exigia a lotação na instituição nos últimos três anos. Então, a professora Fátima Rocha foi eleita em 24 de novembro de 1995. O episódio marcou a maior

manifestação das associações das pessoas com deficiência visual, as quais, naquele momento, acreditaram que poderiam ser os protagonistas na inclusão social e educação das pessoas com deficiência visual do estado do Pará.

Em 1996, por meio de um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a Empresa de Processamento de Dados do Pará (PRODEPA), o professor Antônio Borges, criador do sistema Dosvox e vinculado ao Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE-UFRJ), veio até Belém para capacitar alunos cegos da UTES JAA no uso da informática. Desde esta data a utilização de computadores passou a ser decisiva na formação escolar e acadêmica dos estudantes com cegueira no estado.

Ainda em 1996, foi instalada a impressora norueguesa *Braillo 400s*, uma impressora capaz de imprimir em formato Braille “20 folhas por minuto e perto de 1.200 folhas por hora”, preparando a instituição para a produção do livro didático na região Norte (NINA, 2012). Até esta data a reprodução do texto Braille se dava por meio da datilografia nas máquinas *Perkins*, feita por professores especializados.

Em 1998, a UTES JAA passou por uma ampla reforma de suas instalações, com a criação de novos atendimentos: criação do setor de Informática, criação da Imprensa Braille e do setor de Brinquedoteca. A instituição se preparou para receber aproximadamente trezentas matrículas de educandos com cegueira e com baixa visão.

No dia 10 de março de 1998, ocorreu reinauguração da reforma da Unidade Especializada José Álvares de Azevedo. A reforma, que a Secretaria de Estado de Educação promoveu no Instituto, foi provocada por vários fatores, dentre eles: aumento da clientela, adequação de ambientes. A reforma do Álvares de Azevedo começou em junho de 1997, quando o então Instituto dava assistência a 170 deficientes visuais. Com a reforma e ampliação, a Unidade passa a poder atender 300 deficientes, todos matriculados e integrados aos três projetos desenvolvidos pela Unidade. (DIÁRIO DO PARÁ, 1998 apud NINA, 2012, p. 31).

Em 2002, os educandos matriculados na UTES JAA receberam os primeiros livros didáticos didático Braille, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ainda enviado pelo Instituto Benjamin Constant. O Pará foi o primeiro estado da região norte que integrou este programa desenvolvido pelo Ministério da Educação.

Em 2003 foram lotados na instituição professores de língua portuguesa, inglês, história, geografia, biologia, física, química, matemática. A lotação destes professores visou assegurar a produção do livro didático no formato Braille pela própria instituição para atender

os educandos matriculados no ensino comum e ofertar aulas de complementação nas respectivas disciplinas.

No período de 2009 a 2012, a instituição foi gestada pela primeira vez por um profissional com cegueira. Coube a nós esta missão, mas o contexto era completamente distinto daquele em que os movimentos representativos das pessoas com deficiência visual almejavam tal fim. Buscamos reorganizar as atividades oferecidas, disciplinar o processo de lotação de profissionais na instituição e ampliar a participação dos educandos e familiares na gestão.

Vale dizer que na época a instituição possuía 106 profissionais lotados, sendo 82 professores, 03 técnicos pedagógicos, 03 psicólogos, 01 médico oftalmologista, 01 assistente social, 01 fonoaudióloga, 01 técnico em projeto, 01 secretária, 06 agentes administrativos e 07 pessoal de apoio. Entre estes, havia 07 profissionais temporários e 09 que não atuavam na instituição, desempenhando as suas funções em outros órgãos da educação especial.

O nosso desafio consistiu em reorganizar as atividades desenvolvidas e tornar eficazes os serviços oferecidos. A UTES JAA demandava novas instalações para acomodar os profissionais e qualificar os atendimentos, contar com profissionais com perfil para a educação de deficientes visuais, assegurar o atendimento das necessidades dos educandos da instituição.

Em 2016, a instituição passou a cumprir a jornada de trabalho, obrigando os profissionais a trabalhar no horário de 7:30 h às 11:30 h, com pausa para o almoço e retornando para o horário de 13:30 h às 17:30 h. Antes o horário era de 7:30 h às 19:00 h, sem pausa para o almoço e os profissionais trabalhando em equipe: uma trabalhava no horário de 7:30 h às 14:30 h, e a outra equipe no horário de 11:00 h às 19:00 h. Esta forma de funcionamento ficou impossível com a extinção do horário intermediário nas escolas públicas.

Em março de 2018 o prédio da instituição foi reinaugurado, depois de uma reforma que demorou dois anos aproximadamente. Nesta reforma a instituição foi ampliada, novos espaços surgiram resultantes da melhor ocupação e divisão do terreno existente, foram criados os serviços de apoio às famílias, psicomotricidade, áudio descrição, primeiros socorros, sala do conselho escolar, pré-bengala e o museu da UTES JAA.

Figura 2 - Fotografia da UTES José Álvares de Azevedo



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Atualmente o prédio da instituição tem 46 compartimentos, funcionando em dois andares. No andar térreo funcionam: 01 sala de administração, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 secretaria, 01 Núcleo de Produção Braille, 01 sala de leitura, 01 sala de reunião, 01 sala de Atividades da Vida Autônoma e Social (AVAS), 01 sala de apoio às famílias, 01 sala de Serviço Social, 01 brinquedoteca, 01 sala de Artes, 01 sala de Fonoaudiologia, 01 sala de Psicomotricidade, 01 sala de Educação Física. Neste andar ainda se encontram 02 banheiros, 03 depósitos, 01 refeitório, 01 cozinha e 01 espaço para eventos culturais e desportivos, somando 22 compartimentos.

No andar superior funcionam: 01 sala de Psicologia, 01 sala de Primeiros Socorros, 01 sala de Informática, 01 sala do Conselho Escolar, 01 sala de Baixa Visão, 01 sala de Atendimento Psicopedagógico, 01 arquivo, 01 sala de Revisão de Textos Braille, 01 sala de Musicografia Braille, 01 sala de Áudio Descrição, 01 sala de professores, 01 sala de Atendimento Psicossociopedagógico, 01 sala de Intervenção Precoce, 01 sala de Sorobã, 02 sala de Comunicação Braille, 01 sala de Alfabraille, 01 sala de Orientação e Mobilidade, 01

sala para o Museu, 01 sala de Esportes, 01 sala de Pré-Bengala, 01 sala de Itinerância, além de 02 banheiros e 01 depósito, somando 24 compartimentos.

A instituição possuía em 2017, 45 professores, 09 técnicos - sendo 01 diretora e 01 vice-diretora, 02 coordenadores pedagógicos, 01 secretária, 02 psicólogos, 01 fonoaudióloga e 01 assistente social. Possuía também 05 assistentes administrativos e 05 como pessoal de apoio, conforme quadro abaixo.

Quadro 4 - Profissionais lotados na UTES JAA em 2017

Professores	Quantidade	Tipo de Vínculo	Carga Horária
Educação Física	3	Efetivo	20 h/s
Educação Física	6	Efetivo	40 h/s
Educação Física	4	Efetivo	42 h/s
Pedagogia	5	Efetivo	20 h/s
Pedagogia	4	Efetivo	40 h/s
Língua Portuguesa	5	Efetivo	40 h/s
Arte Educador	4	Efetivo	40 h/s
Biologia	4	Efetivo	40 h/s
Geografia	2	Efetivo	40 h/s
Magistério	2	Efetivo	40 h/s
Física	1	Efetivo	40 h/s
História	1	Efetivo	40 h/s
Inglês	1	Efetivo	40 h/s
Psicologia	1	Efetivo	40 h/s
Química	1	Efetivo	40 h/s
Sociologia	1	Efetivo	40 h/s
Pessoal Técnico-Administrativo	Quantidade	Tipo de Vínculo	Carga Horária
Diretora	1	Efetivo	40 h/s
Vice-Diretora	1	Efetivo	40 h/s
Coordenadora Pedagógica	2	Efetivo	30 h/s
Assistente Social	1	Efetivo	36 h/s
Psicólogo	2	Efetivo	36 h/s
Fonoaudióloga	1	Efetivo	36 h/s
Secretária	1	Efetivo	36 h/s
Pessoal de Apoio	Quantidade	Tipo de Vínculo	Carga Horária
Merendeira	2	Temporário	36 h/s
Assistente Administrativo	2	Temporário	36 h/s
Assistente Administrativo	3	Efetivo	36 h/s
Auxiliar Operacional	1	Efetivo	36 h/s
Agente de Portaria	1	Efetivo	36 h/s
Servente	1	Temporário	36 h/s

Fonte: Adaptação do autor com os dados disponíveis no Relatório de Lotação UTES JAA/2017.

Os dados mostram que os professores lotados na instituição abrangem diversas áreas do conhecimento acadêmico. O maior número se concentra nas disciplinas de Educação Física, com 13 profissionais, e das Disciplinas Pedagógicas, que somando os que fizeram o curso de magistério nível médio, reconhecidos no Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério (PCCR), como “professor especial”, chega a 11 professores.

Observa-se também que os 05 professores de Língua Portuguesa, 04 de Arte Educação, e 04 de Biologia, que são as áreas que seguem com maior presença no quadro de lotação da instituição. Vale dizer que 04 dos 05 professores de Língua Portuguesa têm cegueira, e que o quadro de professores também retrata o processo histórico da instituição. Note que não encontramos nenhum professor de Matemática lotado neste ano.

Todos os professores têm vínculo efetivo com a instituição, desempenhando as suas funções com 20 (08 professores), 40 (33 professores), ou 42 horas semanais (04 professores). Todos os professores possuem especialização, e seis possuem mestrado (04 na área da Educação Física, 01 em Biologia e 01 em Educação).

Vale ressaltar que no quadro de pessoal técnico administrativo, não encontramos a lotação de oftalmologista ou de fisioterapeuta, que antes a instituição contava. Isto decorre da reorganização da educação especial na perspectiva inclusiva, que exige que os serviços da saúde dos educandos com cegueira sejam tratados no respectivo setor.

Os profissionais de apoio são os únicos que ainda possuem vínculos temporários, com o quadro demonstrando 05 profissionais nesta condição. Assim, predominando o vínculo efetivo de 92,2% de todos os profissionais lotados na UTES JAA, ou seja, 59 dos 64 identificados no levantamento que fizemos.

A UTES JAA encontra-se organizada em quatro programas:

- Programa de Atendimento Técnico Especializado - compreende os atendimentos de serviço social, psicologia e fonoaudiologia;
- Programa de Educação Infantil - abrange o atendimento de estimulação precoce, psicopedagogia, brinquedoteca e alfabetização;
- Programa de Educação e Reabilitação Pedagógica - compreende os atendimentos de Orientação e Mobilidade com a aprendizagem do uso da bengala longa; comunicação com a aprendizagem do sistema Braille; informática, atividades da vida autônoma e social e atendimento dos educandos com baixa visão;

- Programa de Apoio Educacional - que abrange a produção do texto Braille, sala de leitura, arte educação, psicomotricidade, educação física, pré-bengala, pré-Braille, ensino itinerante, técnicas no uso do sorobã, atendimento ao educando com deficiência associada.

No tocante ao número de educandos matriculados na instituição, foram feitas em 2017, 225 matrículas⁸, sendo 98 com baixa visão, 98 com cegueira e 29 com deficiência associada, ou seja, educandos que além da deficiência visual possuem outra deficiência (PARÁ, 2017).

O tempo de atendimento educacional na UTES JAA é de 45 minutos, sendo desenvolvido de forma individual. Só a atividade de goalball e o atendimento de musicografia Braille e psicodrama são realizados em grupo. A faixa etária dos educandos varia de 02 a 78 anos, predominando a idade entre 15 a 29 anos, conforme quadro abaixo.

Tabela 2 - Educandos matriculados na UTES JAA 2017 de acordo com a faixa etária e sexo

Faixa Etária	Quantidade	Sexo	
		Feminino	Masculino
0 a 14 anos	76 educandos	39	37
15 a 29 anos	84 educandos	33	51
30 a 44 anos	13 educandos	6	7
45 a 59 anos	29 educandos	14	15
+ de 60	23 educandos	12	11
Total	225	104	121

Fonte: Adaptação do autor para os dados disponíveis no site da SEDUC-PA, 2017.

Observem que os educandos, situados na faixa etária de 15 a 29 anos, representa o maior contingente matriculado, perfazendo 37,4% das matrículas verificadas; os educandos entre a faixa etária de 0 a 14 anos perfazem 33,8%. Os dois segmentos somados chegam a 71,2% das matrículas na instituição, ou seja, somam 160 matrículas.

O número de educandos do sexo masculino continua predominando, alcançando 53,8% do universo verificado. Vale notar que o sexo masculino é maior na faixa etária de 15 a 59 anos. Sendo que entre 15 a 29, idade da juventude, é de 51 para masculino e 33 para feminino.

⁸ Os dados oficiais de matrículas divulgados pela Secretaria de Estado da Educação não informam o número de educandos com baixa visão, com cegueira ou com deficiência associada. Os dados também não dão conta do fluxo contínuo que caracteriza o ingresso e saída de educandos da UTES JAA. Utilizamos os dados oficiais e acrescentamos com outras informações fornecidas pela secretaria da instituição.

IV SEÇÃO - CONHECENDO OS JOVENS E AS JOVENS DO ESTUDO

Nesta seção iremos desenvolver as análises dos dados construídos a partir das informações coletadas nas dez entrevistas realizadas com os jovens cegos, matriculados na Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo no ano de 2017, selecionados por nosso estudo.

Nesta perspectiva, nos fundamentamos nos estudos desenvolvidos por Jodelet (2001) sobre a constituição das representações sociais. A autora argumenta que a noção de representação social apresenta um certo nível de complexidade na sua definição e operacionalidade, visto que emerge da combinação de uma rede de conceitos sociológicos e psicológicos e, portanto, em decorrência da sua própria natureza, gera um sistema teórico complexo.

Diz a autora que as representações sociais levam em consideração o funcionamento cognitivo, o processo psíquico e as articulações com a dinâmica social, a relação interpessoal e dos grupos, buscando decifrar as origens, a estrutura e a evolução das representações, perscrutando como afeta e é afetada por estes aspectos de sua constituição. Jodelet declara que:

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm (JODELET, 2001, p. 10).

A autora diz que as representações sociais são constituídas por elementos afetivos, mentais e sociais, e englobam ainda aspectos cognitivos, linguísticos e comunicacionais imersos no contexto das relações interpessoais.

A representação social é sempre uma representação de um objeto por um sujeito; as características do sujeito e as propriedades do objeto sempre irão incidir na sua constituição. A representação social pode assumir a simbolização do objeto, projetando a sua imagem, ou pode lhe conferir significados, que possibilitam a sua decodificação.

Estas significações resultam de uma atividade construtiva do sujeito, o que envolve tanto processos cognitivos quanto mecanismos intra-psíquicos. Jodelet (2001) ressalta que a especificidade dos estudos das representações sociais reside no sentimento de pertencimento e na participação social e cultural do sujeito na constituição das representações sociais ou, por outro lado, pode se prender aos aspectos ideológicos de uma determinada coletividade e sua

incidência na constituição dos sujeitos. Jodelet (2011, p. 11) sintetiza estas questões na seguinte fórmula: “Quem sabe e de onde sabe? - O que e como sabe? - Sobre o que sabe e com que efeito?”. Essas questões se desdobram em três níveis, quais sejam: a) condições de produção e de circulação; b) processos e estados; c) estatuto epistemológico das representações sociais. Essas questões se inserem no conjunto dos estudos teóricos e empíricos sobre as representações sociais.

Sendo assim, iremos primeiramente discorrer sobre o perfil dos jovens entrevistados, apresentar os dados construídos sobre a constituição de suas respectivas famílias, de sua trajetória escolar e dos aspectos gerais relacionados com o seu estilo de vida, relação com a cegueira, prática de esporte, participação em eventos culturais, artísticos e de lazer, e outros, além do modo como percebem a inclusão. Deste modo procuraremos responder a questão “quem e de onde sabe”, formulada por Jodelet.

Na segunda subseção, iremos realizar a análise temática das unidades de sentidos que emergiram dos discursos dos jovens entrevistados, os quais por meio de sua fala expressaram os sentimentos de inclusão, de exclusão, de protagonismo frente a inclusão escolar, os aspectos pedagógicos e estruturais da inclusão e as implicações em seu projeto de futuro. Esta subseção encontra-se organizada em seis subseções, de acordo com as unidades aqui citadas. Deste modo, procuramos responder a questão: o que sabem e como sabem?

A utilização da Teoria da Representação Social e a discussão dos respectivos campos do conhecimento na abordagem de cada unidade de sentido nos permite procurar responder a terceira questão formulada por Jodelet: “sobre o que sabe e com que efeito?”. Deste modo buscaremos elaborar as representações sociais da inclusão escolar de jovens com cegueira, que se constitui na questão que orienta os nossos estudos.

4.1 Perfil, família e escola dos jovens cegos

O objeto deste estudo tem por finalidade desvelar as representações sociais da inclusão pelos jovens com cegueira e as implicações em sua trajetória socioeducacional e em seus projetos de futuro. Nesta perspectiva, realizamos entrevistas semiestruturadas com dez educandos com cegueira, os quais estavam matriculados na UTES JAA e em diferentes estabelecimentos de ensino no nível fundamental, médio e superior.

Conforme já mencionamos, selecionamos os sujeitos da pesquisa pela sua condição sensorial, ou seja, jovens com cegueira, situados na faixa etária entre 15 a 29 anos e

matriculados na UTES JAA no ano de 2017. O universo focalizado identificou 29 sujeitos situados nestes critérios, entre os quais elegemos dez para compor a nossa amostra.

Os respondentes foram esclarecidos sobre a natureza e os objetivos de nosso estudo, a destinação das informações que estávamos coletando e nos comprometemos e enviamos por e-mail as transcrições das respectivas entrevistas. Todos concordaram e autorizaram o uso das informações, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual se encontra no apêndice A de nosso trabalho.

Cada entrevistado atribuiu um codinome para ser identificado, visando manter o sigilo de sua verdadeira identidade. Estes codinomes foram: “Nicole, Pendriver, Beyoncé, Amanda, Vinícius, Dama, Jung, Scarlet, Neitan e Perzival”, de acordo com a ordem das entrevistas realizadas.

O roteiro da entrevista se organizou em cinco eixos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 5 – Dados que compõem o roteiro de entrevista

EIXO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
1	Dados Pessoais	Idade, sexo, naturalidade, endereço, estado civil, escolaridade;
2	Família	Constituição, número de residentes, renda familiar, tipo de moradia, familiar mais próximo;
3	Escola	Idade que começou a estudar, tipo de escola (especial, regular), relacionamento com os colegas e com os profissionais, recursos especializados que usava, tempo que ficou na escola, dificuldade de deslocamento, acesso ao material didático, participação nas atividades pedagógicas desenvolvidas, acolhimento, recursos disponíveis, nível de aprendizagem;
4	Aspectos Gerais	Origem da cegueira (congénita ou adventícia), reação frente a perda da visão, limitação imposta pela cegueira, segurança e autonomia no deslocamento, autoimagem, relacionamento social, gostos e preferências, contrariedades vivenciadas, experiência de preconceito já vivida, vantagens e desvantagens com a cegueira, pessoa pública que admira, prática de desporto, música e dança, lazer, projeto de vida, habilidades pessoais;
5	Inclusão	Opinião pessoal, influência da inclusão escolar na trajetória individual, importância da UTES JAA na trajetória socioeducacional, importância da reabilitação pedagógica, inclusão social.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Vale dizer que para além de orientar as perguntas da entrevista, o roteiro utilizado também permitiu que outras questões fossem formuladas, ampliando as possibilidades de obtenção das informações coletadas. A seguir, no quadro abaixo, Apresentamos as características básicas dos entrevistados, coletadas com a realização das respectivas entrevistas.

Quadro 6 - Características dos sujeitos da pesquisa

Codínome	Idade	Sexo	Naturalidade	Estado Civil	Escolaridade
Nicole	28 anos	feminino	Belém	Solteira	médio
Pendrave	27 anos	masculino	Belém	Solteiro	médio
Beyoncé	27 anos	feminino	Ananindeua	Casada	médio
Perzival	26 anos	masculino	Belém	Solteiro	superior inc.
Amando	21 anos	feminino	Belém	Solteira	superior inc.
Vinícius	21 anos	masculino	Belém	Solteiro	médio
Dama	17 anos	feminino	Limoeiro do Ajuru	Solteira	médio
Jung	17 anos	masculino	Ananindeua	Solteiro	médio inc.
Neytan	16 anos	masculino	Belém	Solteiro	fundamental inc.
Scarlete	15 anos	feminino	Belém	Solteira	médio inc.

Fonte: Banco de dados do pesquisador, 2018.

Cumpramos observarmos que optamos por selecionar cinco jovens do sexo masculino e cinco do sexo feminino para compor a amostra de nossa pesquisa. Dentre estes, sete nasceram em Belém, dois nasceram em Ananindeua e um nasceu em Limoeiro do Ajuru, vindo para Belém antes dos cinco anos de idade.

Quanto à escolaridade, sete educandos estão no ensino médio, sendo que dois ainda não completaram este nível, dois se encontram cursando o ensino superior e um cursando o ensino fundamental. Verificamos duas distorções idade/série, no caso do estudante com 17 anos no ensino fundamental, e o que se encontra no ensino superior com 26 anos. Caracterizamos em seguida, a estrutura familiar, a renda mensal e o tipo de moradia dos respondentes, o que sistematizamos no quadro a seguir.

Quadro 7 - Estrutura Familiar, Renda e Tipo de Moradia dos sujeitos da pesquisa

Identificação	Constituição	Nº de Moradores	Renda Familiar	Renda Pessoal	Tipo de Moradia	Familiar mais próximo
Nicole	pai, mãe, 2 filhos	2	1 S-M	1 S-M (BPC)	própria	mãe
Pendrave	pai, mãe, 3 filhos	4	3 S-M	1 S-M (BPC)	própria (agregada)	mãe
Beyoncé	Casal	2	3 S-M	1,5 S-M (BPC+babá)	própria	mãe
Amanda	mãe e 2 filhas	3	5 S-M	1 S-M (BPC)	própria (agregada)	irmã
Vinicius	pai, mãe e 2 filhos	4	1,5 S-M	1 S-M (BPC)	própria (ocupação)	mãe
Dama	pai, mãe, 4 filhos	6	5 S-M	1 S-M (BPC)	própria	mãe
Jung	pai, mãe, 3 filhos	5	4 S-M	1 S-M (BPC)	própria	família
Scarlete	avós, mãe, tia, filho	5	6 S-M	1 S-M (BPC)	própria	família
Neytan	pai, mãe, 1 filho	4 +avó	2 S-M	R\$ 400 (bolsa Atletismo)	própria	os pais
Perzival	mãe e 5 filhos	4	3 S-M	1 S-M (BPC+trab. informal)	própria	mãe e o irmão

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Organizamos o quadro de acordo com a ordem das entrevistas realizadas. Oito das famílias dos respondentes têm a constituição tradicional, ou seja, pai, mãe e filhos; Duas famílias não registraram a presença do pai. Dois dentre os respondentes são filhos adotivos. Só uma jovem com cegueira é casada e mora com seu marido. Os demais moram com a família dos pais. As famílias têm entre três a seis membros na sua constituição.

Quanto à renda familiar mensal, as informações variam de um a seis salários mínimos. Três famílias recebem até dois salários mensais enquanto que três recebem três salários mínimos, duas famílias recebem cinco salários mensais, enquanto que uma recebe quatro e outra seis salários mensais. Vale lembrar que o valor do salário mínimo no Brasil em 2018, por ocasião das entrevistas dos sujeitos, era de R\$ 937.

Todos os jovens respondentes possuem uma fonte de renda. Nove possuem o Benefício de Prestação Continuada (BPC), pago pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), um recebe a bolsa atleta, pago pela Secretaria de Estado de Esporte e Lazer (SEEL), e dois além dos proventos do BPC, recebem algum dinheiro por uma ocupação informal que desenvolvem, uma é cuidadora de uma criança, e um faz venda informal de produtos eletrônicos, nenhum possui vínculo de emprego formal.

Todos moram em casa própria, sendo que dois respondentes moram em casas agregadas às suas famílias originais, e um mora em uma casa localizada em uma área de ocupação. Seis dos respondentes indicaram a mãe como o parente mais próximo, dois apontaram a família, um os pais e outro a irmã.

No quadro abaixo apresentamos os dados referentes à trajetória escolar dos entrevistados.

Quadro 8- A trajetória escolar dos respondentes

Identificação	Idade que começou a estudar	Ingresso na UTES JAA	Recursos Usados na Escola
Nicole	5 anos	22 anos	Braille, comunicação oral, professor itinerante, professor regente, outros profissionais da escola.
Pendrave	8 anos	3 anos	Braille, comunicação oral, professor itinerante, professor regente, outros profissionais da escola, a mãe.
Byoncé	3 anos	22 anos	Não fez referência.
Amanda	3 anos	1 ano	Braille (máquina Perkins), <i>notebook</i> , professor itinerante, professor regente.
Vinicius	7 anos	07 anos	Comunicação oral, professor itinerante, professor regente.
Dama	5 anos	5 anos	Texto digital, smatphone para gravação das aulas, professor do AEE.
Jung	7 anos	6 anos	Comunicação oral, computador, professor regente.
Scarlet	4 anos	3 anos	Comunicação oral, comunidade escolar, texto digital, <i>notebook</i> , <i>jingle</i> , material adaptado, professor do AEE, professor regente.
Neytan	5 anos	9 anos	Comunicação oral, <i>notebook</i> , professor do AEE, professor regente, colega de turma.
Perzival	6 anos	8 anos	Braille, <i>notebook</i> , material adaptado, bengala, professor itinerante, professor regente.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Nota-se, inicialmente, nos dados apresentados no quadro acima, que os educandos que nasceram cegos, primeiro ingressaram na UTES JAA e, posteriormente, foram matriculados no educação básica (Pendriver, Amanda, Dama, Jung). Jung nasceu com baixa visão, sendo

que a perda se deu progressivamente, mas a família já havia matriculado o educando na UTES JAA por conta do diagnóstico feito precocemente.

Vale dizer que Vinícius só foi matriculado na UTES JAA depois da matrícula no educação básica, embora tenha nascido cego, por não saber do funcionamento da instituição. Já os respondentes Nicole, Beyoncé, Scarlet, Neitan e Perzival tiveram a cegueira adventícia, procurando a instituição só depois da perda visual. Podemos afirmar que a procura pela UTES JAA decorre da necessidade de apoio às pessoas com deficiência visual e suas respectivas famílias, além das informações que tais famílias conseguem acessar, principalmente por pessoas de seu convívio ou com as quais interagem eventualmente, tais como oftalmologistas, professores, padres. Esta constatação ressalta a necessidade de maior divulgação da instituição junto à sociedade local, visando oferecer o atendimento especializado aos que precisam no menor espaço de tempo possível.

Quanto aos recursos utilizados na escola mais citados pelos respondentes, podemos listar os seguintes: Braille, comunicação oral, professor itinerante, professor regente, outros profissionais da escola, a mãe, máquina *Perkins*, *notebook*, texto digital, *smartphone* para gravação das aulas, professor do AEE, comunidade escolar, *jingle*, material adaptado, colega da escola, bengala.

O professor regente foi citado por oito dos dez respondentes. Notamos que a respondente Beyoncé não fez nenhuma referência aos recursos que precisou utilizar, isto porque adquiriu a cegueira aos 22 anos e já havia concluído o ensino médio e não deu prosseguimento à vida escolar. O professor especializado foi citado por oito dos respondentes, ora como professor itinerante, ora como professor da educação especial. Optamos por utilizar a nomenclatura “professor do AEE” para identificar este profissional.

Seis dos respondentes citaram a comunicação oral como o recurso que utilizam para realizarem as provas, acessarem o conteúdo escolar, participarem das atividades pedagógicas propostas pelo professor. Quatro citaram o uso do sistema Braille para realizarem estas atividades, sendo que dois declararam que utilizam tanto a comunicação oral, quanto o Braille nestas atividades.

Seis citaram os recursos eletrônicos (computador, *notebook*, *smartphone*, *jingle*, texto digital) que utilizam em sua vida escolar, acessam o conteúdo das respectivas disciplinas e realizam as atividades pedagógicas. Quanto à preferência pela forma de ler, oito declararam que preferem o formato digital, sendo que destes, dois afirmaram que utilizam o Braille esporadicamente para a vida profissional.

Pra ler... praticamente não. Eu uso muito Braille, mas assim, pra partitura. Mas pra ler... eu já não usava o Braille, agora muito menos. Não por rejeição, de forma nenhuma. Mas é que a gente vai procurar os livros e não encontra. Eu sei que tem novos recursos, tipo a Linha Braille, só que são recursos caríssimos e a gente nem pode contar. (AMANDA).

Outro respondente destacou:

Uso muito o formato digital; e o Braille, mas de forma mais esporádica. Pra leitura longa eu uso mais o computador, e o próprio celular. [...] Se eu for ler em Braille, eu vou ter que ler linha por linha. A vantagem é que o mesmo livro que ele lê, eu posso ler digitalizado e de uma forma mais rápida. (PERZIVAL).

Oito respondentes destacaram a praticidade e rapidez no acesso ao formato digital, o que o sistema Braille não possibilita, seja pela dificuldade na reprodução do texto, seja pela pouca habilidade dos usuários no uso deste código de escrita. Dois respondentes citaram o Braille para ler, sendo que um deles destacou o acesso aos produtos comercializados, os quais trazem na embalagem a identificação do produto por este sistema, facilitando o seu reconhecimento.

Quatro declararam que utilizam a comunidade escolar como recurso para a sua vida escolar. Estamos considerando comunidade escolar, para além da citação expressa de dois dos respondentes, a afirmação “outros profissionais da escola”, que envolve coordenadores pedagógicos, secretária, assistentes administrativos, estagiários, além de colega de turma, citado por um respondente.

Dois respondentes se reportaram ao fato da própria mãe deles aprenderem o Braille para auxiliá-los na vida escolar, o que foi expresso pelos respondentes Pendriver e Scarlet, significando um forte incentivo para estes educandos. Só o respondente Perzival falou da bengala longa como um recurso que o auxiliou na sua formação escolar, pois lhe facilitou a mobilidade, interação com novos colegas, visita a espaços fora da escola.

Em síntese, podemos afirmar que o perfil dos sujeitos entrevistados composto pelos dez jovens cegos, situa-se na faixa etária entre 15 a 29 anos; estão matriculados em sua maioria no ensino médio (7/10), entre estes, três se encontram matriculados em escola privada; vivem majoritariamente com a sua família de origem (9/10), tem a renda mensal entre um a seis salários mínimos, sendo que a metade vive entre dois e três salários (5/10), quase todos recebem o Benefício de Prestação Continuada (9/10), nenhum possui vínculo formal de emprego, e dois desenvolvem uma ocupação informal com a remuneração inferior a um salário mínimo.

Cinco entrevistados possuem cegueira congênita e cinco adventícia; oito precisam de acompanhantes em sua mobilidade; oito preferem o texto digital como principal recurso de acesso ao conteúdo escolar; seis utilizam a comunicação oral para realizar as atividades escolares; oito identificam o professor como o principal agente da escola que facilita a sua inclusão. Deste modo, temos uma perspectiva global do perfil dos jovens cegos entrevistados. Vamos agora nos dedicar as análises dos temas que identificamos nos discursos destes jovens, a fim de identificar como percebem a inclusão escolar.

4.2 O que dizem e como dizem os jovens cegos sobre a inclusão?

Após o agrupamento das informações identificamos seis unidades temáticas sobre inclusão escolar, que centralizam os sentidos das informações coletadas nos relatos dos dez jovens cegos, matriculados na Unidade Técnica José Álvares de Azevedo, que participaram de nosso estudo. Após o registro das entrevistas de cada sujeito entrevistado procedemos à leitura contemplando todas as informações coletadas e realizamos os agrupamentos das mesmas pelas unidades de sentido consensual entre os sujeitos, alvo do estudo. Por conseguinte, apresentamos as temáticas e subtemáticas no quadro abaixo que correspondem às objetivações e às ancoragens que compõem as representações sociais destes jovens cegos sobre a inclusão escolar:

Quadro 9 – Agrupamento das informações sobre a inclusão escolar em unidades temáticas (objetivações) e as subtemáticas (ancoragens) identificadas nos relatos de jovens cegos

Unidades Temáticas Imagens -Objetivações	Subtemáticas Sentidos - Ancoragens
Percepção de inclusão	a) apoio da família; b) participar das conversas com os outros; c) contar com a ajuda do professor e dos colegas de turma; d) participar dos trabalhos em grupo; e) ser bem acolhido;
Percepção de exclusão	a) sentir-se discriminado e tratado com preconceito; b) falta de afinidade, de assunto comum para conversar; c) ser ignorado; d) a cegueira evidenciada como impossibilidade e) fazer as atividades escolares separado dos colegas.
Protagonismo	a) independência e liberdade para realizar as atividades escolares; b) deslocamento com autonomia e segurança; c) responsabilidade por seus projetos pessoais; d) autoconfiança e desenvolvimento de habilidades (para a vida diária e para a aprendizagem escolar)
Aspectos pedagógicos da inclusão escolar	a) formação teórica-metodológica, sensibilidade e criatividade do professor e b) prática pedagógica coerente e eficiente com a necessidade do educando

	cego para o ensino- aprendizagem; c) formação e apoio do professor itinerante e do professor da sala de recursos. d) aprendizagem do sistema Braille;
Aspectos estruturais da inclusão escolar	a) necessidade de piso tátil, de segurança no deslocamento para a escola e na sala de aula, de placas com as informações em Braille; b) disponibilidade do texto em Braille ou digital e do notebook; c) acesso ao conteúdo das Disciplinas de matemática e química; d) utilização de slides, imagens e vídeos com a descrição do seu conteúdo.
Pensando no futuro	a) fazer um curso superior; b) desenvolver habilidades pessoais e sociais; c) ter um emprego, ser bem sucedido na vida profissional; d) Ter uma casa, constituir uma família; e) ter um canal no <i>Youtube</i> ;

Fonte: Elaborado pelo autor.

A fim de sistematizar estas discussões, organizamos esta seção do seguinte modo: 1. Discutiremos cada temática e suas respectivas subtemáticas; 2. Evidenciaremos as objetivações e ancoragens contidas em cada uma delas com o objetivo de extrair as Representações Sociais dos jovens, sobre a inclusão escolar; 3. Citaremos as falas dos sujeitos respondentes, utilizando o codinome de cada um para resguardar o seu anonimato.

Os codinomes dos participantes do sexo feminino são: Nicole, Beyoncé, Amanda, Dama, Scarlet; e os do masculino são: Pendriver, Vinícius, Jung, Neitan e Perzival. Ratifico que estes codinomes foram atribuídos por eles mesmos. Para proceder à análise de cada temática e subtemática utilizamos as falas dos entrevistados que centralizam os sentidos consensuais, ou seja, as que melhor representam os sentidos atribuídos pelo grupo de jovens entrevistados por nosso estudo.

4.2.1. Percepção de inclusão

Denominamos de “Percepção de inclusão” a primeira temática que emergiu a partir do agrupamento dos sentidos encontrados nas falas dos jovens cegos alvo de nosso estudo. Nesta temática agrupamos os seguintes subtemas: a) apoio da família; b) ser comunicativo; c) contar com a ajuda do professor e dos colegas de turma; d) participar dos trabalhos em grupo; e) ser bem acolhido.

Vale acrescentar que a palavra “percepção” se originou do latim *perceptio*, que significa o ato de perceber, e faz parte do processo de construção mental visto como um conjunto de informações sensoriais sobre as relações, sobre o sujeito, sobre os acontecimentos e sobre os objetos utilizados na construção de representações sociais pelo sujeito segundo

Nascimento (2013). Iremos adotar o entendimento desta autora para orientar as discussões na presente subseção.

No que se refere ao apoio da família na inclusão dos jovens cegos, Buscaglia (1997) afirma que a família tem um papel essencial na construção do comportamento, na formação da personalidade, no desenvolvimento cognitivo, social e moral de seus membros. O autor alerta que a força social desta instituição não deve ser ignorada nos estudos realizados sobre a formação da personalidade e na definição do comportamento humano.

Segundo este autor, a família significa um campo onde as crianças aprendem os costumes e comportamentos sociais, desenvolvem a sua individualidade, constroem a sua autoimagem, desenvolvem formas de relacionamento com as demais pessoas de seu grupo, com a comunidade e a sociedade mais ampla. Para Cavalcante (2003), a família é o primeiro grupo que faz o recorte da realidade social e isto interfere nos sentimentos, que se desenvolvem nas múltiplas relações que se processam no interior deste grupo, e nos significados que são construídos nestas relações entre os membros da família, o que se expande gradativamente para outras pessoas que ganham importância na trajetória dos indivíduos.

Ao discutir a importância da mediação da família na inclusão da criança com deficiência visual, Teixeira (2015) ressalta que o desenvolvimento das pessoas não se dá de forma solitária e individual, mas se constitui em um processo coletivo e social, dinâmico em que os sentimentos e os significados são gradativamente construídos.

Segundo Silva e Denssen (2001), a família se constitui um grupo com dinâmicas e relações diversificadas cujo funcionamento muda em decorrência de qualquer alteração em um de seus membros ou no grupo como um todo. Neste sentido, o nascimento de uma criança com deficiência abala as expectativas de uma família e exige o replanejamento para lidar com esta situação inesperada. Vale destacar que a estrutura social na qual a família se encontra inserida influencia em grande medida nos modos de vida e nas mudanças familiares.

Nascimento (2009), a partir de seus estudos nos revela que compreender a constituição das famílias contemporâneas é importante e necessário uma vez que é condição para entender os: “[...] abalos na sua estrutura, em decorrência das pressões e interferências externas que, em parte, os pais ou responsáveis por vezes sequer conseguem absolver seus impactos na estrutura familiar” (NASCIMENTO, 2009, p. 196).

Desse modo, compreendemos que a família é muito mais do que o primeiro núcleo de desenvolvimento, socialização e aprendizagem do sujeito, segundo Berger e Luckmann (1973), ela se amplia para além da “socialização primária”, denominada por esses autores,

expandindo-se para a “segunda socialização”, que se processa na medida em que o sujeito amplia seu aprendizado em outras instâncias sociais como a escola.

Não podemos esquecer que, na contemporaneidade, as composições familiares são diversas, em função das diferentes uniões conjugais. Essas reconstituições familiares são compostas por pais ou mães casados, solteiros (as), separados (as), viúvos (as), avós ou; por casais do mesmo sexo. Algumas dessas famílias fogem do modelo tradicional e, portanto, tem maior complexidade em suas dinâmicas.

A análise dessas dinâmicas familiares, na perspectiva do apoio da família do jovem cego, deve levar em consideração ainda o paradigma neoliberal. Este se caracteriza pela mínima intervenção do Estado, tanto na economia quanto nos investimentos sociais e educacionais para com o cidadão.

Significa que, na atualidade brasileira, vivemos situações permanentes de desemprego, de crescente miséria, de desigualdades dentre outros reflexos dessa concepção política. O estado, livre das responsabilidades anteriores para proteção e cuidado com o cidadão, além de prover a sua formação com relação aos direitos e deveres para com a nação brasileira, considera que dessa maneira, estaria recuperando a autonomia desse sujeito, perdida por assumir a responsabilidade sobre ele. (NASCIMENTO, 2009, p. 201).

A família, duplamente responsabilizada, toma para ela a proteção social, psicológica e econômica dos seus membros, sobretudo daqueles que nascem com alguma deficiência ou adquirem. Com estas e outras demandas, como as da educação, da formação e da preparação para o campo de trabalho dos seus membros, a família demanda ajuda ou desloca a sua responsabilidade para a escola. Como registra Ross (2000, p. 2):

Estabelece-se um simulacro que pode ser tomado como um novo primitivismo na modernidade. Nesse faz de conta, a educação passa a ter o objetivo de incluir todos os sujeitos, além de outras estratégias que escamoteiam a exclusão social que sela os destinos de uma grande parcela dos grupos sociais.

O discurso que se aplica a todos, com a aparente concepção de igualdade, é o de que o sujeito necessita empoderar-se e, portanto, cabe à educação qualificá-lo para que possa competir no mercado de trabalho. Essa proposta pedagógica exhibe um semblante de que respeita as diferenças ao reconhecer que as desigualdades se devem à existência de classes econômicas distintas e, portanto, todos possuem, “[...] o direito de pertencer à sociedade em razão de suas diferenças serem naturalmente herdadas” (ROSS 2000, p. 2).

O que acontece de fato é que o impacto da deficiência em uma família nos dias atuais é vivido na solidão por essas famílias e seus membros. Os níveis de preocupação com o que

fazer, até a negação da deficiência pelos pais e/ou responsáveis dependem, em grande medida, não somente do nível de conhecimento que possuem, mas também das condições econômicas, materiais e relacionais que essas famílias contam.

As famílias que possuem condições financeiras buscam vários diagnósticos, tratamentos atualizados e inovadores para seu filho. Isso significa que as possibilidades são maiores junto a esperança na reversão da deficiência constatada com tratamentos que visam minimizar a deficiência. Para outras famílias, em grande maioria com a escolarização limitada e sem condições financeiras, a capacidade do filho desenvolver a sua autonomia e independência é comumente desacreditada.

A resignação desses pais, por vezes, é reconhecer a deficiência como propósito divino ou até mesmo como castigo dentre outras justificativas evasivas. Esses aspectos e outros são importantes registrar, pois desvelam o impacto da desigualdade econômica e social das famílias na condição dos jovens cegos, o que tem se agravado com a adoção dos preceitos neoliberais.

Reiteramos algumas indagações que fizemos em seções anteriores: como promover a inclusão de sujeitos cegos e a orientação desse sujeito e de sua família se o estado do Pará não tem registro desses sujeitos e de suas famílias? Como efetivar políticas preventivas contra a cegueira se não possuímos a anamnese desses sujeitos cegos e respectivas famílias? Como fazer um planejamento educacional para esse grupo se não temos informações sobre os índices de aprovação, reprovação, e evasão desses jovens cegos?

O que pontuamos é que o silêncio dos órgãos públicos é um indicativo das formas de manutenção da exclusão tanto desses jovens quanto de suas famílias que se ressentem da solidão quanto à responsabilidade de cuidar, educar esses jovens cegos, por não terem orientação sobre como devem proceder com o familiar cego quanto à sua formação para a vida e quanto à sua formação acadêmica.

Não estamos negando a existência dos órgãos públicos que desenvolvem algumas ações específicas, o que questionamos são as ações em prol das pessoas cegas de forma permanente e eficiente. O que constatamos é que a falta de informações importantes e decisivas para a efetivação de planejamentos permanentes e sistemáticos com o sujeito cego, denunciam o descompromisso político-social com esse grupo, relegando-o aos seus próprios cuidados e de suas respectivas famílias.

Bazona e Masini (2008) ao discutir o sentimento de ambivalência que caracteriza o relacionamento da família com a criança cega, pois ao mesmo tempo em que se desenvolve o sentimento de cuidado, de compreensão, de amor por este membro familiar, sente-se também

a rejeição pela deficiência que possui, argumentam que isto provoca certo conflito no sentimento de cada membro da família, exigindo constantemente a sua atenção, a sua compreensão em cada situação vivenciada.

Vale pontuar que a interação das mães com seus filhos com cegueira é um tema central nos estudos sobre a família. As características deste relacionamento influenciam todas as relações que se desenvolvem entre os membros da família. Os cuidados requeridos pela criança cega monopoliza a atenção da mãe e isto pode perturbar o relacionamento com os demais membros da família, propiciando a manifestação de rivalidade, rejeição da criança cega, a incompreensão por parte de outros membros da família.

Buscaglia (1997) recorda que o primeiro relacionamento do bebê é com a mãe. Diz o autor:

É dela que a criança dependerá para obter comida, conforto e prazer. Sua voz será ouvida, o calor de seu corpo sentido, percebidas suas reações mais do que as de qualquer outra pessoa. A criança dependerá dela para sobreviver e manterá essa dependência por um período maior do que qualquer outra criatura. É com ela que terá início o processo de cópia do comportamento. Ela será o modelo, o primeiro vínculo humano, e a criança tentará ser igual a ela; na medida em que a mãe corresponder às expectativas do filho haverá reciprocidade e a criança procurará corresponder às suas. De certa forma, condicionarão e darão forma um ao outro. É através da mãe que a criança receberá suas primeiras lições sobre como ser humano e que se certificará, com o decorrer do tempo, de que cada membro da família desempenhará um papel nesse processo e que ela, ao mesmo tempo, dará e receberá de cada um. (BUSCAGLIA, 1997, p. 83).

Segundo o autor, a mãe é a fonte da nutrição, da proteção, do prazer, das primeiras aprendizagens, do desenvolvimento social da criança. Uma criança com deficiência exige maiores cuidados, maiores atenções, maior tempo de dedicação, e por um tempo mais duradouro ao longo da sua vida. Isto, conforme citado acima, pode provocar um desequilíbrio nas relações entre marido e esposa, entre mãe e filhos, entre os irmãos, e influenciar nos sentimentos e relacionamentos intrafamiliares.

Outro aspecto que podemos destacar refere-se à baixa expectativa quanto à capacidade da criança com deficiência por parte dos pais e de outros familiares. Esta atitude afeta significativamente o desempenho destas crianças e pode provocar maiores dificuldades na aprendizagem, baixa autoestima, dificuldade no relacionamento social, sentimento de insegurança (BUSCAGLIA, 1997; TEIXEIRA, 2015).

Esta autora identificou em seu estudo vários aspectos que afetam a família que tem uma criança com cegueira: a busca de respostas para esta situação, a negação do fato, a busca

por novos e diferentes diagnósticos, a disponibilidade de recursos financeiros e emocionais para lidar com a constatação de que a criança será cega por toda a sua vida.

O apoio de profissionais especializados no aconselhamento e orientações na interação dos familiares com esta criança, o fortalecimento dos laços de solidariedade entre os membros da família, a colaboração entre os seus membros ajudam em grande medida tanto na superação do vivido pela família com a criança cega ou que ficou cega quanto nas orientações sobre o encaminhamento da criança para a aprendizagem dos recursos que ela vai utilizar para a sua acessibilidade social e escolar.

Os estudos sobre este tema ressaltam que a postura dos pais frente à deficiência visual de seu filho exerce grande influência na interação que este irá desenvolver com o ambiente, com as pessoas, com a atitude que terá frente as suas limitações, com os seus sentimentos, com as dificuldades que terá que lidar (BUSCAGLIA, 1997; TEIXEIRA, 2015).

A partir de estudos feitos sobre a relação entre irmãos com e sem deficiência, Bazona e Masini (2008) declaram que se constitui na primeira relação entre pares dos indivíduos, sendo muito importante na socialização e no desenvolvimento social e de habilidades que serão usadas em outros relacionamentos. As autoras identificaram que nesta relação fraterna coexistem ciúmes, rivalidades, prazer, companheirismo, suporte emocional, cuidados e servem como modelo de identificação. Argumentam que esta relação é fortemente influenciada pelo relacionamento com os pais, o que pode facilitar ou dificultar a interação entre os irmãos.

Quando um dos irmãos tem uma deficiência, os demais tendem a assumir responsabilidades e cuidados que não teriam, caso esta situação não existisse. Isto tanto pode desenvolver uma tensão nos relacionamentos, como pode contribuir no desenvolvimento de sentimento de solidariedade, de cooperação, de cuidado e atenção. A capacidade de resiliência da família e aceitação da cegueira facilita sobremaneira neste sentido.

Bazona e Masini (2008) também destacam a relevância da família em conversar sobre a deficiência, permitindo que a criança cega fale sobre os seus sentimentos, a sua decepção, as suas limitações. Essas autoras em seus estudos verificaram que quando as crianças dispõem da oportunidade de expressar o seu descontentamento com a sua situação sensorial, isto traz um alívio, uma libertação, instiga a exploração de outros temas, outras experiências, a curiosidade das crianças. Isto também influencia no estreitamento dos laços entre os familiares e auxilia na compreensão e no diálogo entre eles.

A perda da visão exige que os sentidos remanescentes assumam e desenvolvam algumas funções que facilitem o acesso ao ambiente. Nesta perspectiva o apoio da família e

de profissionais especializados auxilia no desenvolvimento integral da criança, estimulando a sensibilidade tátil, a capacidade auditiva, a aprendizagem de gestos e movimentos, a formação de conceitos e a utilização de diferentes estratégias para superar as limitações impostas pela condição sensorial e o ambiente visual.

Deste modo, segundo Teixeira (2015), a criança cega conta com duas formas para viabilizar o seu desenvolvimento psicossocial e cognitivo: vivenciar diretamente situações de aprendizagem e de contato com fatos que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades individuais, e a aprendizagem por meio da mediação de outros que atribuem sentidos e significados ao estímulo do ambiente no qual esta criança se desenvolve.

Portanto, a família é um grupo social fundamental no desenvolvimento social, moral e cognitivo do sujeito, na formação da personalidade, na construção da identidade e nos relacionamentos que serão desenvolvidos pelos indivíduos. Este grupo insere-se em uma complexa teia de relações sociais mais amplas e qualquer alteração afeta sensivelmente a sua dinâmica.

O nascimento de uma criança com deficiência, ou a deficiência adquirida por um de seus membros provoca certo desequilíbrio no funcionamento organizacional da família e exige o replanejamento das atividades comumente realizadas, das expectativas construídas, no reajustamento que esta situação requer. Conforme mencionamos, a orientação efetiva e permanente de órgãos governamentais possibilita, em grande medida, a superação dessas dificuldades da família, além de orientações para a prática com a criança cega.

A baixa expectativa na capacidade da criança cega, por parte da família, pode afetar sensivelmente o seu desenvolvimento social, psicológico e cognitivo e possivelmente repercutir na juventude e demais fases da vida. A cegueira exige uma forma diferenciada de interagir com o ambiente, o que reivindica o apoio da família e de profissionais que facilitem o desenvolvimento global da criança cega. Uma vez atendida esta reivindicação, e caso a criança não tenha outro comprometimento, o desenvolvimento social e cognitivo segue sem maiores complicações.

Vale destacar que ao nos remetermos à criança cega, muito embora esse não seja o nosso foco de estudo, estamos considerando que na medida em que os pais recebem diagnóstico sobre a cegueira de seu filho (a) que pode ser na fase intra uterina, após o nascimento ou até mesmo no decorrer do desenvolvimento e aprendizagem, os pais e/ou responsáveis devem ser orientados a procurar profissionais que possam ajudá-los a superar o impacto do diagnóstico e a agir em prol das necessidades do filho (a) cego. Reiteramos que

existe, portanto, a necessidade da rede pública ter e ofertar para a população, serviços que possam beneficiar os pais e a criança cega em suas demandas.

Nota-se nos relatos que se seguem, a corroboração dos estudos feitos por Buscaglia (1997) e Teixeira (2015), que demonstram o impacto e o sofrimento que a cegueira causou nestas famílias, e o modo como a solidariedade, a colaboração, o sentimento de inclusão ajudou estes jovens a superar a perda sofrida. Dizem os jovens:

Minha mãe principalmente. O meu pai ficava mais do meu lado chorando. A minha mãe que... ela me levou para a escola, tentou me tirar da cama de qualquer maneira, ao mesmo tempo que mostrava que eu podia também... que não era só eu, que não estava acontecendo só comigo... e realmente, lá eu fui ver que outras pessoas estavam passando pelas mesmas coisas. Naquilo lá, né... vendo aquilo lá, realmente eu fui ver o outro lado... (BEYONCÉ).

A minha mãe até hoje se emociona, cara... (silêncio). O meu pai, ele se emocionou um tempo, no dia, mas ele foi o que mais aceitou, também. O meu pai sempre foi um homem de bom humor, de ótimo humor! Sempre lidou, tentou né? Fez de tudo pra lidar com os maiores problemas, rindo. Já a minha mãe sempre foi um pouquinho mais rígida. Eu... eu acho que me adaptei rápido. Deu um desespero na hora... eu sai da escola. Eu fiquei esse tempo sem estudar. A minha irmã tava fazendo... tava estudando, eu não lembro o que ela tava fazendo nesse tempo, mas ela parou pra ficar o tempo todo em casa, me ajudando. Ficou dois anos me ajudando. Aí depois que eu comecei a estudar, saiu mais um pouquinho o peso dela. Porque, tipo assim, os meus pais trabalhavam o dia inteiro, a minha avó é uma pessoa que não tem muita paciência, e a minha irmã ficava o dia todo comigo, me ajudando. Levava pra a escola, trazia, fazia o almoço, era tranquilo. (NEITAN).

A minha mãe ficou muito em choque. Eu me lembro que no hospital ela realmente... no dia em que eu perdi a minha visão, eu acordei com dor de cabeça, aí me levaram para o hospital, eu desmaiei no caminho, e acordei já sem a visão, lá no Pronto Socorro. De lá me encaminharam pra outro lugar, foi... eu passei por vários médicos, hospitais, até que foi, uma semana depois, a gente conseguiu uma ressonância, que deu o resultado o descolamento de retina, que já tava descolada, que não tinha mais jeito. Aí foi um choque pra ela. Porque pra ela foi muito difícil, ela já tinha um filho que já era deficiente visual e físico, e eu tinha perdido a visão. Os meus irmãos, não, eles ajudaram, apoiaram bastante, a minha irmã, eu me lembro que ela ficou em casa nessa época, ela trabalhava fora, ela veio pra casa, passou mais ou menos um mês com a gente, depois ela teve que voltar pro trabalho. Os vizinhos também, a comunidade ajudou bastante. Através da comunidade foi que eu conheci o Álvares, que tinha um frei, de uma igreja católica que a minha mãe frequentava, que conhecia a escola e falou pra minha mãe, e conseguiu arranjar tudinho, pra que eu visitasse a escola e conseguisse fazer a primeira matrícula, a Anamnese e tudo o que era necessário. (PERZIVAL).

Observa-se nestes relatos o abalo que a perda da visão causou nas respectivas famílias e o reajustamento que tiveram que empreender para ajudar o jovem a aceitar e conviver com a cegueira, buscando alternativas para minorar os danos da perda e se desenvolver em outra perspectiva, diferente da utilização da visão.

No que se refere à subtemática “ser comunicativo”, pontuado pelos jovens entrevistados, esta se situa no contexto das relações interpessoais. Esses jovens alvos do

estudo desejam se comunicar, trocar ideias, informações sobre si, sobre o outro e sobre as relações e sobre o mundo. Eles consideram que ser comunicativo não é fácil, pois para eles a cegueira os intimida, assim como também intimida o outro na maioria das vezes.

Segundo eles, o diferente é sempre alvo de observação permanente por parte do outro. A convivência faz com que a comunicação emerja, mas mesmo assim eles acreditam que na juventude, em função dos questionamentos e das transformações vividas, a timidez e o silêncio são maiores. Eles também consideram que a falta de habilidade para se comunicar não é somente do jovem cego, mas também da maioria dos jovens videntes que conhecem.

Vygotsky (1997) afirma que no social não existem barreiras para o sujeito cego, pois ele pode se comunicar e interagir com os seus pares sem muitas dificuldades. No entanto, o autor observa que as interações sociais do sujeito cego não se processam sem algumas barreiras, as quais podem ser superadas uma vez vencida as primeiras impressões resultantes do encontro ou convívio com estas pessoas.

Nesta perspectiva, as convenções e habilidades sociais desenvolvidas na interação interpessoal facilitam os primeiros contatos e ajudam no estabelecimento das relações que venham a acontecer. Os autores Del Prette e Del Prette (2001) destacam que as habilidades sociais são aprendidas nas interações com o outro e situam-se na dimensão individual e coletiva, situacional e cultural.

Maia, Del Prette e Freitas (2008), ao discutirem as habilidades sociais desenvolvidas por deficientes visuais, afirmam que estas foram divididas em verbais de conteúdo, verbais de forma ou não verbais. As habilidades verbais de conteúdo abrangem os recursos da linguagem nas interações sociais e, portanto, se adequam melhor às necessidades das pessoas com deficiência visual.

Chaita e Rosa (1995) afirmam que as pessoas cegas desenvolvem facilidade no uso da linguagem e pontuam que durante a infância algumas palavras demoram a serem descobertas pelas crianças cegas, mas a partir do momento que começam a produzir palavras, o seu vocabulário se expande rapidamente e a linguagem flui com desenvoltura.

Portanto, a subtemática “ser comunicativo”, pontuada pelos jovens cegos entrevistados, situa-se no campo das relações interpessoais e das habilidades sociais, possibilitando-nos compreender, que na medida em que este jovem integra a sua experiência, a consciência e a comunicação de sua necessidade, utilizando-se das habilidades sociais que desenvolveu, tem a sua inclusão escolar facilitada e influencia no desenvolvimento de uma rede de apoio que o auxilia na consecução deste objetivo.

No que se refere ao ser comunicativo como aspecto facilitador da interação social e inclusão dos jovens entrevistados, a Teoria das Representações Sociais nos auxilia sobremaneira na compreensão deste fenômeno. Moscovici (1961) diz que:

A conversação é o principal meio pelo qual as representações são construídas e comunicadas. Ela consiste no veículo mais importante para a preservação da realidade, como também da sua modificação e reconstrução. É na conversação que se transmitem os discursos e cada um sensibiliza-se para o que lhe é estranho e apropria-se dos elementos que lhe convém. (MOSCOVICI, 1961 apud VASCONCELOS, 2013, p. 54).

O autor destaca que a conversação é fundamental na construção e socialização das representações sociais, propiciando a preservação e a reconstrução da realidade vivida pelo sujeito, o qual por meio dela identifica elementos estranhos e os que melhor satisfazem as suas necessidades. Moscovici (2007) referindo-se ainda à conversação declara que:

A conversação é o que encoraja relações sociais que, de outro modo, definhariam. Em longo prazo, a conversação (os discursos) cria em nós estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus praticantes. As regras dessa arte mantêm todo um complexo de ambiguidades e convenções, sem o qual a vida social não poderia existir. Elas capacitam as pessoas a compartilharem um estoque implícito de imagens e de idéias que são consideradas certas e mutuamente aceitas. O pensar é feito em voz alta. Ele se torna uma atividade ruidosa, pública, que satisfaz a necessidade de comunicação e com isso mantém e consolida o grupo, enquanto comunica a característica que cada membro exige dele. Se nós pensamos antes de falar e falamos para nos ajudarmos a pensar, nós também falamos para fornecer uma realidade sonora à pressão interior dessas conversações, através das quais e nas quais nós nos ligamos aos outros. (MOSCOVICI, 2007, p. 51).

O autor diz que o diálogo fortalece as relações sociais, estreita os relacionamentos interpessoais e os laços entre os indivíduos, amplia a segurança das pessoas no interior dos grupos, atende a necessidade humana de se comunicar e informa aos demais as nossas necessidades e expectativas. As relações interpessoais são estratégicas na construção da rede de apoio e no atendimento das necessidades dos jovens cegos, o que tem início nas relações com a sua família e se estende aos demais grupos sociais que venham a participar. É isto que podemos inferir nos relatos que se seguem:

Eu tinha muitos amigos. Até porque eu sou uma pessoa muito comunicativa então eu sou muito fácil de fazer amizade. Eu sempre tive amigos assim, a ela não consegue enxergar direito do quadro, então a gente vai copiar pra ela, e não sei o quê, sabe? Também a escola em que eu estudava, era uma escolhinha pequena, mas elas sempre ajudavam na questão dos alunos... de me inserir dentro da sala de aula, sabe? Eles acabavam... digamos assim, ao mesmo tempo que eles me incluíam eles também... olha ela é um aluno normal como vocês...
Até por causa deste meu jeito falante, aí fica difícil eu ser rejeitada, que eu vou logo... (risos). Eu falo logo. Me sinto muito bem acolhida entre os meus amigos.

Porque eu tenho alguns amigos que era da época em que eu enxergava, eles me deram muito apoio quando eu perdi a visão, e eu tenho também amigos da minha nova escola. Por eu ser muito comunicativa, eu acabo fazendo amizade muito, muito fácil, então muito tranquilo, sabe? (SCARLET).

Logo no começo, algumas pessoas eram indiferentes, agiam normalmente, outras pessoas se aproximavam, no caso aquela pessoa que se aproximou mais por curiosidade e a gente acabou tendo um laço de amizade. Porque... até mesmo quando a pessoa é jovem, ela ver o deficiente como se fosse meio alienígena (risos), que não soubesse fazer as coisas, como um inocente, mas depois que ela vai se aproximar e vai conversar com aquela pessoa, ela acaba descobrindo que ela tem pontos de vista interessantes, opiniões interessantes, conversas legais e assim acaba criando aquele laço de amizade. Ficou bastante melhor na realidade. Hoje em dia, eu não tenho mais que lidar com o preconceito na hora que eu chego. Na minha escola todo mundo lá tem a maior consideração por mim, todo mundo lá me respeita, a gente conversa como amigo, normalmente, tudo tem sido maravilhoso... (NEITAN).

No começo era meio tímido, mas depois eu fui ganhando espaço, a gente ia... eu sempre falei muito né... quando era pequeno eu falava muito, muito mesmo, me comunicava bastante e isso facilitava né? As pessoas acabavam percebendo que era normal, que não tinha tanta diferença assim como eles imaginavam e a gente... eu tenho amigos de tempo de escola. (PERZIVAL).

Nota-se nestes relatos a importância da comunicação interpessoal, da interação social no acolhimento, na aceitação, na busca de atender as necessidades de socialização, de compartilhamento, de sentir-se incluído e respeitado pelos colegas. Moscovici (2007), ao tratar da inter-relação social, ressalta a importância das interações na construção de significados e do pensamento:

Estudos recentes sobre crianças muito pequenas mostraram que as origens e o desenvolvimento do sentido e do pensamento dependem das inter-relações sociais; como se uma criança chegasse ao mundo primariamente preparada para se relacionar com outros: com sua mãe, seu pai e com todos os que a esperam e se interessam por ela. O mundo dos objetos constitui apenas um pano de fundo para as pessoas e suas interações sociais. (MOSCOVICI, 2007, p. 43-44).

Portanto, no que se refere às habilidades sociais verbais da relação interpessoal, os jovens com cegueira procuram utilizar o máximo de seu potencial para facilitar a sua resiliência e aceitação pelo grupo e auxiliar na sua inclusão social e escolar. Quanto a contar com a ajuda do professor e dos colegas de turma, participar dos trabalhos em grupo e ser bem acolhido, relatado pelos jovens entrevistados, são subtemáticas que se situam na compreensão da aprendizagem do jovem cego como também nas questões relacionais e afetivas, que incorporam os objetivos didático-pedagógicos da escola e facilitam a inclusão.

Observa-se nos relatos a seguir, a importância da ajuda e o comprometimento do professor com a aprendizagem do educando cego, o que foi marcante e decisivo na trajetória escolar e no desenvolvimento cognitivo e social destes educandos. Os professores buscaram aprender o Braille, manifestaram respeito às peculiaridades dos educandos, esforçaram-se por

incentivá-los em sua trajetória escolar e isso propiciou um sentimento de pertencimento, de inclusão por parte dos educandos.

Quando eu estava na alfabetização, que a professora... acho que isto é marcante na vida de todo deficiente visual que passa por isto, é marcante, a professora foi aprender o Braille lá no Álvares de Azevedo para me ajudar na sala de aula, sendo que ao mesmo tempo, eu estava sendo alfabetizada no Alfabraille. A professora foi aprender o Braille, naqueles cursos que tem no início do ano, naquela época tinha dois a cada semestre, então a professora foi aprender e isto foi muito bom para o meu desenvolvimento em classe, tanto social quanto educativo. E também pelo fato da mamãe ter aprendido. Na época os pais também aprendiam para ajudar os filhos em casa, no dever de casa, estas coisas... (AMANDA).

Rapaz... eu gosto quando... quando... As pessoas se envolvem no trabalho, procuram saber sobre a minha deficiência, sempre tentam me ajudar... (VINÍCIUS).

Porque assim... tipo, na segunda série, a gente começou com uma professora substituta, porque não tinha na realidade professora. Só que aí, ela.. tipo não sabia como lidar com aluno, no caso, com deficiência visual. Ela não tinha experiência, entendeu? Aí ela não sabia muito como me ajudar a fazer as atividades e tal... Aí chegou outra professora, já perguntando como é que ela poderia fazer... Já procurou formas de me ajudar, entendeu? Eu achei isso super legal, esse interesse. Porque a outra professora não tinha assim... tanto... interesse... em buscar formas... de me ajudar. (JUNG).

Logo no começo, os professores tiveram um bom trabalho comigo, porque eu não podia... eles tiveram que dá o jeito deles pra me ajudarem, tiveram que achar uma maneira de fazer eu entender assim como os outros. Muitas vezes dava certo, outras vezes não dava. (NEITAN).

Tenho uma professora, já depois de eu ter perdido a minha visão, que era do José Veríssimo, uma professora que me deu muito apoio, força em sala de aula e sempre me tratou como um aluno normal, sem pena, sem diferença nenhuma. E ela foi uma das pessoas que me estimulou bastante a fazer um teste classificatório que fez eu adiantar a série. Eu pulei da primeira pra terceira. Depois disso, teve uma professora lá no Bento XV, eu já tava fazendo o Supletivo, ela uma professora de matemática, ela me deu bastante força também, pra eu não desistir dos meus estudos. (PERZIVAL).

Outro aspecto a ser ressaltado, refere-se ao trabalho de grupo e ao acolhimento destes jovens pela comunidade escolar e a importância que assume o trabalho e a ajuda dos professores junto a esses jovens alunos cegos. Nesta perspectiva, os estudos desenvolvidos por Specht, Welter e Griebler (2018), sobre as relações interpessoais inclusivas e a aprendizagem da matemática, destacam que é necessário que os educandos aprendam a conviver em um ambiente pautado no sentimento de companheirismo, de cooperação, de solidariedade, de respeito mútuo, de compartilhamento das tarefas realizadas em grupo, da discussão do saber construído coletivamente.

As autoras ressaltam que estas relações contribuem na aprendizagem e na autonomia pessoal dos educandos, na realização do trabalho escolar em grupo, no desenvolvimento de

relacionamentos duradouros. Afirmam que tais atitudes são fundamentais nas relações sociais, no relacionamento profissional e acompanham os indivíduos para além das experiências escolares. Essas considerações nos ajudam a compreender os discursos dos jovens que se seguem: “Porque os alunos todos lá fazendo e eu não conseguia fazer... Ah, podia pedir ajuda para um colega... até podia, mas sei lá, é desconfortável. Quando é em grupo, e até tranquilo, mas quando é sozinho...” (AMANDA).

Foi mais ou menos da segunda para a terceira série... eu fui pra lá, fiquei lá até a quinta série, lá eu conheci o Nonato, continuamos amigos até hoje, lá eu conheci esta professora, eu conheci muita gente, lá foi o lugar onde eu diria que mais me senti em família, foi aquela escola, lá todo mundo era amigo, todos os professores eram amigos, todo mundo era amigo ali, tinha as suas confusões uma hora, mas todo mundo tava bem depois, era uma coisa bem família mesmo. (NEITAN).

Percebe-se no primeiro relato o desconforto em pedir ajuda, embora a educanda reconheça as suas dificuldades e limitações, mas não se sente encorajada a solicitar ao colega. Enquanto que o relato de Neitan ressalta a experiência de acolhimento vivida e relaciona este sentimento com as experiências compartilhadas com a sua família, caracterizada pela ajuda, os laços de amizade, de resolução das dificuldades, o que reforça o seu sentimento de inclusão.

Em síntese, podemos dizer que o grupo familiar é fundamental no desenvolvimento social e cognitivo dos seus membros, insere-se em relações mais complexas no contexto da sociedade e é muito sensível aos acontecimentos que está exposto. Neste sentido, a presença de um jovem cego neste grupo provoca um certo abalo em sua organização e o reajustamento a esta situação vivenciada. O apoio da família e de profissionais que facilitem o desenvolvimento global do sujeito com cegueira é determinante no sentimento de inclusão e de autoestima, e facilita as relações interpessoais nos grupos posteriores que irá participar. A sua capacidade para se comunicar e as habilidades sociais que irá desenvolver facilitam o seu processo de inclusão e na constituição da rede de apoio que se constrói ao seu alcance.

O processo de aprendizagem e as relações interpessoais estão profundamente imbricados, o papel do professor é estratégico na educação dos jovens cegos, a aula é um momento singular na formação de todos os envolvidos e as relações professor-discente, aluno-aluno, professor-professor e de toda comunidade escolar influencia decisivamente na qualidade da aprendizagem.

4.2.2. Percepção de exclusão

Nessa temática agrupamos as seguintes subtemáticas que reúnem os sentidos encontrados nas falas dos jovens cegos alvo de nosso estudo: discriminação e preconceito; a falta de afinidade, falta de diálogo; ser ignorado; a cegueira evidenciada como impossibilidade e fazer as atividades escolares separado dos colegas. Esses sentidos interferem no sentimento de exclusão que identificamos nos discursos destes jovens.

O sentimento de exclusão se inscreve no âmbito das relações humanas entrelaçadas a ideologia hegemônica do tecido social. Implica ainda na definição de políticas públicas que combatam a exclusão social e se contraponham às políticas neoliberais de culpabilização das condições sociais dos indivíduos que se encontram em situações vulneráveis. Pressupõem também a redefinição do conceito de deficiência, compreendido na perspectiva do modelo social desenvolvido a partir dos anos de 1970.

Guareschi (2008) argumenta que o ser humano se constitui a partir das relações que estabelece com os outros semelhantes. Os grupos humanos, e as sociedades em geral, são melhor compreendidos se forem vistos como constituídos, em sua essência, por relações. O que faz um grupo ser grupo são as relações que nele se estabelecem. Se não houver relações, não se pode dizer que existe um grupo.

Sendo assim, podemos dizer que são nas relações sociais que se vivencia o sentimento de inclusão, de pertencimento, ou pelo contrário, o sentimento de exclusão e de preconceito.

Alt (2015), ao desenvolver um estudo sobre a relação entre o preconceito e a exclusão de pessoas com deficiência, aponta quatro causas que originam esta situação nos países em desenvolvimento. A primeira refere-se ao fato da deficiência continuar sendo encarada como algo vergonhoso, um castigo de Deus, uma maldição.

Este modo de perceber a deficiência, segundo o autor, faz com que as pessoas procurem esconder o seu familiar com deficiência em casa, impedindo-o de ter uma vida social. Esta situação, dentre outras, por sua vez, gera a escassez de dados oficiais sobre estas pessoas (quantas são, como vivem, faixa etária, etc.), e mesmo os dados disponibilizados não são confiáveis. Não se sabe como vivem as pessoas com deficiência em vários países do mundo (ALT, 2015).

A segunda causa refere-se ao pensamento do senso comum de que as pessoas deficientes são incapazes de viver uma “vida normal”. Esta causa origina-se, segundo Alt (2015), porque a independência financeira e social é altamente valorizada na sociedade contemporânea e a dependência é considerada algo “problemático”. A falta de estrutura

adequada nos países em desenvolvimento amplia a dependência das pessoas com deficiência - quantos adultos deficientes não dispõem de renda, precisando ser auxiliado pelos familiares, crianças especiais precisam de cuidados adicionais, isto agrava as condições de vida destas pessoas e reforça a crença na sua incapacidade.

A terceira causa refere-se à apropriação do preconceito na formação da personalidade das pessoas com deficiência. A crença na incapacidade é internalizada por estas pessoas e dá origem ao sentimento de inferioridade e baixa autoestima, o que, por vezes, tensiona as relações interpessoais (ALT, 2015).

A crença na incapacidade da pessoa com deficiência também faz com que elas não sejam matriculadas na escola (muitos pais acreditam que a educação é desnecessária às crianças deficientes, pois elas não irão arranjar um emprego), não recebam atendimento médico adequado, o que pode fragilizar a sua saúde e reforçar esta crença.

A quarta causa, diz Alt (2015), refere-se à falta de políticas públicas educacionais efetivas e permanentes para atender a população em geral, a fim de assegurar a inclusão no sistema educacional. A educação é a “chave para mudanças”, destaca o autor, o que por sua vez promove a inclusão, bem como a cidadania das crianças com deficiência e a luta por direitos iguais para todos.

Embora os estudos deste autor se voltem para os países africanos, as quatro causas responsáveis pelo preconceito articulado à exclusão de pessoas com deficiência, encontradas nesses estudos, possuem semelhanças com as encontradas no Brasil resguardadas as diferenças daqueles países.

Guareschi (2008), ao discutir alguns aspectos que dão sustentação ao processo de exclusão social (ausência de políticas públicas que incentivem o emprego a falta de uma educação pública de qualidade, escassez de serviços de saúde e justiça social), argumenta que os aspectos ideológicos são imprescindíveis, eficientes, decisivos e se originam nas estruturas capitalista e neoliberal. Trata-se da competitividade, da culpabilidade e da exclusão do saber popular, aspectos que dão sustentação à ideologia liberal e atribui uma pseudolegitimidade à exclusão por ele implementada.

No que se refere à competitividade, diz o autor:

O pressuposto do liberalismo, ou neoliberalismo, hegemônico em nossos dias, tanto no plano econômico, como no filosófico e social, é o de que o progresso e o desenvolvimento só são possíveis através da competitividade. É o confronto, o choque entre interesses diferentes ou contrários, que vai fazer com que as pessoas lutem, trabalhem, se esforcem para conseguir melhorar seu bem-estar, sua qualidade de vida, sua ascensão econômica. (GUARESCHI, 2008, p. 146).

Ao formular a sua crítica ao neoliberalismo, Guareschi (2008) diz que o progresso e o desenvolvimento econômico só é possível pela competição entre os indivíduos, os quais devem trabalhar e lutar pelos seus interesses e satisfação de suas necessidades. Esta crença extrapola o plano econômico, se expande para o filosófico e o social para se tornar hegemônico na sociedade contemporânea.

O autor acentua que a competitividade implica a exclusão de alguns, e privilegiamento de outros, intensificando a concorrência e obrigando as pessoas a lutarem para não serem excluídas. Nesta luta, a competição converte-se em guerra e assume o caráter de lei natural onde os menos aptos são devorados pelos predadores, os quais devem limpar a sociedade dos “parasitas”, os excluídos. O social passa a ser tratado como natural e o natural passa a ser considerado cultural, na lógica perversa deste sistema.

O resultado deste processo é “uma multidão de seres humanos empobrecidos e descartáveis” (GUARESCHI, 2008, p. 149), submetidos à lógica férrea da exclusão, a indiferença anti-solidária que a mantém, uma multidão de pessoas consideradas “lixo da história”.

Quanto à culpabilização, o autor aponta para o individualismo, valor supremo do neoliberalismo, como a fonte deste sentimento. No contexto da sociedade neoliberal, as pessoas são responsabilizadas pelo seu sucesso ou fracasso profissional, desconsiderando-se os fatores históricos, sociais, econômicos, políticos, que interferem decisivamente na situação social destas pessoas.

O autor declara que esta concepção tem sido legitimada por determinadas teorias das Ciências Sociais que culpabilizam os indivíduos por sua exclusão do mercado de trabalho, atribuindo-lhes responsabilidades que só podem ser explicadas por fatores econômicos e sociais, mas que para tais teorias, estes indivíduos não podem ser compreendidos neste contexto, pois para elas “o social não existe” (GUARESCHI, 2008).

No que se refere à exclusão do saber popular, Guareschi (2008) fundamenta-se nos trabalhos de Moscovici (1998) para afirmar que existem diversas maneiras para se entender a ciência. Neste sentido, ele diz que Moscovici ao discutir os pressupostos da academia sobre o saber popular, identificou pelo menos duas posições básicas.

Segundo Guareschi (2008), o pensamento científico tem uma atitude de desconfiança sobre o saber do senso comum que está impregnado de irracionalidade e crenças religiosas e valores ideológicos. Os cientistas que compartilham desta posição não acreditam que o sistema educacional, que a divulgação pública do saber seja capaz de melhorar os níveis de

conhecimento da população, sendo necessário a sua substituição pelo conhecimento científico. Deste modo declara o autor:

o conhecimento científico dissipa a ignorância, fantasiada com os erros de um conhecimento não-científico, através da comunicação e da educação. Desse modo, seu objetivo é transformar as pessoas numa multidão de cientistas. Ao mesmo tempo, todos consideram a difusão do conhecimento científico como uma desvalorização, ou uma deformação, ou ambas as coisas, do conhecimento científico. Com outras palavras, ainda segundo eles, quando a ciência se espalhar pela arena social, ela se transformará em algo poluído e degradado, porque as pessoas serão incapazes de assimilá-la. Pode-se ver que há aqui uma convergência entre os dois pontos de vista: o conhecimento popular é perigoso e errado. (GUARESCHI, 2008, p. 151-152).

Então, o conhecimento popular é desvalorizado, visto com desconfiança, é desacreditado. O autor destaca a reação de Moscovici, o qual trabalhou por reabilitar o saber do senso comum fundamentado no cotidiano, na comunicação e interação social, e ressalta as palavras deste autor, quando afirma: “Acreditem-me, a primeira violência anti-semita teve lugar nas escolas e universidades, e não nas ruas” (MOSCOVICI, 1998, p. 375), denunciando de forma contundente o preconceito acadêmico contra o saber do senso comum.

Portanto, as discussões feitas por estes autores, nos ajudam a compreender os discursos dos jovens entrevistados quando se referem ao sentimento de preconceito e discriminação que vivenciaram no contexto escolar. Dizem estes jovens:

Eu tive muito preconceito. Logo que eu fiquei assim, que tive que voltar a estudar, eu sentia que eles tinham preconceito... A mamãe pedia para eles me ajudarem, eles diziam que iriam ajudar, mas depois ficavam fazendo cara feia. Diziam tipo ‘a gente não tem obrigação de ajudar ela, mas não falavam comigo’... Eu tive que mudar de turma. (NICOLE).

Observa-se neste discurso o preconceito vivido pela entrevistada, pelo fato de ter ficado cega e precisar dos colegas para desenvolver as atividades escolares. Isto significava cuidados e auxílios que os colegas não estavam dispostos a dar, mas que não comunicavam a entrevistada, dispensando um tratamento hostil e aversivo a ela. A experiência chegou a ser tão difícil, que a educanda se viu obrigada a mudar de turma para continuar a sua vida escolar.

Foi assim... Eu estava... já no 1º ano do ensino médio, e, sei lá, as pessoas começavam a... como é que eu posso dizer... as pessoas me viam de uma forma diferente, e me tratavam de uma forma diferente, é lógico que qual é a nossa reação, é se afastar, né, esta foi a minha reação. E, quando tinha atividade em grupo, aí foi bem complicado. Aí teve um... que foi no 1º ano, que foi na pesquisa de iniciação científica... o professor, nem sabia o que estava acontecendo, pediu que... ele teve que pedir, que umas meninas me colocassem no grupo, pra que eu pudesse participar do trabalho. Só que no dia do trabalho... no dia do trabalho... enfim, a minha mãe foi e percebeu como as meninas estavam agindo comigo. E depois disso, o que ela fez...

chamou a coordenadora... nisso eu já tinha dado o alarme, eu dizia olha estão me tratando assim, assim, assim... só que ninguém da coordenação deu ouvido. Aí, quando isso aconteceu, depois do trabalho, a mamãe pediu uma reunião com a coordenação, aí foram as alunas e a coordenadora. Ela falou umas coisas, que eu não me recordo, e aí as meninas ficaram com medo, literalmente com medo, e aí pararam as coisas. Foi resolvido na pressão... não me agrediram fisicamente, mas as ofensas morais são tão ruins quanto. (AMANDA).

No tempo que eu era criança, no tempo que eu estava na primeira série, na segunda série eu tive verdadeiros conflitos com um menino que... enfim, eu acho que não era intenção dele, mas ele era uma pessoa impulsiva, raivosa, enfim... Ele usava o que ele tinha pra irritar as outras pessoas, quando ele não gostava delas. Aí, no caso ele tinha uma grande arma sobre mim. Então ele ficava tirando graça, mas eu nunca fui uma pessoa que deixei de lado, eu sempre deixava claro pra pessoa que eu sou completamente igual a ela, e eu tenho tantos problemas e defeitos quanto ela. A minha mãe logo que foi comunicada, eu nunca fui uma pessoa que se escondeu, uma pessoa que ficava com medo... fomos em cima, fomos embaixo, até que a gente acabou descobrindo que ele era parente nosso ainda, aí isso foi como a gota d'água, aí ele teve que se acalmar, ele teve que se aquietar. No caso a gente sempre discutia bastante, e ele me xingava e eu ficava mordido devido a minha cegueira. Era a primeira coisa que ele se lembrava. (NEITAN).

Observa-se nestes discursos o preconceito experimentado pelos entrevistados por meio do tratamento discriminatório dos colegas, os quais passam da discriminação manifestada por gestos e olhares para a rejeição social e agressão verbal. Portanto, observa-se que estes jovens viveram o *bullying* escolar e, caso as respectivas mães não interviessem na situação, as consequências poderiam ter sido mais violentas.

O que me deixa aborrecido é quando a pessoa me olha... quando ela faz uma coisa pra mim por pena, fala em tom de pena, ou faz por pena... É com o olhar exagerado de pena. Tipo 'ah, coitado dele, é deficiente visual'... Eu não gosto muito disso não. (JUNG).

Observa-se que a experiência de preconceito vivida por este entrevistado reporta-se ao olhar de pena como ele é percebido, um sujeito incapaz, que precisa da ajuda e da atenção dos outros. O entrevistado se sente agredido, desvalorizado, desacreditado e incapaz. Reage a este tratamento, expressando o seu aborrecimento e contrariedade.

Porque assim... teve uma época em que eu fiz a minha primeira cirurgia, então ah vamos ajudar, eu tô orando por você... aí uma menina foi lá, com o maior carinho pro meu lado, aí depois... depois de um ano ela veio com aquelas brincadeiras muito de mal gosto, ah ela é burra, ela não sabe o m e o n, ela não sabe tal coisa, e ficava jogando na minha cara... aí passou um tempo, chegou... passou um mês, dois meses, aí chegou o terceiro mês aí eu tive um troço, aí eu não quero ir pra escola, fiquei com medo de ir, dela... aí eu tive um trauma. (SCARLETE).

Esta entrevistada sentiu-se discriminada porque foi enganada, traída por uma colega que se aproximou dela demonstrando boas intenções, mas que com o passar do tempo e das

observações dos pontos frágeis que coletou, utilizou para divulgar, infamar, diminuir a educanda por sua situação sensorial e erros ortográficos que cometia na escrita dos seus textos escolares. O sofrimento desta educanda foi tão grande que a levou a evadir-se da escola.

Nota-se que estes jovens entrevistados viveram níveis e faces distintas do preconceito: Nicole pela dependência que tinha dos colegas nas atividades escolares; Amanda e Neitan pelo fato de possuírem características diferentes dos colegas; Jung por ser percebido como incapaz e desacreditado; e Scarlet porque a sua aprendizagem era prejudicada pela perda da visão.

Portanto, essas faces do preconceito vividas pelos jovens entrevistados se relacionam com o caráter estigmatizado das pessoas com deficiência, com a percepção de que são incapazes e absolutamente dependentes, que não dispõem das condições sociais necessárias para o seu desenvolvimento cognitivo, discutido por Alt (2015), anteriormente citado.

Relacionam-se ainda com as considerações que Guareschi (2008) desenvolve sobre a relação entre os “mais aptos” e os seres “descartáveis” para o sistema neoliberal, e com o saber popular desvalorizado pela ciência que não acredita que a difusão e a comunicação do conhecimento sejam capazes de desenvolver o nível do saber de cada um e do conhecimento popular. Percebemos no discurso dos jovens que o seu saber, a sua opinião e as contribuições que podem dar são ignoradas, desvalorizadas, descartadas.

As discussões desenvolvidas por Guareschi (2008) e Alt (2015) também nos ajudam a interpretar o discurso dos jovens entrevistados no que se refere a se sentir ignorado. Dizem estes jovens:

Uma vez em um trabalho, o grupo lia lá o que tinham que ler e discutiam entre eles. Não pediam nada para mim, era como se eu não estivesse lá. Não pediam a minha opinião. Eu esperava que falassem comigo. Eu me senti rejeitada, até falei para a professora, aí ela falou com eles, disse que deviam falar para mim o que haviam entendido, que era para eu dar a minha opinião. Eu acho que eles pensam assim, que só porque a gente não enxerga, a gente não tem mais capacidade para fazer nada. O mundo parou pra gente, não sabe conversar, não sabe nada, pra eles é assim o cego. Eu não gosto disto. (NICOLE).

Observa-se neste relato o sentimento de desvalorização da opinião, do saber, do modo de pensar da entrevistada, manifestado pelos colegas, que embora estivessem realizando a atividade escolar em grupo, não faziam questão de incluí-la nas discussões, ignoravam a educanda pelo fato de ser cega, de apresentar gestos e atitudes características condizentes com o seu desenvolvimento social e diferente dos seus colegas.

A mesma situação é identificada nos discursos abaixo:

É assim... quando eu tava andando na rua, essas coisas quando eu estava lá na escola, essas pessoas que passam e não dão a mão, nem vejo que a gente tá ali, tipo assim... é isso que me deixa muito irritada, falar um obrigado, um bom dia, obrigada, e a pessoa não responder, tipo assim, isso me deixa muito irritada. (BEYONCÉ).

Ah, eu fico muito chateado com o... sei lá, com as pessoas, às vezes, com o jeito que as pessoas lidam com algumas situações, a maneira como elas... sei lá, principalmente comigo, quando elas negam ajuda, ou quando elas podem ajudar e não ajudam, isso às vezes me deixa um pouco chateado, mas é natural, é do ser humano. Nem todo mundo tem o mesmo espírito. (PERZIVAL).

Observa-se no discurso dos entrevistados a contrariedade, a irritação em serem ignorados por seus semelhantes, em sequer serem percebidos, e não poderem contar com o auxílio, a cordialidade das pessoas que passam sem responder ao cumprimento, ao agradecimento, ao pedido de informação, são simplesmente ignorados.

Portanto, o sentir-se ignorado, relatado pelos jovens entrevistados, pode ser compreendido nas considerações desenvolvidas por Alt (2015) sobre o preconceito nas relações com as pessoas com deficiência, bem como nas discussões empreendidas por Guareschi (2008) quanto aos pressupostos do neoliberalismo e na desvalorização do saber pelo senso comum.

No que se refere à falta de afinidade e de assunto comum para conversar, pontuado pelos jovens entrevistados, este tema situa-se nos estudos e reflexões sobre o fenômeno da comunicação e habilidades sociais e sobre a empatia que se desenvolve nas relações humanas.

Salaverry (2012) afirma que o entendimento interpessoal, pontos de vistas semelhantes, o compartilhar as mesmas ideias são características essenciais da afinidade que se estabelece entre as pessoas. A afinidade implica na comunhão de ideias, de opinião, de semelhança na comoção e sensibilidade diante dos mesmos fatos.

A afinidade, segundo este autor, é um sentimento diferente da amizade e do amor. A amizade é um vínculo afínico mais forte, resultado de uma convivência mais duradoura e mais estreita entre as pessoas. O amor, por sua vez, exige a presença do ser amado e alimenta um sentimento de exclusividade. A afinidade se mantém imutável, independente do tempo e da ausência do outro, e exige a “comunhão absoluta” das ideias e dos pontos de vista (SALAVERRY, 2012, *online*).

Paião e Paião (2016) complementam esta posição ao desenvolver estudos sobre a gestão de pessoas e a importância da comunicação nas organizações empresariais, quando afirmam que o ser humano age no sentido de buscar a satisfação de suas necessidades

fisiológicas, sociais, de segurança, de autoestima e de auto-realização. Estas autoras destacam as necessidades sociais, pois compreendem que o humano tem a necessidade vital de se relacionar com os seus semelhantes.

Neste sentido, identificam a necessidade de associação, de participação, de aceitação, de amizade, de afeto, de amor, explicitando que o ser humano precisa se sentir pertencendo a um ou vários grupos, orientado pela afinidade e por objetivos comuns que os une (PAIÃO; PAIÃO, 2016).

O desenvolvimento da afinidade perpassa pela comunicação. Neste sentido, Giantomaso (2019) afirma que a comunicação se constitui em um fenômeno essencial do ser humano se fazendo presente em todos os aspectos da vida contemporânea e se manifestando das mais variadas formas: da oralidade, da escrita, da dança, do desenho, da pintura, dos gestos, da música.

A comunicação exige, pelo menos, três elementos básicos em sua realização, quais sejam: o emissor, o receptor e a mensagem. A comunicação implica que os indivíduos dialoguem por meio das trocas de informações, de opiniões, de ideias, das mensagens que enviam. Este processo possibilita que os indivíduos alternem os papéis que desempenham na sua efetivação, ora assumindo a posição de emissor, quem fala, ora a posição de receptor, quem ouve a informação emitida. É claro que este fenômeno está sujeito as condições sociais, ambientais, emocionais, linguísticos do contexto em que essa comunicação ocorre.

Giantomaso (2019) destaca que se comunicar com eficácia é indispensável na vida social e profissional dos indivíduos. É necessário que a mensagem recebida seja efetivamente compreendida, fazer-se as conexões adequadas e dar o *feedback* de forma clara. Deste modo, a interação social e a comunicação interpessoal se desenvolvem de forma objetiva e eficaz.

A autora argumenta que alguns elementos interferem no processo de comunicação que se estabelece entre as pessoas e grupos sociais. Pontua que a apresentação pessoal, é comumente marcante para os interlocutores, que guardam por muito tempo a “primeira impressão” que têm do outro (GIANTOMASO, 2019). Sendo assim, chama a atenção para o impacto da forma de apresentação pessoal nas relações sociais entre as pessoas e como isto pode interferir no seu desenvolvimento.

Neste sentido, deve-se considerar ainda as convenções sociais de apresentação, o ambiente social em que a comunicação ocorre, as intenções e objetivos almejados neste processo. O meio pelo qual a comunicação se processa também é um elemento que precisa ser considerado, relacionando-se a natureza da mensagem, o momento para ser comunicada e o melhor veículo para ser utilizado em sua comunicação.

Paião e Paião (2016) complementam este entendimento declarando que:

Para o grupo existir é necessário que a comunicação entre os membros seja eficaz, que a mensagem seja decodificada pelos pares para que fluam as informações e o objetivo em comum seja atingido. A comunicação decodificada torna possível a execução do planejamento das ações. Decodificar uma comunicação implica em eliminar os ruídos ou barreiras. (PAIÃO; PAIÃO, 2016, p. 6).

As autoras dizem que observar os gestos, a expressão facial, a entonação da voz são estratégias que melhoram o processo de comunicação e facilitam a sua compreensão. “Decodificar é interpretar a mensagem no seu sentido completo, não apenas ouvi-la. É transformar a mensagem em informações significativas” (PAIÃO; PAIÃO, 2016, p. 7).

Giantomaso (2019) complementa este entendimento, pontuando que a linguagem corporal é um elemento que interfere na comunicabilidade das pessoas, facilitando o seu transcurso, ou bloqueando a sua efetividade, de acordo com a coerência manifestada no discurso proferido, nos gestos e nas atitudes adotadas. O que se espera é que a pessoa que efetiva a comunicação, adote a postura e comportamento condizente com a mensagem emitida, facilitando a sua compreensão e a respectiva resposta, se necessário.

Portanto, a afinidade com o compartilhamento de ideias e opiniões semelhantes perpassa pela comunicação eficaz entre as pessoas, o que compreende a recepção e compreensão da mensagem enviada, o uso apropriado dos meios utilizados e a diminuição de barreiras que interferem na sua efetivação.

Quanto à empatia, Rogers (1961) argumenta que a compreensão empática implica em compreender os sentimentos do outro e sentir como este encara a experiência que está vivendo, seja por meio do diálogo, da percepção, da atenção, da ação e da sensibilidade. Não se manifesta nesta relação o desejo de avaliar, ou de julgar, antes demonstra-se o interesse em compreender como a pessoa percebe a situação que está vivendo.

Florios e Aur (2017) declaram que:

Uma pessoa empática compreende o grau de dificuldade, a realidade e o sofrimento do outro, diante do que o outro está vivendo. Demonstra compaixão, aceitação, sem julgamento, e o incentivando a reagir, para transcender o que lhe afeta ou aflige. (FLORIOS; AUR, 2017, *online*).

A compreensão empática para esses autores pressupõe a ajuda, a companhia, o diálogo, o interesse em conhecer os pontos de vista do outro, seus planos, a sua opinião, o modo como vive, percebe a experiência pessoal e a realidade social.

O relacionamento empático implica no respeito à individualidade, a crença na potencialidade, na capacidade das pessoas em enfrentar os seus desafios, em encaminhar os seus problemas. A empatia propicia o desenvolvimento de afinidades, estreita os laços de relacionamento, facilita as relações sociais (ROGERS, 1961; FLORIOS; AUR, 2019).

Portanto, as habilidades sociais e comunicacionais e a empatia são elementos que permeiam as relações humanas e possibilitam que o sentimento de afinidade e o desenvolvimento de assuntos comuns aproximem as pessoas e facilitem a sua interação social.

Maia, Del Prette e Freitas (2008) ao desenvolverem estudos sobre as habilidades sociais das pessoas com deficiência visual, afirmam que:

Nas relações interpessoais, grande parte da codificação das mensagens ocorre no plano não verbal. Posturas, gestos, expressões faciais e movimentos do corpo, adquirem diferentes significados em função dos contextos situacionais e culturais em que ocorrem (MAIA; DEL PRETTE; FREITAS, 2008, *online*).

Estes movimentos exigem a observação visual para serem aprendidos e aplicados no momento apropriado, o que é impossibilitado aos deficientes visuais, exceto se forem acessados por outros meios, tais como modelos físicos, modelos sonoros ou outros condizentes com a especificidade da sua aprendizagem.

Caballo, Verdugo e Delgado (1997); Maia; Del Prette; Freitas (2008) afirmam que déficits de habilidades sociais percebidas nos deficientes visuais podem influenciar nas percepções que as pessoas fazem e interferir nas relações que venham a se desenvolver entre elas, seja bloqueando a comunicação, seja impedindo a sua realização.

Outro aspecto que pode interferir neste relacionamento, dizem os autores, refere-se ao comportamento estereotipado (movimentos repetitivos, esfregar os olhos, movimentar repetidamente as mãos ou dedos, fazer caretas), adotado por alguns cegos, que pode dificultar ou mesmo impedir a relação interpessoal.

Maia, Del Prette e Freitas (2008), citando Escribano e Alonso (2005) afirmam que nos estudos desenvolvidos por estes autores, observou-se que nas relações entre alunos com e sem deficiência visual, aqueles que não tinham deficiência percebiam os que a possuíam “como menos competentes, menos desejáveis como amigos e companheiros de trabalho, com maior necessidade de ajuda e menos populares que os outros alunos” (MAIA; DEL PRETTE; FREITAS, 2008, p. 5).

Maia, Del Prette e Freitas (2008) identificam elementos que interferem, dificultam e perpassam as relações sociais entre pessoas com deficiência visual e as que não tem esta deficiência, com objetivo de caracterizar o repertório de habilidades sociais de pessoas com

deficiência visual e suas diferenças em relação à amostra normativa de pessoas que enxergam.

Os autores justificam a realização do estudo argumentando que a identificação dos padrões normativos de uma dada cultura e de variantes das subculturas nela existentes, incentivam a realização de estudos transculturais, o que contribui para adaptação e validação de instrumentos de avaliação do repertório de habilidades sociais e a melhor convivência com indivíduos de diferentes culturas (MAIA; DEL PRETTE; FREITAS, 2008).

Argumentam ainda, que a importância destes estudos sobre as habilidades sociais das pessoas com deficiência visual pode produzir dados condizentes com as peculiaridades desta temática e fundamentar o desenvolvimento de programas nesta área e em outras correlatas (MAIA; DEL PRETTE; FREITAS, 2008).

Vale dizer que sérias críticas têm sido desenvolvidas aos estudos que buscam comparar o desenvolvimento das pessoas que enxergam e das cegas, principalmente, por partirem de uma investigação de sujeitos com significativas diferenças na sua constituição.

Mantoan (2013) e Septimio (2014) fazem fortes críticas quanto ao estabelecimento de normas, de padrões para avaliar o desempenho, a usabilidade, a capacidade individual no espaço físico, na vida escolar, na realização de tarefas laborais.

O estabelecimento de um “homem padrão”, saudável física e psiquicamente, representa a tentativa de se estabelecer “a fôrma e a forma ideal de ser humano” (SEPTIMIO, 2014, p. 40). A produção de uma identidade fixa e imutável questiona a diferença e desconsidera a multiplicidade de características que constitui o ser humano, diz Mantoan (2013). O estabelecimento de um padrão para referenciar a atitude, o comportamento, o desenvolvimento dos indivíduos, não respeita a diversidade humana e contraria a heterogeneidade que nos constitui quanto pessoas, grupo social e sociedade.

Nunes e Lomônaco (2010), ao desenvolver estudos sobre a formação de conceitos por cegos congênitos, argumentam que nos estudos comparativos e diferenciais entre crianças cegas e “videntes”, as conclusões em geral apresentam desvios significativos.

A abordagem comparativa tira conclusões a partir de médias de desempenho, enquanto a abordagem diferencial não busca médias ou comparações, procurando identificar as diferenças individuais de cada sujeito. As contribuições desta abordagem têm se mostrado mais ricas, dizem os autores, visto que o atraso no desenvolvimento verificado em algumas crianças cegas não é uma consequência direta da deficiência visual, mas das limitações de suas experiências sociais.

A abordagem diferencial ao privilegiar a verificação de possibilidades, preocupa-se em identificar aspectos, procedimentos e caminhos que facilitam o desenvolvimento da

capacidade das crianças cegas. O enfoque comparativo “não consegue evidenciar essas capacidades porque se baseia em médias” (NUNES E LOMÔNACO, 2010, p. 122).

Vale dizer que utilizamos os estudos de Maia, Del Prette e Freitas (2008) por julgarmos que podem nos ajudar a compreender e interpretar os discursos dos jovens entrevistados no que se refere à falta de afinidade e de assunto para conversar com as pessoas de seu convívio. Dizem estes jovens:

Eu falo com eles. Quando alguém passa: Fala Garoto, eu digo fala! Só que eu não passo meia hora assim falando com os meus amigos né... Eu falo só uns dois minutos... Eles fazem palhaçadas... (PENDRIVER).

Percebe-se neste discurso o desejo do entrevistado em desenvolver uma conversa com as pessoas de seu convívio, em desejar que essa conversa perdure por algum tempo e a sua frustração em constatar que não consegue prolongar este contato pelo tempo desejado.

Podemos formular os seguintes questionamentos para efeito de reflexão sobre esta situação: por que isto acontece? Será que falta assunto em comum para alimentar esta conversa? Será que falta empatia entre os sujeitos deste diálogo? Será que os elementos dificultadores da comunicação estão interferindo neste relacionamento? É o que podemos inferir a partir da discussão acima realizada e das análises integrais das unidades deste tema.

As pessoas cegas, em geral, são percebidas como dependentes, incapazes, indivíduos que precisam de ajuda, os menos desejáveis como amigos. Esta percepção dificulta o desenvolvimento de interesses por temas comuns, o estabelecimento de um espaço que propicie a troca de informações, de experiências, de crescimento mútuo.

O mesmo sentimento de deslocamento, de ausência de laços, de pertencimento a um grupo, mostra-se no discurso seguinte. O jovem entrevistado diz:

Eu acho que deveria aproximar mais as pessoas... As pessoas hoje no Álvares elas não se vêm tanto como antigamente. Hoje a gente não vê mais aquele grupo de jovens, de adolescentes que se encontram, que se falam, porque isso também ajuda no crescimento, até uns aos outros, quando a gente percebe que o grupo tá evoluindo, tá crescendo, tanto nos estudos, quanto na vida profissional, isso acaba dando uma motivação. Mas a gente não vê tanto isso porque acabou se perdendo essa conexão entre os alunos. (PERZIVAL).

O entrevistado expressa a falta que sente do encontro com os amigos, de trocar informações sobre a vida escolar, profissional, de compartilhar experiências. Pontua que isto motiva, fortalece a autoestima, reafirma a fé na capacidade de cada um. Constata-se, contudo,

que o grupo de jovens cegos está se desconectando, atomizando-se, isolando-se, e isto fragiliza o sujeito cego e o seu grupo social.

Portanto, embora as habilidades sociais convencionais signifiquem elementos facilitadores do relacionamento interpessoal, precisamos compreender a percepção, a opinião, o comportamento do jovem cego a partir da especificidade de sua constituição, a qual se afirma e se transforma nas relações sociais que desenvolve nos grupos em que está inserido.

No que se refere em ter as limitações impostas pela cegueira evidenciada como impossibilidade, uma subtemática emergente dos discursos dos jovens entrevistados, podemos situar esta discussão nos pressupostos do modelo social da deficiência, desenvolvido a partir dos anos de 1970 no Reino Unido, que redefiniu a concepção da deficiência na sociedade contemporânea.

Diniz (2007), em seus estudos sobre este tema, declara que o modelo social da deficiência foi desenvolvido para se contrapor ao modelo médico da deficiência, o qual a compreende como a “consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007, p. 8). O objetivo do modelo social foi questionar esta compreensão e defender que a deficiência é uma questão social.

O mais relevante neste debate é a redefinição da deficiência em termos sociológicos e não só biomédico, o que permitiu uma nova abordagem deste tema. Neste sentido, declara Diniz:

A deficiência ainda não se libertou da autoridade biomédica, com poucos cientistas sociais dedicando-se ao tema, mas principalmente porque a deficiência ainda é considerada uma tragédia pessoal, e não uma questão de justiça social. O desafio está em afirmar a deficiência como um estilo de vida, mas também em reconhecer a legitimidade de ações distributivas e de reparação da desigualdade, bem como a necessidade de cuidados biomédicos. (DINIZ, 2007, p. 7).

Note que a autora pontua a necessidade da compreensão da deficiência em uma nova perspectiva, que engloba os conceitos da justiça social e dos direitos humanos, mas não nega os cuidados médicos necessários aos sujeitos deficientes.

A deficiência passou a ser definida no contexto da exclusão social, marcada pela opressão, semelhante às sofridas por outros grupos sociais como os dos negros e das mulheres. Os sociólogos deficientes que desenvolveram o conceito social da deficiência, afirmavam que a experiência da opressão sofrida pelos deficientes, correspondia “a situação coletiva de discriminação institucionalizada” (DINIZ, 2007, p. 9).

Ao redefinir sociológica e politicamente a lesão e a deficiência, estes estudiosos situaram em campos distintos estes conceitos, afirmando que:

Lesão: ausência parcial ou total de um membro, ou membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso; deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social. (DINIZ, 2007, p. 9).

Deste modo situavam a lesão no corpo do indivíduo e definiam a deficiência como a restrição do indivíduo lesionado na relação com as barreiras encontradas na sociedade, a qual não respeitava as peculiaridades destes sujeitos.

Deste modo, os teóricos do modelo social, sem negar os benefícios dos avanços biomédicos para o tratamento do corpo lesionado, buscaram reivindicar políticas públicas de atendimento aos deficientes, pautados na garantia dos direitos humanos, da justiça social e no estabelecimento do estado de bem-estar.

A partir dos anos de 1990, o modelo social da deficiência passou por uma segunda fase no seu desenvolvimento. Tratou-se das contribuições do pensamento pós-moderno que visaram ampliar a compreensão dos seus pressupostos. Diniz resume este fenômeno do seguinte modo:

A primeira geração de teóricos do modelo social assumiu duas metas como prioritárias. A primeira foi a de alargar a compreensão da deficiência como uma questão multidisciplinar, e não exclusiva do discurso médico sobre a lesão. O esforço acadêmico foi por instituir centros de pesquisa e cursos sobre deficiência nas humanidades. O segundo objetivo foi o de promover uma leitura sociológica: a de que a experiência da opressão pela deficiência era resultado da ideologia capitalista. O materialismo histórico consolidou-se como a teoria de sucesso entre os herdeiros imediatos da Upias. A entrada de abordagens pós-modernas e de críticas feministas, nos anos 1990 e 2000, definiu a segunda geração de teóricos do modelo social. (DINIZ, 2007, p. 27).

As contribuições trazidas pelas teóricas feministas pautaram temas que haviam sido esquecidos pelo modelo social, tais como: o cuidado, a dor, a dependência, a interdependência, como inerentes à vida de qualquer sujeito, independente da sua condição física e social.

Elas pautaram a discussão sobre a subjetividade do corpo deficiente, sobre o significado do que é viver em um corpo lesionado, mantiveram a discussão da deficiência no contexto social. Estas teóricas também eram deficientes, mas desta vez, se juntaram a elas, as mulheres que cuidavam das pessoas com deficiência, as quais também reivindicavam a legitimidade do entendimento das “cuidadoras” neste debate.

Os argumentos feministas revigoraram a tese social da deficiência e adicionaram novos temas no desenvolvimento deste debate. Diniz diz que estes argumentos podem ser

sintetizados em três pontos: a crítica ao princípio da igualdade pela independência; a emergência do corpo com lesões; e a discussão sobre o cuidado.

As discussões sobre os princípios da interdependência e dos cuidados se constituíram nas contribuições mais relevantes dos argumentos feministas. A interdependência é o valor humano que melhor expressa o relacionamento entre as pessoas com e sem deficiência, pois são os vínculos de dependência que estruturam as relações humanas e situam-se na base da sobrevivência e do desenvolvimento da espécie, visto que sem as relações de cuidado e de colaboração o ser humano tem a sua própria existência ameaçada, pontuam as defensoras desta corrente.

As teóricas feministas ainda defenderam a relevância do cuidado, considerando as necessidades de pessoas deficientes que não conseguem satisfazer as suas necessidades mais básicas sem o apoio ou a ajuda de uma cuidadora, de um assistente. Nestes casos, a demanda por cuidados é uma questão de justiça social, de estabelecimento de condições dignas de existência, de sobrevivência.

Portanto, o modelo social da deficiência possibilitou a redefinição da sua concepção, compreendendo a deficiência como um fenômeno social e não como o resultado de uma lesão física, intelectual ou sensorial, contudo, sem negar a necessidade da perspectiva biomédica no seu diagnóstico e tratamento, mas situando este conceito no âmbito da justiça social, dos direitos humanos e das políticas públicas.

A partir de 1990, esta compreensão foi ampliada pelos conceitos de interdependência e cuidados, trazidos pelos movimentos feministas que argumentaram que estes elementos são essenciais na vida dos seres humanos, independente de sua condição social. Este movimento também possibilitou a participação das cuidadoras das pessoas com deficiência na construção deste debate.

Os pressupostos defendidos pelo modelo social da deficiência nos ajuda a compreender e a interpretar os discursos dos jovens entrevistados no tocante a ter a limitação da cegueira evidenciada como impossibilidade. Dizem estes jovens:

Às vezes a gente anda com a pessoa e ela tá ali, com aquele cuidado, não, tem que andar normalmente... Se eu vejo que é normal, isso é interessante, porque a pessoa não tá me vendo como algo, como alguém a ser cuidado, mas como uma companhia. (AMANDA).

Observa-se neste discurso o desejo da entrevistada em ter a sua companhia valorizada pelo outro, não ser considerada “uma coisa”, um indivíduo que precisa de cuidados, uma pessoa que, antes de qualquer coisa, tem a cegueira como a sua principal característica.

Então, por exemplo, eu como musicista, então eu vou falar de mim mesmo, na área profissional, eu sei que eu tenho a mesma capacidade, o mesmo nível de uma pessoa que enxerga, tô estudando a mesma peça, as pessoas... se eu for tocar, as pessoas, infelizmente, se souberem da deficiência, elas não vão me aplaudir pelo meu mérito, pela minha performance, elas vão me aplaudir pelo fato de eu ser uma cega tocando violino. Entendeu? Infelizmente, é isso. Já vão aplaudir ao outro pela performance dele. (AMANDA).

A entrevistada expressa o seu desapontamento em saber que o seu desempenho profissional sempre será secundarizado, subordinado a sua deficiência sensorial, que o seu esforço e mérito sempre estará contingenciado pela superação da cegueira, que raras vezes poderá experimentar a apreciação, a valorização e a consagração do público por seu trabalho, por seu mérito, pelo resultado que alcançou com a dedicação ao aperfeiçoamento de seu talento.

A complicação era mais... como me incluir lá dentro, né?... Isso que era... Sempre teve alguma complicação né... mas... engraçado... hoje eu consegui. (VINÍCIUS).

Observa-se neste relato o constrangimento vivido pelo entrevistado no momento em que ingressa no espaço escolar, quando constata as “complicações” que encontrou para iniciar e dar prosseguimento a sua trajetória educacional. A experiência foi tão traumática que o entrevistado pensou que não iria conseguir, manifestando um sentimento de alívio, de dúvida, de algo que lhe custa acreditar.

Identifica-se nestes discursos a evidência da cegueira como impossibilidade, como aspecto principal da vida dos jovens, a redução de todo o seu ser à sua condição sensorial. Isto se relaciona diretamente com as discussões do modelo social e o modelo biomédico da deficiência acima realizada, que pontuam a luta que os deficientes empreendem por redefinir o papel da deficiência em sua existência e nas relações sociais em que estão engendrados.

Estes jovens ressaltam que, para além da cegueira, eles possuem outras características corporais (são homens ou mulheres, jovens, etc.), que eles têm um projeto de vida, de carreira profissional, talentos para aperfeiçoar, desejam estudar, se relacionar, aprender, se aperfeiçoar mesmo com a sua cegueira.

Estas discussões também nos ajudam a compreender o discurso dos jovens sobre o fato de fazer as atividades escolares separado dos colegas de turma. Segundo Goffman (2004), citado por Diniz (2007):

[...] os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam os papéis a ser exercidos pelos indivíduos. Um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, sendo a deficiência um dos atributos mais estigmatizados. (DINIZ, 2007, p. 8).

A autora destaca que o estigma marca as pessoas deficientes, as quais carregam em si toda uma história de discriminação, de incapacidade, de percepção de inferioridade, de subalternidade, e das quais as demais pessoas esperam um determinado comportamento, um certo enquadramento.

O fato de serem impedidos de realizarem a prova ou a atividade escolar no mesmo momento e espaço que os colegas, faz com que os jovens cegos experimentem um sentimento de exclusão, de não pertencimento, de um “ponto fora da curva”.

Diniz (2007) declara que:

Todos os deficientes experimentam a deficiência como uma restrição social, não importando se essas restrições ocorrem em consequência de ambientes inacessíveis, de noções questionáveis de inteligência e competência social, da inabilidade da população em geral de utilizar linguagem de sinais, da falta de material em braile ou das atitudes públicas hostis das pessoas que não têm lesões visíveis. (DINIZ, 2007, p. 11).

A autora ressalta que todos os deficientes experimentam um momento em que são discriminados, apartados, isolados, seja por falta de recursos apropriados, seja pelo despreparo das pessoas na interação com eles. Esta situação fica evidente nos discursos dos jovens entrevistados que se segue:

Uma vez, na aula de Filosofia, uma redação, um tema que caiu pra gente. Tinha que entregar no mesmo dia e eu não tava conseguindo, eu me senti super mal, porque tinha que entregar no mesmo dia... ela não aceitava no outro dia. Foi aí que ela aceitou e eu fiz no outro dia, quando a minha itinerante foi e eu fiz. As meninas que sabiam alguma coisa não quiseram me ajudar e eu me senti mal com aquilo. (NICOLE).

porque às vezes, quando eu fazia as provas com o professor itinerante eu saía da sala de aula, né mãe? Eu ia para outro local assim... Eu ia para a sala do professor... outro local assim, separado dos alunos... Geralmente, eu fazia a prova separado né... da sala de aula que eu frequentava. (PENDRIVER).

Observa-se nestes discursos a insatisfação dos entrevistados em não disporem das condições necessárias para realizarem as atividades escolares juntamente com os colegas, em serem isolados em uma sala a parte para realizar a prova, em precisar de um tempo ou um espaço diferente para atender as demandas da sua vida escolar.

Esta situação destaca que eles são diferentes, que precisam de cuidados e atenções adicionais e específicas, que estão apartados, que eles trazem em seu corpo a marca da exclusão.

Nascimento, Ornelas e Rodrigues (2018) ao discutirem a relação subjetividade docente e as representações sociais, fazem a seguinte declaração:

[...] identificar a natureza complexa das representações sociais implica, inevitavelmente estabelecer um intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo, na combinação de um saber que não se dá apenas por processos cognitivos, mas que contém aspectos inconscientes emocionais, afetivos, tanto na produção como na reprodução das representações sociais. (NASCIMENTO; ORNELAS; RODRIGUES, 2018, p. 3).

As autoras destacam que a constituição das representações sociais implica na interação entre a intersubjetividade e o coletivo, alicerçada em aspectos cognitivos, emocionais e afetivos. Sendo assim, podemos dizer que os jovens cegos ao serem separados para realizar as atividades escolares, percebem esta situação para além da necessidade de seu aprendizado, mas também de modo afetivo e emocional.

Em síntese, a percepção da exclusão pelos jovens cegos se ancoram em sentidos que revelam o preconceito e a crença na incapacidade, no aspecto aparente da deficiência promovendo a falta da comunicação, cooperação, compreensão e solidariedade mútua. É fundamental que as políticas públicas de inclusão social e escolar objetivem a garantia dos direitos humanos a todos os grupos sociais. Neste sentido, é importante estabelecer condições dignas de vida para o sujeito e de ir e vir a todos os grupos.

4.2.3 Protagonismo do jovem cego frente à inclusão escolar

Denominamos “protagonismo do jovem cego frente à inclusão escolar” a terceira unidade temática de análise, na qual agrupamos os seguintes sentidos organizados nas seguintes sub temáticas: a) independência e liberdade para realizar as atividades escolares; b) deslocamento com autonomia e segurança; c) responsabilidade por seus objetivos pessoais; d) autoconfiança e desenvolvimento de habilidades (para a vida diária e para a aprendizagem escolar).

É importante acrescentar que a concepção de protagonismo utilizada aqui nesse estudo consiste no entendimento da tomada de decisões pelo sujeito sobre a sua vida, bem como as responsabilidades que dela demandam. Incluímos nesse processo a formação, as aprendizagens, as vivências e as experiências do sujeito. Esses e outros componentes possibilitam o desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento das adversidades geradas pelo contexto e pela estrutura social que, em grande medida, influencia para a maior ou menor disponibilidade do sujeito para o seu protagonismo.

O Protagonismo, a autonomia e as condições indispensáveis para o desenvolvimento e a aprendizagem pelos jovens cegos são aspectos imbricados nas análises desta temática. Para refletirmos essa temática perguntamos: quantos desafios os jovens com cegueira enfrentam para exercer os seus protagonismos? Quais são as condições necessárias para que o jovem com cegueira desenvolva e exercite a autonomia e o protagonismo social, escolar, profissional?

O termo protagonismo tem sua origem na palavra grega *protagnostés*, que faz referência ao ator principal do teatro grego, aquele que ocupa o papel principal em um acontecimento. Stamato (2008) afirma que o protagonismo:

[...] advém do teatro grego, definindo o protagonista como aquele que ocupa o papel central nos acontecimentos, em torno do qual gira toda a ação e toda a trama, passando a ideia de que o protagonista dá as diretrizes dos processos em que está envolvido e, com a sua atuação, define os rumos da sua história. (STAMATO, 2008, p. 58).

De acordo com Sousa (2006, p. 8), “a forma protagonista foi registrada em língua portuguesa em 1615 e foi formada com os vocábulos gregos: *prōtos* (primeiro, principal) e *agōnistēs* (lutador, competidor)”.

Bicalho (2010) aponta em seu estudo que o termo protagonismo foi:

[...] adotado pelas ciências humanas, após as mudanças trazidas pela modernização capitalista da sociedade contemporânea, impulsionadas pela Globalização da economia e dos meios de comunicação, quando organizações e movimentos da sociedade civil tornaram-se mais autônomos, assim como os sujeitos outrora olvidados foram adquirindo sucessivamente posições de protagonistas de suas lutas e histórias. (BICALHO, 2010, p. 19).

Os autores citados destacam o sujeito como o principal responsável por suas ações e o qual, com as suas iniciativas, influencia os acontecimentos que interferem na sua história. Apontam também a evolução que sofreu este entendimento, partindo de um “ator” em ação, para a compreensão de um “lutador”, seja um indivíduo, ou uma organização social que

empreende esforços para ter as suas necessidades atendidas, os seus interesses respeitados, o controle do seu desenvolvimento histórico e social.

Vale dizer que não entendemos o sujeito empreendedor na perspectiva do neoliberalismo que responsabiliza o indivíduo por seu sucesso ou fracasso profissional, culpabilizando pela sua condição econômica e social. Antes, entendemos o sujeito no contexto social, histórico, cultural e econômico que interfere nas suas condições de vida e na capacidade que dispõe para enfrentar as adversidades sociais que vivencia nas teias das relações sociais em que está inserido (SAWAIA, 2008).

Outra maneira como o protagonismo tem sido compreendido foi elaborado por Costa (2001). Este autor discute a ideia de protagonismo juvenil, argumentando que o jovem é o ator central da prática educativa, e defende que ele deve participar de todas as fases de sua consecução: proposição, planejamento, execução, avaliação deste processo. A intenção é que a partir desta iniciativa, o jovem seja incentivado a participar das atividades sociais e políticas de sua comunidade, o que irá influenciar na sua formação humana, escolar, social e também irá intervir no desenvolvimento da comunidade em que se encontra inserido. Diz o autor:

Protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividade que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio-comunitário. (COSTA, 1996, p. 90).

Para o autor, o protagonismo juvenil é a participação social do jovem nos problemas enfrentados pela sociedade, requerendo deste sujeito o engajamento e compromisso com as questões sociais vivenciadas em sua escola, sua comunidade, a cidade em que mora. O jovem deve contar com instrumentos que incentivem esta participação, que mobilize a sua energia e criatividade e garantam espaço de atuação. Neste sentido, Costa (2001, p. 179) considera que “o cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla”.

O autor argumenta ainda que o desenvolvimento do protagonismo juvenil exige o refazer do relacionamento entre os jovens e os adultos, requerendo relações orientadas pela cooperação, pela discussão dos pontos de vista apresentados, a reciprocidade mútua dos argumentos. Nesta perspectiva, o jovem passa ser entendido como um sujeito que tem iniciativa, liberdade, assume o risco da escolha, da decisão, desenvolve o sentido da responsabilidade.

Uma das razões que justifica o desenvolvimento desta proposta, segundo Costa (2001), decorre do fato da juventude dos anos de 1980 e 1990 terem se desenvolvido em um ambiente de despolitização e em que os meios de comunicação estimulavam o individualismo e o consumo desenfreado. Isto gerou uma população de jovens apáticos e indiferentes às questões político-sociais, sendo urgente reconstruir o protagonismo destes jovens em prol de uma sociedade justa e democrática.

Para Silva (2009), o protagonismo pressupõe a participação social, a solidariedade humana e a autonomia pessoal. Estes elementos, por sua vez, contribuem na formação humana e escolar do educando, na construção do conhecimento, no desenvolvimento do pensamento crítico da realidade e na participação ativa no processo pedagógico.

Vale salientar que para qualificar a participação social deste jovem como protagonista dos problemas identificados na sociedade, este precisa contar com condições indispensáveis em seu desenvolvimento sociocognitivo, leitura e compreensão do mundo e canais que incentivem o debate político e social da realidade contemporânea. Isto implica no acesso a uma educação de qualidade, participação em eventos culturais, no estabelecimento de condições materiais indispensáveis a uma vida digna que tanto influencie em sua formação social e política como garanta a sua participação na construção de uma sociedade que respeite o direito de todos.

Os estudos que abordam o jovem cego como protagonista de sua história, são escassos em suas produções. Verificamos nessas produções, no período de 2004-2018, que a predominância da autonomia é o tema central na vida da pessoa com cegueira. Este fator, autonomia, juntamente com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos que minimizem os prejuízos da perda visual foram os canais identificados que permitiram um diálogo com o protagonismo desses sujeitos.

Garcia (2014) ao desenvolver os seus estudos sobre a saúde mental e a resiliência das pessoas cegas congênitas ou adquiridas, afirma que os estudos realizados sobre o funcionamento psicológico das pessoas cegas têm sido relevante na perspectiva de compreender e explicar sobre o impacto que a perda da visão tem sobre a autonomia pessoal e inserção social destas pessoas.

Este autor também observa que para além dos desafios de ordem emocional e social advinda com a perda da visão, a pessoa cega também precisa lidar com o desafio de aprendizagens específicas, o que contribui para a promoção de sua autonomia. Trata-se da necessidade de aprender o sistema Braille, ou a usar as ferramentas da acessibilidade digital para a realização de atividades educacionais, de formação profissional, de ampliar as

possibilidades de inserção laboral. Trata-se ainda, da necessidade de aprender as técnicas de Orientação e Mobilidade para o deslocamento com independência e segurança, o que lhe permite a realização de atividades cotidianas, oportunidade de relacionamentos sociais, melhora a autoestima e a satisfação pessoal, propicia a liberdade de ir-e-vir sem a preocupação de terceiros, amplia as possibilidades de ocupação remunerada (GARCIA, 2014).

Outro aspecto destacado por Garcia (2014), em sua dissertação de mestrado, é a relevância da resiliência para o bem estar, autoconfiança e autonomia da pessoa cega. O autor declara que:

Os métodos e práticas de desenvolvimento das capacidades de resiliência abrangem três domínios: o individual intrapsíquico, os comportamentos e o meio relacional. As intervenções psicológicas e acompanhamentos educativos tentam desenvolver os seguintes aspectos ou fatores de resiliência: a autoestima; a confiança, otimismo e sentimento de esperança; a autonomia e independência (capacidade de se esforçar, de satisfazer as suas próprias necessidades). (GARCIA, 2014, p. 57-58).

Para Garcia (2014), a resiliência é um recurso psicológico essencial no ajustamento à condição de cegueira como em qualquer outra situação que envolve modificação de vida, uma vez que fornece indicadores quanto ao nível de bem-estar e sofrimento psicológico, e quanto ao nível de flexibilidade e capacidade de adaptação ao meio e à superação adequada de situações adversas e traumáticas que advém com a perda da visão.

O conceito de resiliência possui cerca de 30 anos e, portanto, consideramos novo o seu emprego nas diversas áreas do conhecimento com vistas nas diferentes abordagens. O termo resiliência provém do campo da física para nomear a propriedade que alguns materiais possuem de serem resilientes, ou seja, aguentar a pressão de um peso e retornar a sua forma inicial. O fenômeno da resiliência passou a ser estudado pela psicologia para entender por que algumas pessoas que foram submetidas a situações traumáticas saem delas mais fortes e outras se desestruturam sem conseguir superar.

O neuropsiquiatra e psicanalista Boris Cyrulnik é um dos importantes estudiosos sobre a resiliência na França. Para ele a resiliência é um processo de superação resultante de inúmeros fatores como o pessoal, o coletivo, sobretudo, os fatores de proteção familiar e social. O tipo de interação desses fatores influencia na ocorrência da resiliência. Esse estudioso registra com propriedade a sua concepção sobre a resiliência:

[...] Trata-se de um processo, de um conjunto de fenômenos harmonizados em que o sujeito se esgueira para dentro de um contexto afetivo, social e cultural. A resiliência é a arte de navegar nas torrentes. Um trauma empurrou um sujeito em uma direção

que ele gostaria de não tomar. Mas, uma vez que caiu numa correnteza que o faz rolar e o carrega para uma cascata de ferimentos, o resiliente deve apelar aos recursos internos impregnados em sua memória, deve brigar para não se deixar arrastar pela inclinação natural dos traumatismos que o fazem navegar aos trambolhões, de golpe em golpe, até o momento em que uma mão estendida lhe ofereça um recurso externo, uma relação afetiva, uma instituição social ou cultural que lhe permita a superação. (CYRULNIK, 2004, p. 207).

Em síntese, a resiliência tem como aspectos impulsionadores desse processo: os pessoais e subjetivos, e os sociais. A combinação dos dois aspectos e de outros em estudo, segundo esse neuropsiquiatra, fazem com que o sujeito seja impulsionado para a superação da situação traumática pela qual foi submetido.

Podemos dizer que o desenvolvimento da resiliência, e a aceitação precoce de uma situação irreversível como a da perda da visão, possibilitam: a reorganização da autoestima; a minimização do sentimento de tragédia e de infortúnio; o desenvolvimento eficiente de novas aprendizagens e habilidades, com a utilização de técnicas e estratégias para lidar com a nova condição.

Esses e outros aspectos favorecem o desenvolvimento da autonomia e do sentido da competência que influenciam no protagonismo do jovem cego. É importante considerar que não basta somente a autoconfiança, se o contexto no qual o jovem cego vive e a estrutura social não se responsabilizarem por esse grupo com políticas efetivas que atendam as suas demandas sociais e escolares.

Aciem e Mazzotta (2013) declaram que a autonomia da pessoa cega engloba, primeiramente, “a superação dos impactos e dos prejuízos decorrentes da limitação visual, seja perda total ou perda parcial da visão, bem como, dos estigmas socialmente concebidos à deficiência visual” (ACIEM; MAZZOTTA, 2013, p. 262). Os autores pontuam a necessidade da superação de dois fatores decisivos na condição sensorial da pessoa cega, quais sejam: a diminuição do impacto da perda visual no conjunto das possibilidades de realização pessoal, profissional, social destas pessoas, e a superação do estigma que toda pessoa com deficiência fica sujeita, em decorrência da maneira como estas pessoas foram historicamente classificadas nas relações sociais.

Nesta perspectiva, Campos e Campos (2006, p. 2) afirmam que a autonomia é caracterizada como “um processo de co-constituição de uma maior capacidade dos sujeitos compreenderem e agirem sobre si mesmo e sobre o contexto conforme objetivos democraticamente estabelecidos”. Para estes autores, a autonomia de um sujeito é determinada não apenas por ele próprio, pois “a autonomia depende de condições externas ao sujeito, ainda que ele tenha participado da criação destas circunstâncias” (CAMPOS;

CAMPOS, 2006, p. 2). Essas condições dizem respeito ao acesso à informação, ao conhecimento, e depende também da cultura, das relações de poder existentes e de como este sujeito interage em suas relações sociais.

Dessa forma, a autonomia das pessoas cegas perpassa pela aceitação e minimização dos danos causados pela perda da visão, a garantia de condições sociais e materiais para realização pessoal, o acesso à informação, à formação escolar e profissional, o esclarecimento e nível de informação e formação das pessoas que convivem com elas, sejam familiares, profissionais da escola, sujeitos de sua comunidade.

Outro aspecto que incide sobre a autonomia do sujeito cego diz respeito à sua capacidade de deslocamento espacial, pois a privação da visão afeta a mobilidade dos indivíduos na proporção em que o meio em que ele vive proporcione receptividade ou não às suas habilidades de “locomoção” (ASSIS, 2018, p. 14).

Assim,

O ambiente torna-se um capacitador das potencialidades do sujeito ou limitador na medida em que sua plena acessibilidade proporcionará mobilidade e segurança aos visualmente incapacitados, assegurando-lhe os plenos direitos à cidadania. A deficiência sempre será potencializada à medida que um espaço não é receptivo às especificidades de cada pessoa. (ASSIS, 2018, p. 15).

Portanto, dar acessibilidade e possibilitar a locomoção e deslocamento espacial com segurança também é determinante para aumentar o grau de autonomia e independência do indivíduo cego “além de fortalecer de forma direta a sua cidadania e seu pleno direito constitucional de ir e vir” (ASSIS, 2018, p. 16).

Então, ressalta-se que a questão da mobilidade é fundamental para que esses sujeitos ampliem suas capacidades e não se isolem. Assim, reitera-se que:

[...] o ato de mover-se com independência retira o sujeito de uma inércia e o coloca como ser atuante da sociedade, com direitos e deveres, além de fortalecer os aspectos psicológicos e emocional por meio de seu empoderamento. (ASSIS, 2018, p. 17).

Weida (2018) ao discutir a relação entre cuidado e autonomia aos deficientes visuais em situação de ajuda no deslocamento urbano, argumenta que ao contrário de se considerar as pessoas cegas como sujeitos desajustados socialmente, os estudos sobre deficiência apontam para uma redefinição desta percepção, denunciando que esta atitude resulta do modo discriminatório e excludente como estas foram historicamente tratadas. Neste sentido, a

deficiência é considerada como uma construção social que resulta das barreiras atitudinais, culturais, econômicas, físicas impostas às pessoas com deficiência.

Esta concepção social da deficiência requer então uma nova compreensão deste fenômeno e exige o respeito às especificidades das pessoas com deficiência. É nesta perspectiva que os movimentos sociais, que trabalham nesta temática, argumentam que a autonomia consiste na garantia de que estas pessoas tenham o direito de fazer as suas próprias escolhas e estarem no controle de suas vidas. Defendem que cabe às pessoas com deficiência definir e avaliar sobre os serviços e apoios que necessitam, sem estarem sujeitas às deliberações de outras que não considerem a sua participação em tais deliberações.

Para além de uma nova concepção da deficiência e o respeito aos seus direitos e necessidades, a perspectiva social propõe uma nova forma de relacionamento com as pessoas com deficiência, buscando a superação da visão médica e patologizante, que até então tem predominado nas discussões sobre este tema, e procurando assegurar a autonomia destas pessoas em todos os setores de sua vida.

Vale dizer que os serviços de reabilitação pedagógica ofertados pelas instituições especializadas no atendimento de pessoas cegas, ao oferecerem atividades de aprendizagem do sistema Braille, das técnicas de Orientação e Mobilidade, Atividades da Vida Autônoma e Social, o uso da informática e outras, capacitam estas pessoas para desenvolverem e exercitarem a sua autonomia pessoal e funcional, significando um marco nesta conquista.

Entretanto, Weida (2018) pontua que ao mesmo tempo em que a aprendizagem de técnicas e estratégias desenvolvidas pelos serviços de reabilitação pedagógica possibilita a liberdade com autonomia, a exploração corporal de espaços, e o descobrir formas de fazer do seu próprio jeito pelas pessoas cegas. O enfoque nos cuidados pode subtrair a autonomia das pessoas com deficiência, destituindo-lhes de sua capacidade de escolha, silenciando e subalternizando aquele que tem necessidades específicas.

Este “silenciamento” pode ser gerado pela superproteção dos familiares e amigos das pessoas cegas, ou por profissionais que advogam a si o poder de escolher o que é “melhor” para estas pessoas. Em geral, tais condutas respaldam-se na sua prática profissional, no conhecimento e informação que dispõe, no cuidado e receio que orientam o relacionamento entre estas pessoas.

Winance (2016); Weida (2018, p. 72) apontam uma relação entre autonomia e a recalitrância, argumentando que a autonomia, nesta perspectiva, significa a capacidade de resistência de um sujeito, o qual manifesta o seu desacordo ou insatisfação com uma dada situação ou tratamento. A autora diz que mesmo os bebês expressam este desacordo por meio

do choro, da recusa em fazer algo, da sua insatisfação diante do modo como estão sendo cuidados.

A autora fala da “autonomia crua” como a recalcitrância que emerge em todas as relações, que demarca a resistência do sujeito que não aceita o modo como está sendo tratado, que resiste ao que está sendo lhe oferecido, que se recusa a seguir pelo caminho que está sendo imposto.

Weida afirma que:

Não é possível a igualdade, a autonomia ou a promoção da qualidade de vida na deficiência sem que haja a consideração de suas especificidades e diferenças, seja pela necessidade de alocação diferencial de recursos, na realização de mudanças estruturais que permitam a igualdade de acesso seja, talvez ainda mais fundamentalmente, pela transformação da perspectiva naturalizada de uma normalidade corporal como modo único ou principal de estar no mundo. (WEIDA, 2018, p. 76).

Portanto, o fato do sujeito com cegueira precisar de recursos adicionais ou específicos, necessitar de ajuda ou apoio na realização de tarefas cotidianas, de encontrar dificuldades adicionais na realização de uma atividade, não lhe priva do direito de escolher, de opinar, de dizer o que pensa sobre o assunto, de buscar caminhos para superar a dificuldade, sentir-se o protagonista das suas ações e responsável pela satisfação das suas necessidades.

Como estas discussões dialogam com a Teoria da Representação Social? Segundo Jodelet (2009), o conceito de indivíduo em sua relação com a sociedade mudou, evoluindo o entendimento de ator para agente e depois para sujeito. Por esse ângulo, o sujeito é compreendido no contexto de condutas sociais, pessoais e coletivas. Isto implica o entendimento de “papel, de estatuto e processos de socialização”, ressaltando as escolhas racionais e a reação aos aspectos de constrangimento do sistema social. Jodelet declara:

Colocar o indivíduo como agente implica reconhecer neste último um potencial de escolha de suas ações, permitindo-lhe escapar da passividade diante das pressões ou constrangimentos sociais e intervir, de maneira autônoma, no sistema das relações sociais, como detentor de suas decisões e senhor de suas ações. (JODELET, 2009, p. 690).

A autora argumenta que a evolução do conceito de ator, permitiu a compreensão de um sujeito que aspira por liberdade, que luta pela afirmação de sua singularidade, que anseia por reconhecimento social. O sujeito contemporâneo procura desenvolver uma consciência de si, que é mais forte que a consciência das regras sociais.

Jodelet argumenta que:

[...] falar de sujeito, no campo de estudo das representações sociais, é falar de pensamento, ou seja, referir-se a processos que implicam dimensões físicas e cognitivas, a reflexividade por questionamento e posicionamento diante da experiência, dos conhecimentos e do saber, a abertura para o mundo e os outros. Processos que tomam uma forma concreta em conteúdos representacionais expressos nos atos e nas palavras, nas formas de viver, nos discursos, nas trocas dialógicas, nas afiliações e nos conflitos. (JODELET, 2009, p. 705).

A autora afirma que tratar do sujeito na Teoria da Representação Social significa abordar processos cognitivos, físicos, psicológicos, sociais, linguísticos, interacionais, os quais assumem materialidade nas trocas interpessoais, na dialogicidade, nas experiências compartilhadas entre os indivíduos e grupos.

Nascimento (2013) ao discutir a relação do sujeito com a sociedade, afirma que:

A posição ativa do sujeito na relação com o mundo indica uma relação dinâmica entre subjetividade/objetividade: o mundo interno é construído na mesma medida em que o mundo externo se constrói e ambos emergem simultaneamente como faces de uma mesma moeda. As relações do sujeito com o mundo remetem à constituição do sujeito em sociedade. Cada um tem seu mundo perpassado pelas suas experiências e percepções que servem de fundamentos para a história de vida. Estes mundos e histórias singulares possivelmente não seriam protagonizados sem a presença do outro, que reenvia à ideia de partilha necessária tanto às particularidades da vida de cada sujeito como para a vida em relação. Significa que o individual e o coletivo estão presentes tanto na subjetividade quanto na objetividade do sujeito. (NASCIMENTO, 2013, p. 185).

A autora diz que na relação sujeito-objeto, ambos se constroem e reconstruem mutuamente, influenciando e sendo influenciado pelos múltiplos fatores que os constituem. Nesta perspectiva, são as experiências e percepções dos sujeitos que fundamentam as respectivas histórias de vida e se manifestam tanto na subjetividade dos sujeitos quanto nas ações sobre o mundo em que estão inseridos.

Estas discussões possibilitaram interpretar e compreender as perspectivas e sentidos atribuídos pelos jovens cegos, no tocante à sua autonomia pessoal e funcional e o anseio por assumir o protagonismo de sua história e desenvolvimento.

No que se refere à independência e liberdade para realizar as atividades escolares, identificada no relato dos jovens entrevistados, eles fizeram as seguintes considerações:

É... a única coisa que eu sinto que me atrapalha é essa questão do estudo... porque eu era o tipo da pessoa que pegava e estudava uma tarde toda direta, então com a perda de visão tu acabas tendo uma certa dependência, tu querendo ou não, seja de um notebook, seja de uma pessoa pra ler pra ti, tem essa dependência, sabe? Isso foi um choque de realidade pra mim, ainda mais que eu perdi numa fase crucial de ensino médio, aí que vem o desespero. (SCARLET).

Não, eu não senti nenhum medo. Eu me senti ocioso. Porque tipo assim, todo mundo fazia alguma coisa e eu ficava parado. (NEITAN).

Eu ficava chateado com alguns professores porque algumas vezes era unilateral. Tinha professor que ficava esperando muito do meu itinerante. Aí quando eu pedia para eles lerem do quadro pra mim poder copiar, tinha professor que dizia que eu tinha que esperar o meu itinerante vim, pra ele poder passar o material para o meu itinerante, pra ele poder passar pra mim. Não, eu dizia, isso não é preciso não. Aí tivemos alguns atritos. (PERZIVAL).

Olha, eu já deixei de fazer várias atividades de matemática... mas nunca me senti mal (risos). Mas na maioria das outras matérias, eu me senti incluso. Quando eu trabalho em grupo eu estou incluso, eu nunca fui excluído. Tem vezes que eu me aborreço, lidar com as pessoas que enxergam é um pouquinho complicado, aí eu até peço pro professor para o trabalho em grupo eu fazer solo, ou seja, eu fazer sozinho. O professor até acha ruim, mas eu peço, porque é melhor assim. E eu nunca me senti mal com isso. (NEITAN).

Observa-se nestes relatos a dependência na realização das tarefas escolares como um aspecto negativo na autonomia dos jovens entrevistados, que se veem dependentes de outros para realizarem as atividades escolares, ou ficam “ociosos”, enquanto os colegas realizavam as atividades propostas.

Os jovens chegam a sugerir formas alternativas para realizarem as atividades e participarem do trabalho em sala, mas a conduta do professor é de negação, de tolhimento, de reserva, que impede a autonomia do educando cego, e não possibilita um relacionamento pautado na cooperação e no respeito às suas necessidades.

Esta posição se contrapõe às discussões desenvolvidas por Weida (2018) e Jodelet (2009), acima realizadas, as quais pontuam os fatores que contribuem para a autonomia das pessoas com deficiência, argumentando que cabe a elas avaliar, escolher, buscar as melhores formas de atender às suas necessidades.

Esta posição, além de tolher o educando cego em busca da aprendizagem que necessita, potencializa as limitações de sua condição sensorial, esvazia a ação do sujeito enquanto ser humano pertencente a uma comunidade que compartilha os mesmos anseios e interesses, provoca uma sensação de subalternidade, de isolamento, de segregação por sua diferença individual.

No que se refere ao deslocamento com autonomia e segurança pontuado pelos entrevistados, eles teceram as seguintes narrativas:

Eu fico... meu Deus do céu... eu fico quieta no lugar onde me botarem... aí, às vezes, eu fico apertada pra ir ao banheiro (risos). É muito ruim, muito ruim... por isso, que geralmente, eu não gosto de sair prum canto que eu não conheço. Mas se eu for ficar uns dois ou três dias, aí eu tento me adaptar naquele canto. Eu tento andar com a minha bengala por todo que é canto... até que no segundo dia, eu já conheço bem o lugar. Ah, mas se eu for num aniversário na casa de alguém, que eu não conheço, eu fico naquela cadeira lá, fico com a bunda doendo, mas eu não me levanto. (BEYONCÉ).

Na escola... Aí não... eu quase não andava... andava bem pouquinho... Pela sala eu acertava ainda andar. Às vezes eu levava daqui o meu lanche... eu comprava logo e eu levava. Ainda não uso a bengala... Isso atrapalha. O único lugar que eu ainda saio é na rua de casa... Aqui... eu dou uma circulada... só aqui na rua de casa... Pra fazer esporte eu... Já me convidaram, mas lá é a noite... (VINÍCIUS).

Uso, uso a bengala... há aproximadamente um ano e meio. Mas nunca sai sozinho. É pra sair, o certo é pra fazer, mas eu nunca sai. Sempre estou com os amigos ou com os meus familiares. (NEITAN).

Observa-se nestes relatos a impossibilidade dos jovens em satisfazer as suas necessidades mais básicas, quais sejam: locomover-se com independência e segurança e satisfazer uma necessidade física. Este relato expressa constrangimento, tolhimento, dificuldade de relacionamento, obrigando a socialização de necessidades privativas destes jovens. A falta da mobilidade impede a satisfação das necessidades básicas, da participação em atividade de esporte, de lazer, de socialização de forma autônoma e independente.

Diferente deste sentido, observa-se outra perspectiva na narrativa abaixo:

Companhia é sempre bom. Mas eu vejo que muitos colegas dependem da companhia para andar, aí eu já não gosto de depender da companhia, eu gosto das pessoas que andam comigo pra me fazer companhia, não pra me guiar, principalmente vidente. Em alguns lugares é necessário um vidente, mas eu prefiro tá só, saber pra onde eu vou, poder sair e chegar nos lugares sem a ajuda, sem a necessidade do vidente. (PERZIVAL).

O relato deste entrevistado expressa com clareza o uso da autonomia e do protagonismo no seu deslocamento, na escolha que faz pelas companhias que prefere, a independência no ato de ir e vir sem a tutela de outros, sem ter que reprogramar a sua agenda em relação a disponibilidade de pessoas que se propõe a ajudá-lo.

Os argumentos utilizados por Nascimento (2013), acima copilados, pontuando a atitude ativa do sujeito na relação com o mundo e destacando que sujeito-mundo estão em contínua e intensa construção e refazimento das suas subjetividades e objetivações, nos auxilia a compreender a relevância que estas relações assumem na formação e transformação dos jovens cegos.

Dispor de condições pessoais, ambientais e sociais para poder se deslocar com autonomia e segurança, para além da garantia de um direito constitucional, significa desenvolver condições indispensáveis para o desenvolvimento sociocultural, de encontro para socialização e compartilhamento de experiências, de uma via relevante na formação humana, social, técnica destes educandos.

O ser humano é essencialmente um ser social (BERGER; LUCKMAM, 2004). Um sujeito que aprende e se educa em comunidade, que se aperfeiçoa no encontro, na discussão de pontos de vista, na simples possibilidade de estar junto. Garantir a mobilidade com autonomia e segurança, em ambientes acessíveis, por meio de atividades estimulantes, é uma forte sinalização que estes jovens fazem para o aperfeiçoamento da inclusão social e escolar.

Quanto à responsabilidade por seus objetivos pessoais, os jovens entrevistados mostraram que estão determinados a buscarem o que almejam, mesmo encontrando grandes obstáculos decorrentes da sua situação sensorial e da organização visocêntrica da realidade social. Dizem os entrevistados:

A decisão que tomei foi que não iria desistir de fazer tudo aquilo que eu queria, mesmo com dificuldade, mesmo tendo (silêncio)... mesmo tendo uma deficiência que iria trazer dificuldades, que iria ter dificuldades eu não enxergando, mesmo sendo coisas que seriam para uma pessoa que enxerga fazer, mas eu me propus a fazer mesmo assim... Uma coisa que me deixa triste é não alcançar o meu objetivo (risos). Mas ao mesmo tempo, é mais um motivo para eu me esforçar mais. (JUNG).

Quando eu penso em inclusão, eu imagino a gente podendo fazer tudo o que as outras pessoas fazem. Coisa que eu acho que a gente não vai conseguir chegar a cem por cento ainda, não vai chegar tão cedo. (NEITAN).

Os relatos mostram a determinação dos jovens em não desistir dos seus objetivos pessoais, a consciência de que irão encontrar sérios obstáculos nesta realização, mas deixam claro que não irão desistir em buscar o que almejam, necessitam e sonham.

Esta narrativa sintoniza-se com os argumentos desenvolvidos por Jodelet (2009), quando diz que o sujeito contemporâneo aspira por liberdade, que reivindica a afirmação de sua singularidade, que exige o reconhecimento social. Este sujeito busca desenvolver uma consciência de si, de suas limitações e possibilidades, de seu papel no mundo.

No tocante à autoconfiança e desenvolvimento de habilidades (para a vida diária e para a aprendizagem escolar), os jovens voltaram a manifestar uma perspectiva negativa para a dependência de outros na realização das atividades cotidianas, mas mostraram também que precisam conhecer melhor as suas particularidades, suas limitações e potencial para alcançar o que almejam. Dizem os jovens:

Quando eu enxergava não precisava de alguém para fazer as coisas. quando eu queria fazer alguma coisa, eu ia lá e fazia... agora eu preciso de alguém, por exemplo, quando eu estou só em casa, preciso esperar alguém chegar para me ajudar a fazer aquilo... se eu enxergasse não precisaria... tipo ler uma carta... Precisar de outro é algo que me incomoda. (NICOLE).

Querendo ou não, sempre vai existir autoproteção. Infelizmente é uma realidade que a gente tem que conviver, só que com o passar dos anos em que a gente vai

demonstrando, vai mostrando que é capaz, não só de... de... Porque é assim, incentivam academicamente, mas e na vida? E nos afazeres domésticos? E no... Foi uma luta pra eu andar sozinha... A mamãe não aceitava... Pode até dizer, não, porque é perigoso... não, a gente... é, tem a periculosidade envolvida, tem com certeza, mas também tem a superproteção. É uma... querendo ou não, uma realidade. (AMANDA).

Os relatos acima pontuam a dependência do jovem cego para acessar informações expressas visualmente, o que a cegueira não permite; e o desafio adicional que enfrentam para conquistarem a autonomia funcional, pessoal, esforçando-se por superar a autoproteção dos familiares.

O sentimento de autoconfiança, por sua vez, manifesta-se com maior clareza nos relatos que se seguem:

Depende com quem eu estou, e como eu estou. Às vezes eu estou numa situação delicada, isto acaba mexendo com a minha mente: ‘meu Deus e agora?’. Mas tem algumas situações, em que estou mais tranquilo, aí eu fico assim: ‘ah, qualquer coisa eu consigo dar um jeito, qualquer coisa a gente se vira aqui’. (NEITAN).

Antes eu não tinha noção de como eu ia fazer as coisas que eu queria fazer, a perspectiva era menor, eu não tinha a perspectiva de como eu iria alcançar aquilo que eu gostaria, hoje eu já percebo depois da reabilitação que eu tenho todos os recursos pra eu alcançar tudo aquilo que eu desejo, basta eu buscar e me dedicar. (PERZIVAL).

Os entrevistados declaram que dispõem dos recursos pessoais que precisam para realizarem os seus objetivos, concretizarem seus planos, buscarem a satisfação das suas necessidades. Precisam se sentir seguros, tranquilos, pois já têm clareza do seu potencial e das possibilidades para concretizá-los.

Esta narrativa sintoniza-se com os argumentos utilizados por Nascimento (2013), quando ressalta o fazer e o refazer dinâmico e interminável do sujeito e do mundo em constante interação, troca e construção de representações sociais. Estes jovens demonstram que têm a consciência das limitações que a cegueira lhes impõe, mas sabem também que contam com recursos pessoais, instrumentais, sociais para buscar a satisfação de suas necessidades.

Em síntese, o desenvolvimento analítico desta temática permitiu constatar que as representações sociais destes jovens cegos sobre a inclusão se objetiva no protagonismo que ancora seus sentidos na autonomia.

4.2.4 Aspectos pedagógicos da inclusão escolar

Nessa temática reunimos os seguintes sentidos que centralizam as falas dos sujeitos alvo do estudo sobre a inclusão escolar: a formação, a sensibilidade, a criatividade do professor, assim como a prática pedagógica coerente com a necessidade do educando cego, e o apoio do professor itinerante ou do professor da sala de recursos, são aspectos pedagógicos que interferem diretamente na sua aprendizagem e em sua participação nas atividades desenvolvidas em sala. E para fazer a discussão desses elementos, iremos discorrer especificamente sobre cada uma dessas subtemáticas apontadas e situá-las nos respectivos contextos em que se encontram.

A formação, a sensibilidade e criatividade do professor inscrevem-se na concepção do professor como mediador e facilitador no processo de aprendizagem. A mediação na construção do conhecimento pressupõe o planejamento de atividades que promovam o desenvolvimento integral do educando, a participação de todos nas atividades programadas e a interação social pautada na cooperação e no respeito das características individuais (BRUNO, MOTA, 2001b; MARQUES, 2008; DRAGO, MANGA, 2017).

O professor como mediador no processo de aprendizagem é entendido como um sujeito que busca facilitar a apropriação do conteúdo curricular por parte do educando; é também aquele que se esforça para assegurar a participação de todos nas atividades desenvolvidas e utiliza estratégias que potencializam o respeito às características de cada um, no tocante ao ritmo e forma de sua aprendizagem.

Tais premissas, quando aplicadas na escolarização de educandos com cegueira, implicam na valorização das potencialidades destes educandos, no incentivo para que ele conheça como aprende e aplica este conhecimento, e na utilização de meios e recursos que facilitam a aprendizagem. A inclusão escolar e social tangencia esta prática orientando o professor na formação do educando como sujeito que produz e se apropria da cultura produzida por outros.

Sendo assim, o professor como mediador na construção do conhecimento, planeja e desenvolve ações que visam à participação de todos, reconhece e respeita as características individuais dos educandos, desenvolve estratégias que facilitam a produção e apropriação do saber, utiliza recursos e procedimentos que facilitam a inclusão escolar, esforçando-se em atender a todos no seu processo de aprendizagem.

Outro aspecto que se inscreve na discussão desta temática, relaciona-se com a formação inicial e continuada do professor. Neste contexto, as “*Diretrizes Curriculares*

Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, publicadas pelo Ministério da Educação em 2015, circunscrevem a seguinte recomendação:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11).

A partir destas diretrizes, observa-se que o documento em tela aponta para a abrangência de um conteúdo vasto na formação docente, albergando a formação específica do professor, os temas das políticas públicas, da gestão educacional e de conteúdos da educação inclusiva.

Ao analisarem este documento, Drago e Manga (2017) declaram que isso se trata de uma tímida tentativa para inserir os conteúdos da educação inclusiva na formação inicial dos docentes, sem definir metas, formas de operacionalização e sem uma explanação mais profunda sobre o tema.

Estes autores destacam que é necessário disponibilizar aos professores da educação básica, novas aquisições de conhecimento que propiciem o desenvolvimento de novas competências e atitudes, as quais qualifiquem a formação continuada destes profissionais frente ao processo de aprendizagem, possibilitando o seu desenvolvimento e os instrumentalizando para atender as necessidades dos educandos e as demandas atuais da escola (DRAGO; MANGA, 2017).

Os autores também pontuam que uma das questões que marcam a educação inclusiva na atualidade é a dificuldade que os professores relatam em trabalhar o conteúdo das respectivas disciplinas junto ao educando cego (DRAGO; MANGA, 2017). Esta questão também foi sinalizada pelos jovens que entrevistamos, os quais destacaram a importância do trabalho do professor no acesso ao conteúdo escolar e na sua aprendizagem.

No encaminhamento desta questão, vale salientar o que dizem as “*Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*”, documento publicado pelo Ministério da Educação em 2000, que declara que:

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (BRASIL, 2000, *online*).

O documento destaca a necessidade de profundas mudanças nas instituições de ensino superior, visando o aperfeiçoamento da formação docente, o que implica na revisão da organização institucional, na reavaliação dos critérios de seleção dos conteúdos formativos, no estudo rigoroso sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, e em uma melhor articulação entre o fazer docente e o sistema educacional.

As lacunas na formação inicial do professor são apontadas nos estudos desenvolvidos por Mello (2000), e Gatti (2010), as quais identificam as fragilidades na formação docente e sinalizam as medidas que precisam ser adotadas para melhorar a profissionalidade e formação dos professores da educação básica.

Segundo estas autoras, as diretrizes para a formação de professores apresentam duas características básicas: não se limitam as reformas de sistemas isolados, mas buscam regulamentar a educação em âmbito nacional, apresentando o perfil do professor requerido pelo sistema educacional brasileiro; e buscam alcançar a essência do processo educativo, abrangendo o que o aluno deve aprender, o que ensinar e como ensinar (MELLO, 2000; GATTI, 2010).

Mello afirma que a partir de 1970, no sistema educacional brasileiro, houve uma dicotomia nos caminhos da formação dos professores. Observou-se neste período, que a formação docente passou por uma séria distorção, por um lado a formação de professores passou a ser realizada nos cursos de pedagogia e nas faculdades de educação, e a formação de professores especialistas por disciplinas passou a ser realizada nos cursos de licenciaturas, situados nos institutos de filosofia, das ciências e das letras (MELLO, 2000).

Esta localização institucional, diferenciada da formação pedagógica e das licenciaturas na estrutura do ensino superior, gerou um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos a crianças, jovens e adultos (MELLO, 2000).

Mello (2000) declara que:

Os demais ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, linguistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica. (MELLO, 2000, p. 100).

A autora destaca a dicotomia que se instala na formação do professor polivalente e do professor especialista. Para aquele, o conhecimento foi esvaziado porque sua formação se desenvolve em uma prática abstrata, desvinculada do conteúdo a ser ensinado. Enquanto que para o professor de disciplina, o conteúdo não assume a relevância necessária para o ensino dos educandos com os quais irá trabalhar no exercício de sua profissão no âmbito da educação básica.

Esta declaração é corroborada por Gatti (2010), a qual argumenta que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino. Declara a autora:

Historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente - educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental - e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social - menor/maior - para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor "especialista", para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica (GATTI, 2010, p. 1358).

Vale dizer que os princípios pedagógicos estabelecidos nas normas curriculares nacionais, como a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade, devem ser considerados na formação inicial dos professores, visando desenvolver as competências e habilidades requeridas no exercício da docência da educação básica.

Segundo Mello (2000), a formação inicial do professor tem duas implicações básicas: a relação teoria e prática, e a função da pesquisa neste processo de formação. Com relação à teoria e prática, a autora destaca que no tocante ao conhecimento especializado que o professor está aprendendo é imprescindível que ele seja contextualizado, a fim de incentivar a

contínua reconstrução de seu significado, sua aplicabilidade e relevância para a vida social e profissional, e sua utilização para a análise e compreensão de fatos.

A relação teoria e prática é indispensável em qualquer processo de formação profissional, e na formação de professores ela assume caráter decisivo, pois estes terão que reconstruir esta articulação no relacionamento com os seus alunos. Isto exige que o professor em formação compreenda o significado e finalidade desta sua formação, os temas que são abordados, as análises que realiza, enfim, compreenda com competência a relação de sua formação e o exercício da profissão.

Outra competência que deriva da articulação teórico-prática da formação de professores, refere-se à aprendizagem da transposição didática do conteúdo. O produto final da formação docente é o ato de ensinar. O professor em formação precisa desenvolver a capacidade de ensinar o conteúdo que aprendeu, identificar os elementos essenciais dos conteúdos estudados, desvendar as melhores estratégias de abordagem e de compreensão para trabalhar no exercício da docência.

O uso com competência da transposição didática do conteúdo aprendido implica na organização curricular que promova a capacidade de ensinar o que o futuro professor está aprendendo, na busca contínua de contextualizar a aprendizagem no âmbito da educação básica e no exercício prático da docência, seja por meio de estágio ou de outras atividades que insira o estudante na realidade do processo educativo e da vida escolar.

Quanto à função da pesquisa na formação do professor, esta implica no desenvolvimento de duas competências básicas: a primeira na realização de "estudos puros" na área de especialidade do futuro professor, o que é significativo no aprofundamento da área estudada e no respeito ao estatuto epistemológico das respectivas disciplinas; a segunda refere-se à capacidade de pesquisar sobre o melhor modo de ensinar o conteúdo aprendido, questionando, como transpor o conteúdo para uma didática adequada ao aluno da educação básica? Como aperfeiçoar a prática docente? Quais as melhores estratégias de ensino a ser utilizadas? Como o conteúdo específico da sua disciplina dialoga com os demais campos do conhecimento, necessário a formação escolar do educando?

Mello (2000) pontua que a discussão da teoria e prática na formação docente decorre do conceito de competência. A autora diz que a competência é o conhecimento mobilizado para se tomar decisões em situações concretas. No exercício da profissão, o professor se depara com situações imprevisíveis, defronta-se com a necessidade de fazer ajustes, de replanejar a atividade programada, o que nem sempre é vivenciado no processo de formação,

de reflexão, de antecipação no ato de ensinar. A prática docente não tem a precisão do experimento.

Nesse sentido, Mello (2000, p. 104) afirma que "ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível". Aqui a autora destaca a complexidade do ato de ensinar, do imponderável que pode ocorrer neste processo, da necessidade de fundamentar as decisões que são tomadas pelo professor, visando assegurar a aprendizagem do educando.

Outra implicação do ato de ensinar é compreendê-lo como um fenômeno relacional que exige o respeito à diferença, o conflito de ideias, o lidar com a resistência. O exercício docente é um constante aprendizado da convivência em grupo, do aperfeiçoamento profissional, da ampliação das implicações do processo de aprendizagem. Assim, o futuro professor precisa estar ciente sobre a complexidade do ato de ensinar.

Gatti (2010) por sua vez, argumenta que as licenciaturas são cursos que objetivam, segundo os dispositivos legais, formar professores para a educação básica, o que engloba a educação infantil (creche e pré-escola); o ensino fundamental, médio e profissionalizante; a educação de jovens e adultos; a educação especial. O nível de abrangência por si só já sinaliza sérias dificuldades na sua consecução.

Além disso, a autora declara que a institucionalização das licenciaturas apresenta outros problemas em seus aspectos formativos, o que abarca as questões estruturais de seu funcionamento, a sua organização curricular, o conteúdo selecionado para o processo formativo.

Para além desses fatores apontados na formação dos professores, Gatti pontua que diversos aspectos interferem no desempenho da educação básica: as políticas educacionais implementadas, o financiamento da educação, as peculiaridades das culturas nacional, regionais e locais, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições de trabalho docente, a desvalorização do professor, as condições sociais e de escolarização das famílias de alunos dos grupos populacionais menos favorecidos.

No que pese a interferência desses fatores no desempenho da educação básica, Gatti (2010) reforça a relevância da formação e do exercício profissional do professor. A autora afirma:

a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas

conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. A profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competência do que a construção de estratégias (GATTI, 2010, p. 1359).

A autora compreende o papel do professor da educação básica em um contexto amplo, que alberga a sua formação humana, técnica, social, emocional, político. A relevância de sua função vai para além da sua competência técnica, englobando no exercício de sua profissão a sua história individual e coletiva, o uso das habilidades desenvolvidas, o engajamento com os valores e crenças que cultiva.

É nesta perspectiva que precisamos considerar a formação continuada do professor, o qual deve estar motivado a novas aprendizagens, a revisitar a sua prática teórico-metodológica, a problematizar o processo educacional, buscando informações que aperfeiçoe o exercício profissional e atenda adequadamente as demandas do seu ambiente laboral.

O sistema educacional e as escolas devem buscar identificar as necessidades de aperfeiçoamento do professor e oferecer atividades que o instrumentalize no seu exercício profissional, baseando-se nas demandas atuais da escola, na complexidade do ato de educar, atualizando-o quanto as novas formas de abordagem, novas técnicas e procedimentos no processo ensino-aprendizagem, incentivando a práxis educacional.

Emerge desta discussão o entendimento de que a formação do professor e o exercício da docência situam-se em um contexto mais amplo, que engloba as diretrizes e as deliberações de instâncias superiores, situadas nas políticas públicas, nos órgãos reguladores e administrativos do sistema educacional. As condições de trabalho, os recursos disponibilizados também são determinados, em parte, por instâncias situadas fora do local de formação e da escola onde o professor desenvolve as suas funções.

Nesse sentido, é preciso compreender o papel do professor no contexto das políticas públicas, nas relações econômicas, políticas, culturais e sociais em que a escola está engendrada, na relação entre a escola e a comunidade em que está localizada, nas relações que se processam no interior da escola.

Portanto, a formação, sensibilidade e criatividade do professor perpassa por sua formação inicial e continuada, pelo atendimento às normas e diretrizes educacionais estabelecidas, pelo desenvolvimento de competências e habilidades e pela compreensão do professor inserido no contexto da educação básica, das políticas públicas para o sistema de ensino e pelas relações sociais em que a escola está inserida.

Quanto à prática pedagógica coerente com a necessidade do educando cego, apontada pelos entrevistados como elemento facilitador da inclusão, observa-se que ela está diretamente relacionada com a formação inicial e continuada do professor. Nessa perspectiva, espera-se que o professor com uma sólida formação acadêmica e profissional seja sensível à necessidade específica do aluno com cegueira, buscando meios e recursos que facilitam a aprendizagem, visto que a diferenciação para incluir é um dos temas relevantes no debate sobre a inclusão escolar.

Segundo Mantoan (2013), o mote da inclusão escolar consiste em garantir o direito à diferença na igualdade de direitos à educação. Esta autora declara que:

A garantia do acesso e permanência de todos à escola comum é absolutamente necessária, mas insuficiente para que a educação inclusiva se efetive em nossas redes de ensino. O direito à diferença é determinante para que sejam cumpridas as exigências dessa educação, propiciando a participação dos alunos no processo escolar geral, na medida das capacidades de cada um. (MANTOAN, 2013, *online*).

Mantoan (2013) destaca a importância do direito à diferença para que a educação inclusiva alcance os objetivos almejados, reforçando que o acesso e a permanência dos educandos com deficiência nas escolas não assegura por si só, a sua participação nas atividades pedagógicas, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento sociocognitivo.

A autora argumenta que o direito a participar das atividades escolares iguais a todos, não implica que o educando se submeta a uma identificação discriminatória, marginal, classificada por um agente estranho e arbitrário que atribui uma marca identitária, baseado em critérios excludentes, discriminatórios, pautados em uma medida padrão e de normalidade funcional, sem respeitar as necessidades específicas de cada um (MANTOAN, 2013).

O direito à diferença pressupõe o respeito às características individuais, as necessidades específicas, a singularidade de cada um, mesmo que os educandos possam ser agrupados por atributos semelhantes que os aproximam e os diferenciam da maioria.

Mantoan (2013) nos alerta para as armadilhas que os sentidos da identidade e das diferenças podem nos conduzir, lembrando-nos dos cuidados que devemos ter ao lidar com estes temas. A diferença defendida pela inclusão implica na prática pedagógica diferenciada para sujeitos diferentes que se encontram em um processo de escolarização igual para todos. É preciso manter-se alerta para não se adotar práticas diferenciais que excluem e segregam.

Os educadores precisam tomar cuidados na definição de instrumentos pedagógicos e na adoção de critérios que auxiliam na organização do espaço escolar. Estes procedimentos não devem ser pautados em perfis baseados em um ser humano abstrato, ideal, padronizado.

As diferenças individuais e culturais não se deixam enquadrar por estes processos classificatórios e de identificações que não levam em consideração a sua heterogeneidade, a sua singularidade, as suas peculiaridades (SILVA, 2000; MANTOAN, 2013).

Quando se procura um “sujeito universal”, sem considerar a diferença como característica imprescindível do ser humano, a inclusão perde o seu significado. Compreender e atender as pessoas igualmente esconde as suas especificidades, mas destacar as suas diferenças também pode conduzir a uma atitude discriminatória. O equilíbrio consiste em buscar diferenciar para incluir, respeitando as peculiaridades de cada um, em um contexto de oportunidade para todos e respeito às diferenças individuais.

Mantoan (2013) também argumenta que é necessário distinguir a compreensão de diferença e diversidade. A diferença tem uma natureza infinitamente multiplicativa e não se restringe a identidade atribuída por outros, a processos classificatórios, a comparação com um padrão estabelecido. As peculiaridades definem os sujeitos e pressupõem as diferenciações contínuas.

A diversidade pressupõe o idêntico, o imutável, implica no enquadramento do sujeito ao poder de quem o classifica, define ou nomeia. O sujeito diverso se perde na multidão dos que fogem a regra, ao padrão, são sujeitos desviantes do processo igualitarista da modernidade. Desconstruir a identidade idealizada do indivíduo modelar é mais um dos desafios da inclusão escolar (SILVA, 2000; MANTOAN, 2013).

Mantoan (2013) argumenta que a diferenciação para incluir implica na superação das barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais que inviabilizam a convivência, a cooperação, a participação de todos na vida escolar, como sujeitos que possuem direitos e deveres comuns.

Portanto, diferenciar para incluir consiste em respeitar a escolha do educando com deficiência, assegurar as condições necessárias para a sua participação com autonomia e independência nas atividades pedagógicas desenvolvidas, adotar práticas docentes que possibilitem a sua participação com os demais colegas.

É neste sentido que os jovens entrevistados pontuam a diferenciação que esperam receber da escola e da prática pedagógica do professor, ou seja, um atendimento diferenciado condizente com a sua necessidade específica que emerge da sua condição sensorial. Esta diferenciação inclui, promove a sua participação nas atividades escolares e contribui na sua aprendizagem.

O apoio do professor itinerante e do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, sinalizado pelos jovens entrevistados, também se insere neste contexto, pois estes profissionais podem intermediar a relação do professor da sala comum com o educando cego,

apresentar recursos e estratégias de ensino que facilitem a construção do conhecimento e contribuam na aprendizagem deste educando.

Além disso, o professor da educação especial pode promover encontros que contribuam na discussão e conhecimento sobre as formas de aprendizagem dos alunos cegos, produzir e adaptar recursos pedagógicos acessíveis, utilizar e sugerir procedimentos que facilitem a comunicação e a interação com estes educandos. A pesquisa realizada por Pletsch e Glat (2007) sobre o trabalho desenvolvido por duas professoras itinerantes na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, ressaltou a relevância do trabalho do professor itinerante em favor da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.

O estudo constatou que o trabalho desenvolvido pelo professor itinerante tem contribuído na transformação escolar, mobilizando a comunidade pela inclusão, favorecendo mudanças na prática escolar, na metodologia de ensino utilizada, na organização curricular, no processo de avaliação e nas atitudes frente à diversidade (PLETSCH; GLAT, 2007).

Este estudo também destacou que o trabalho do professor itinerante compreende múltiplas tarefas: procura contemplar as necessidades dos professores e demais profissionais da escola, orientando, assessorando e promovendo encontros de capacitação na atuação com educandos com deficiência, além de atender diretamente estes alunos, quando necessário e esclarecendo a toda comunidade sobre o processo de inclusão escolar (PLETSCH; GLAT, 2007).

Pletsch e Glat (2007) também identificaram algumas dificuldades que estes profissionais encontram no exercício de sua atuação. Isto nos ajuda a compreender os relatos feitos pelos jovens entrevistados por nosso estudo. As autoras enfatizaram as seguintes dificuldades relatadas pelas professoras participantes da pesquisa:

a) a insuficiência de professores deslocados para a itinerância, muito aquém da demanda; b) o grande número de escolas em que cada professor atua e o curto período em que cada um permanece nas escolas; c) a variedade de necessidades especiais com as quais cada itinerante trabalha; d) o acesso físico ainda inadequado que muitas escolas oferecem aos alunos incluídos, o que força as professoras itinerantes a terem de, junto com as questões propriamente pedagógicas, dar conta também de questões relacionadas à acessibilidade física. Outro limite vivenciado pelas professoras itinerantes é a resistência - em maior ou menor grau, explícita ou implicitamente - por parte dos professores regulares e de outros agentes escolares à inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes regulares. (PLETSCH; GLAT, 2007, n.p).

Podemos afirmar que as dificuldades identificadas pelas autoras na rede educacional do Rio de Janeiro se reflete na realidade escolar de inúmeras cidades brasileiras. É comum

encontrarmos relatos semelhantes em trabalhos que abordam este tema, assim como depoimentos análogos emergiram nas entrevistas realizadas por nosso estudo.

Portanto, o trabalho de apoio do professor da educação especial se constitui em ferramenta que amplia o alcance da inclusão escolar, influencia na aprendizagem do educando cego e potencializa a sua participação nas atividades pedagógicas.

Em síntese, podemos situar que entre os aspectos pedagógicos que constituem a inclusão escolar, estão: a concepção do professor como mediador da relação entre o sujeito e o conhecimento, a formação inicial e continuada deste professor, as competências e habilidades que este precisa desenvolver, a compreensão de que embora seja um sujeito estratégico no processo educativo, encontra-se em um contexto da realidade educacional mais amplo.

Para além destas dimensões da formação e exercício docente, a prática pedagógica diferenciada, quando necessária com o aluno cego, e o apoio do professor da educação especial complementam os aspectos pedagógicos da inclusão que identificamos e que influenciam nas representações sociais da inclusão escolar pelos jovens entrevistados por nosso estudo. Mas como estes aspectos se articulam com a objetivação e a ancoragem desenvolvida pela Teoria das Representações Sociais? É sobre este ponto que iremos nos dedicar a partir de agora.

Segundo Sawaia (2004):

[...] as Representações Sociais são modalidades de conhecimento particular que circulam no dia-a-dia e têm como função a comunicação entre indivíduos, criando informações e nos familiarizando com o estranho de acordo com categorias de nossa cultura, por meio da ancoragem e da objetivação. Ancoragem é o processo de assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo-emocional pré-existente, e objetivação é a transformação de um conceito abstrato em algo tangível. (BERTONI; GALANKIN, 2017, p. 102).

A autora reafirma o conceito de representações sociais como uma modalidade de conhecimento específico que povoa nosso cotidiano e que por meio da comunicação nos familiariza com categorias que circulam na cultura em que estamos imersos, utilizando as objetivações e ancoragens para este fim.

Moscovici (2005, p. 71) afirma que “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito em uma imagem”, ou seja, podemos dizer que objetivação e ancoragem são duas faces inseparáveis que operam para converter o abstrato em algo perceptível, familiar.

Santos (2005) ressalta que sobre os processos de objetivação e de ancoragem desenvolvido por Moscovici, a objetivação compreende três movimentos:

- seleção e descontextualização: do conjunto total de informações, os sujeitos retiram algumas a partir de conhecimentos anteriores, valores culturais ou religiosos, tradição cultural, experiência prévia etc.;
- formação do núcleo figurativo: é a construção de um modelo figurativo, um núcleo imaginante a partir da transformação do conceito;
- naturalização dos elementos: os elementos que foram construídos passam a ser identificados como elementos da realidade do objeto. No processo de ancoragem, o objeto novo é reajustado para que se enquadre em categoria conhecida, adquirindo características desta categoria. (BERTONI; GALINKIN, 2017, p. 103).

A autora argumenta que há uma atribuição de sentidos, posicionando uma representação em uma rede de significados que se articulam com o conhecimento já existente e dão origem a um novo objeto. O conhecimento também é promovido, possibilitando com o seu desenvolvimento uma nova abordagem da realidade social, propiciando uma nova classificação, interpretação e compreensão dos seus fatores estruturantes. As novas representações, por sua vez, se enraízam as já existentes e provocam a transformação na compreensão do objeto, contudo, sem abandonar as referências anteriores.

Complementando estas declarações, Moscovici (2007, p. 61) afirma que “ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”.

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. (MOSCOVICI, 2007, p. 61-62).

Portanto, objetivações e ancoragens são processos de constituição das representações sociais que operam no sentido de transformar conceitos abstratos em imagens tangíveis, capacitando o sujeito para compreender, explicar e comunicar a representação que faz do objeto por ele constituído.

As articulações entre os aspectos pedagógicos da inclusão escolar e as objetivações e ancoragens são encontradas na identificação das unidades de sentido emergentes das entrevistas realizadas, as quais manifestam como os jovens cegos percebem o seu processo de aprendizagem, as lacunas de sua formação escolar, o desejo de querer saber mais e se sentir melhor preparado para a vida acadêmica e profissional.

A constatação de que tais unidades de sentido se articulam com a produção científica brasileira que aborda a formação inicial e continuada do professor, a prática pedagógica diferenciada condizente com a necessidade específica do educando cego e a relevância do trabalho de apoio do professor da educação especial no que tange ao acesso, permanência e sucesso do educando cego na trajetória escolar, permite identificar o diálogo entre o senso comum e o conhecimento científico, entre o universo reificado e o saber produzido no cotidiano, discutido pela Teoria das Representações Sociais e que sinalizam para a rica produção do saber que esta relação possibilita.

Em relação à formação dos professores, os jovens entrevistados fazem o seguinte relato:

Acho que o professor não é capacitado... por exemplo, ele explica lá no quadro, e tal, e aí ele vem e explica pro aluno que tá com deficiência, porque às vezes ele explica de uma forma muito visual, entendeu? Ele faz uma explicação muito visual e aí fica complicado de entender. Seria interessante se ele viesse com o aluno e fizesse uma explicação mais detalhada, não só uma explicação geral... (JUNG)

Por andar no processo de perda da visão, os professores, que já tinham sido meus professores há muito tempo, eles não sabiam, principalmente os de Exatas, eles não sabiam como se portar na situação de como ensinar um aluno cego, então o que acontecia?... O professor tava dando uma aula, e digamos assim, de função de 1º grau, em vez dele falar assim: tem um x, tem um y, vai passar um x pra cá, não, ele falava assim, vai passar esse camarada prá cá, esse outro camarada pra lá, não descrevia o que tava no quadro. Eu tinha um grande problema... professor fale o que está escrito, eu não sei o quê... ele não fazia, entendeu? Assim, eu não digo que eu precisava de uma aula de complementação, mas de uma sensibilidade por parte dele de entender a situação, né? (SCARLET).

Eu acho que os professores deveriam ser mais preparados pra um caso desse, que sim, é muito difícil, é raro uma pessoa com deficiência aparecer na sala de alguém, a nossa por exemplo, mas sim, pode acontecer, cair um aluno não só com cegueira, mas com surdez, com autismo, esse tipo de coisa. Então ele tem que tá preparado, pra não ficar assim: ‘Meu Deus o que que eu faço?’ (NEITAN).

O que eu acho que ainda falta é a questão da capacitação dos professores... da mão-de-obra pra poder usar, porque muitas vezes a gente encontra aí Salas multifuncionais, que tem recursos e estão sem uso porque o professor não sabe como operar. (PERZIVAL).

Percebe-se nestes fragmentos extraídos dos relatos dos jovens entrevistados: a relevância da formação inicial e continuada do professor para interagir com o educando cego, e a falta de sensibilidade com a necessidade específica deste educando, os quais ressaltam que o professor não está capacitado para compreender e auxiliá-lo no seu processo de aprendizagem.

A relevância da formação do professor também é destacada no relato da jovem abaixo, mas desta vez, enfatizando a sua criatividade, a sua empatia, o compromisso com a aprendizagem do educando, utilizando recursos que visam alcançar este objetivo:

Eu aprendo Matemática, mas eu não consigo entender dentro de sala de aula algumas coisas... Aí o meu professor falou assim pra mim: 'eu vou te ajudar com Matemática'... aí ele pega, ele fica inventando várias coisas pra me ensinar, sabe? Ele me ensina só usando cálculo assim, de cabeça, assim... ele me ensina também usando outras formas... e ele é o meu professor de trigonometria... ele pega CD... ele traz o CD e dá pra mim levar... ele pega uma folha de caderno e faz um triângulo... ele é muito criativo, sabe? (SCARLET).

A necessidade de uma prática pedagógica diferenciada, condizente com as especificidades dos jovens cegos entrevistados, aprofundam as reflexões acima, reafirmando a diferenciação para incluir, para garantir a participação nas atividades escolares, conforme já discutido por Mantoan (2013) e Silva (2000). Dizem os entrevistados:

Como um professor comentou assim pra mim... eu não preciso chegar na tua carteira e te ensinar uma matéria diferente, eu não tenho que mudar toda a minha aula pra te ensinar, porque tu consegues. A questão é que eu tenho que deixar as coisas um pouco mais palpáveis, né? [...] Quando você tenta deixar as coisas mais ligadas ao conteúdo, à essência da matéria, você consegue... A questão é assim, o professor precisa aprender que o cego não precisa de uma coisa diferencial. Você pode dá a mesma matéria que você está dando pros outros, mas você pode deixar de uma forma que ele possa enxergar. É só as pessoas entenderem que os cegos não enxergam com os olhos, mas enxergam com a mente, enxergam com os dedos, enxerga com os ouvidos, com o nariz, com a língua... Querendo ou não, o mundo do cego é diferente do mundo do vidente, então quando você consegue ultrapassar aquela barreira do preconceito do cego, consegue entrar um pouco no mundo de um deles, fica muito mais fácil pra você dá uma boa aula pra ele. É aquela fórmula mesmo que está escrita: 'tratar os iguais de forma igual, e os desiguais de forma desigual, pra garantir a equidade'. (SCARLET).

Alguns deles não fazem, mas alguns sempre vão na minha mesa e falam: 'Olha eu copieei tal coisa no quadro, me dá o teu caderno aqui que eu vou copiar nele aqui, no teu caderno, pra tu ler com alguém depois'. Alguns outros não fazem isso. Essa diferença é necessária, entende? Alguns outros já trabalham comigo usando o computador, usando e-mail, tendo uso dessa ferramenta. Tipo assim, é uma diferença que é necessária. Eu não vejo isso como ruim. (NEITAN).

A professora x e a professora y sempre me tratou com igualdade e como um aluno normal, sem favorecimento ou proteção, e respeitando a minha limitação. Ela tinha uma coisa muito bacana, que quando ela não conseguia explicar uma imagem, ela vinha até na minha mesa e mostrava a imagem nas minhas mãos, me dava a referência tátil e isso me ajudava bastante (PERZIVAL).

Observa-se nestes relatos a satisfação dos educandos, que ao terem as suas necessidades específicas de acesso ao conteúdo das disciplinas respeitadas, a sua aprendizagem facilitada, demonstram o seu reconhecimento ao professor e percebem e

valorizam a diferença necessária para inclui-los, garantir a sua aprendizagem, a sua participação nas atividades escolares.

Nos relatos a seguir é ressaltada a relevância do professor da educação especial (itinerante ou da Sala de Recursos Multifuncionais), o qual faz a intermediação entre os professores da sala de aula e os educandos, visando sanar uma dificuldade na aprendizagem, ou apresentando e utilizando recursos que facilitam a relação professor-aluno, ou garantir a realização das atividades pedagógicas propostas.

Mas a minha escola tem um projeto bem inclusivo, até da parte do... digamos assim as matérias em que eu tenho dificuldade, o professor da educação especial marca uma aula extra, a tarde, e os professores da monitoria me dão a aula: química, física, matemática... (SCARLETE).

Quando o professor passa uma atividade, ele faz uma cópia, às vezes eu saio da minha sala e vou para a Sala Multifuncional que tem um professor lá, e ele faz a prova comigo, a prova no caso, quando é a temporada de provas, ou o trabalho, quando ele pede, quando ele tá com tempo também, enfim. (NEITAN).

Como a gente fala: O Braille é útil, mas ele é unilateral; às vezes o aluno sabe, mas o professor não sabe, e aí depende do itinerante; a falta de tato de muitos professores em relação a imagens, quando tem assim uma figura, principalmente na educação básica, que se trabalha muito com figuras, com visualização, então o aluno cego fica meio perdido, então se não tiver um professor que vá lá, que faça a diferença tátil com ele, ele não tem como acompanhar esse tipo de coisa. Então eu acho que se deveria informar mais sobre isso, agora que já se tem aí o recurso da audiodescrição, de forma mais visível, deveria se levar isso pra sala de aula. (PERZIVAL).

Portanto, a formação inicial e continuada do professor, a prática pedagógica coerente com a necessidade do educando cego e o trabalho do professor da educação especial se constitui em aspectos pedagógicos que possibilitam a inclusão escolar, facilitam a aprendizagem dos educandos cegos e auxiliam na realização das suas atividades escolares.

Em síntese, as objetivações-imagens e as ancoragens-sentidos que se encontram nos discursos dos jovens cegos, alvo desse estudo, agrupadas nessa unidade temática que aqui analisamos se objetivam na imagem da formação do professor e seus sentidos ancoram nos seguintes aspectos: sensibilidade, criatividade, prática pedagógica coerente com a necessidade do educando cego, e o apoio ao professor itinerante ou professor da sala de recursos.

Sem dúvida, afirmamos que esses e outros aspectos que integram a performance do professor para qualificá-lo no exercício profissional na perspectiva da inclusão escolar não se resumem meramente na utilização de técnicas, mas sobretudo na consciência crítica e reflexiva do professor sobre a utilização de metodologias a cada situação e contexto experienciado por ele. Além do mais, esse professor precisa acima de tudo perceber esse sujeito cego para além de suas limitações orgânicas.

4.2.5 Aspectos estruturais da inclusão escolar

A unidade temática que nomeamos de “aspectos estruturais da inclusão escolar”. Nessa temática reunimos os seguintes sentidos que centralizam as falas dos sujeitos alvo do estudo sobre a inclusão escolar:

- a) necessidade de piso tátil, de segurança no deslocamento para a escola e na sala de aula, de placas com as informações em Braille;
- b) disponibilidade do texto em Braille ou digital e do notebook;
- c) acesso ao conteúdo das disciplinas de matemática e química;
- d) utilização de slides, imagens e vídeos com a descrição do seu conteúdo.

Essa temática situa-se nos estudos sobre acessibilidade, suas dimensões arquitetônicas, urbanísticas, atitudinais, comunicacionais, metodológicas e instrumentais, conforme classificado pelo decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004) e Sasaki (2005). Para além destas dimensões em que a temática encontra-se contextualizada, vale perguntar: como a acessibilidade interfere na aprendizagem dos educandos cegos e na sua inclusão escolar? Como os jovens entrevistados percebem a acessibilidade em sua trajetória educacional? Como tal percepção dialoga com os estudos realizados sobre este tema?

Nesta perspectiva, abordaremos primeiramente o conceito de acessibilidade, suas dimensões e aplicações; em segundo lugar, buscaremos identificar as relações desta temática com a aprendizagem e inclusão escolar dos educandos cegos; em seguida, buscaremos desenvolver o diálogo desta temática com os pressupostos da Teoria das Representações Sociais; e por fim entrelaçaremos estas discussões com os relatos dos jovens entrevistados.

O conceito de acessibilidade, segundo Septimio (2014), corresponde à facilidade de acesso a ambientes, informações, deslocamentos, uso e organização de atividades que permitam o relacionamento entre as pessoas e o espaço em que vivem. Acessibilidade perpassa pela facilidade no deslocamento pela cidade, na movimentação no interior das edificações, na obtenção de informações, e na realização de atividades necessárias.

Siervi *et al.* (2016) afirma que acessibilidade é um conceito amplo que engloba deslocamento, orientação, comunicação, uso do espaço, de maneira que diferentes educandos possam desenvolver as atividades proporcionadas pela escola com independência, conforto e segurança.

Vale ressaltar que os estudos de Septimio (2014) e Siervi *et al.* (2016), embora abordem a dimensão física da acessibilidade, englobam também os seus aspectos

comunicacionais e a interação do sujeito com o espaço, ultrapassando a dimensão física e focalizando a relação sujeito-ambiente e o uso que as pessoas fazem do lugar em que vivem.

Baseada nos estudos de Tuan (1983), Septimio (2014) argumenta que os espaços e lugares são impregnados de valores culturais, de significados pessoais, da necessidade biológica, psicológica e social dos seres humanos. É nesta relação sujeito-espaço, que o lugar é impregnado de sentido por seus habitantes e usuários.

Septimio (2014) ressalta que a experiência dos sujeitos com o lugar se relaciona com os sentimentos, emoções, pensamentos vividos. Para a autora: “os espaços são experienciados de diversas maneiras e, na relação do sujeito com seu corpo e com outras pessoas, o espaço é pensado e construído a partir das necessidades biológicas e relações sociais” (SEPTIMIO, 2014, p. 40).

A vivência e a utilização do espaço resultam nas necessidades biológicas e relações sociais dos seres humanos, os quais empreendem construções a partir da consciência das suas necessidades e experiências. É desta maneira que são planejadas e nascem as cidades, as habitações, os prédios de uso coletivo.

Septimio (2014) destaca duas ideias que subjazem nos espaços construídos pelos seres humanos: as características econômicas e sociais dos seus moradores, e o fator tempo-espaço que orientam o uso, o deslocamento e o movimento no interior das edificações.

Desta forma, a autora argumenta que uma cidade ou habitação planejada manifesta uma compreensão da realidade social e demarca o poder econômico e político de um grupo. As pessoas com maior poder aquisitivo planejam e contratam profissionais para edificarem as suas residências e procuram construí-las nas áreas mais valorizadas da cidade. Por outro lado, as pessoas com menor poder aquisitivo moram em áreas periféricas e suburbanas da cidade, por vezes sem as condições de infraestrutura necessária e em moradias precárias. Deste modo, a organização dos espaços manifesta a desigualdade econômica, social e política da sociedade (SEPTIMIO, 2014).

Quanto à relação tempo-espaço, o ser humano ao projetar e construir edificações, leva em consideração fatores como o tempo de deslocamento até o local ocupado, a movimentação no interior das edificações, e o uso que farão da sua organização interna.

Para Septimio (2014), ao resultarem das necessidades e características humanas, os espaços públicos ou de uso coletivo têm sido projetados para serem usados por um homem padrão, considerando-se a sua altura, peso e medida, sem considerar a infinitude das peculiaridades e diferenças que caracterizam os indivíduos e grupos sociais.

Ao ser concebido desta forma, os espaços públicos construídos têm deixado de atender um grande número de pessoas, sobretudo: as pessoas idosas; as que possuem uma deficiência; as que têm doenças cardíacas ou respiratórias; as mulheres grávidas; os indivíduos que estão temporariamente com dificuldades de deslocamento. Isto acaba criando obstáculos que dificultam ou impedem a plena participação das pessoas nas atividades comuns, tornando estes espaços excludentes.

Vale destacar aqui, que pensar espaços públicos de uso comum a todas as pessoas, está relacionado diretamente com a concepção do desenho universal. Para Guimarães (2013), a acessibilidade universal é caracterizada por soluções ergonômicas, que visam desenvolver ambientes capazes de atender a todas as pessoas, independentes das suas características individuais.

Diferente desta perspectiva, a acessibilidade especializada é voltada para pessoas com deficiência e tem por objetivo apresentar soluções incomuns no uso do ambiente, pensadas para atender características específicas. Desta forma, a acessibilidade especializada visa atender de modo eficaz às necessidades das pessoas com deficiência ou pessoas com dificuldades temporárias de mobilidade.

Septimio (2014) indica que a primeira barreira para a plena participação das pessoas com deficiência na vida em sociedade, manifesta-se na falta de acesso nos ambientes físicos. Esta situação impede, limita e reduz a participação das pessoas com deficiência na vida cultural, econômica, política e social.

Sabe-se que historicamente as pessoas com deficiência foram confinadas em espaços segregados, apartados e mantidos a distância das pessoas “normais”. A fase da integração circunscreveu o lugar destas pessoas nas classes especiais do ensino comum ou na escola especial, para que desenvolvessem condições que os habilitassem à vida social.

A inclusão social abriu caminho para que as pessoas com deficiência contassem com maiores oportunidades para participar da vida educacional, econômica e política. Contudo, só o acesso não é capaz de assegurar a participação e sucesso destas pessoas nas atividades em que se envolvem.

O discurso, por exemplo, de que as escolas não estão preparadas para receber estas pessoas, tem como pano de fundo a concepção médica da deficiência que atribui ao corpo do indivíduo a “doença, o desvio”, o desajuste do sujeito à vida social. Neste sentido, Diniz (2012) declara:

O modelo médico de compreensão da deficiência, assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão - como um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida. (SEPTIMIO, 2014, p. 43).

A concepção social da deficiência, por sua vez, argumenta que a experiência da deficiência como fator limitante e desigual só se manifesta no contexto de uma sociedade apática à multiplicidade das características diferenciais que constituem o ser humano.

Deste modo, os estudos sobre a deficiência denunciaram uma das formas mais opressoras da vida social: a humilhação, a segregação, e o confinamento do corpo deficiente (SEPTIMIO, 2014; DINIZ, 2012). Nesse sentido, Septimio considera que:

Tida muitas vezes como tragédia pessoal, a deficiência precisa ser uma questão de justiça social. As desvantagens atribuídas às Pessoas com deficiência são produtos históricos e não obra da natureza. (SEPTIMIO, 2014, p. 44).

O modelo social da deficiência concebe esta característica como a somatória do corpo deficiente, o contexto físico, político, social, atitudes frente às pessoas com deficiência, a disponibilidade de serviços e legislação que asseguram direitos a este segmento social. No que pese os avanços observados nos últimos anos, no que se refere ao atendimento público oferecido às pessoas com deficiência, ainda perdura a limitação deste atendimento assim como em alguns setores da sociedade persiste a discriminação e o preconceito, sem considerar as especificidades que as caracterizam.

Todas as pessoas têm necessidades de cuidados, precisam da cooperação ou serviços, dependem das habilidades de outros para dar continuidade a sua realização pessoal e profissional. Algumas pessoas deficientes também podem apresentar maiores dificuldades e necessitarem de atenção e cuidados adicionais em decorrência da lesão que sofreram, da especificidade de seu comprometimento, ou do modo como aprendem e se relacionam com as demais pessoas. Isto contudo, não significa que não tenha direito da realização pessoal, de desenvolver uma carreira profissional, de ser incluída no sistema social (DINIZ, 2007; SEPTIMIO, 2014).

Dessa forma compreendemos a necessidade de piso tátil como um dos instrumentos de inclusão escolar, pois dá segurança no deslocamento em sala de aula. Outro recurso importante é a identificação de placa em Braille relatada pelos jovens entrevistados de nosso estudo. Se o deslocamento, do educando cego, de sua casa até a escola em que estuda se dá por uma linha-guia (piso tátil), adequadamente sinalizada, contando com pistas táteis e

cinestésicas, este deslocamento será feito com menos dificuldade, mais autonomia e segurança.

Com a mesma independência e segurança este educando irá circular no interior da escola, se tais dimensões da acessibilidade forem garantidas, ampliando a participação nas atividades escolares, às possibilidades de aprendizagem, a interação social com os colegas e profissionais, ou seja, a relação educando cego + espaço físico social acessível, reduz as limitações da deficiência visual.

Por sua vez, um percurso casa-escola feito em um caminho precário, em calçadas desniveladas, um trânsito caótico e com o risco de violência urbana, que conduz a uma escola sem condições adequadas de funcionamento, instalações precárias, sem equipamentos necessários para a aprendizagem e participação de todos nas atividades pedagógicas, potencializa a exteriorização da deficiência.

Neste contexto, não se trata só de pessoas cegas, surdas, com deficiência física ou intelectual, mas qualquer indivíduo que apresente uma dificuldade efêmera de mobilidade, a idade avançada, um estado de recuperação de saúde, uma mulher grávida. Neste caso, foram as condições socioambientais que provocaram uma situação de deficiência, expondo que as limitações identificadas resultam menos das condições do corpo e muito mais dos ajustes requeridos pela sociedade (SEPTIMIO, 2014).

Portanto, a necessidade de piso tátil, a segurança no deslocamento e na sala de aula, a identificação de placas em Braille inscrevem-se no contexto da acessibilidade arquitetônica e urbanística, permeiam a relação sujeito-ambiente, refletem as características socioculturais da sociedade com o espaço físico em que vive, e revelam a concepção do homem-padrão que referencia a organização dos espaços.

Esta unidade possibilitou discutir também a concepção médica da deficiência que responsabiliza o indivíduo pelo seu desajuste ao funcionamento das instituições sociais, contrapondo-se a compreensão social da deficiência, que a percebe como resultante da relação do corpo com o ambiente físico, os condicionantes psicossociais que a constituem, os aspectos biológicos que a caracterizam, conforme discussões feitas na subseção 4.2.2 deste texto.

Quanto às relações entre o espaço físico e os aspectos educativos da acessibilidade, podemos destacar duas dimensões que influenciam na aprendizagem. Trata-se do desenvolvimento de ambientes que favoreçam a interação entre as pessoas da comunidade escolar, e a garantia de condições que promovam a autonomia dos educandos com deficiência.

Loch (2007) argumenta que a construção de ambientes acessíveis favorece a interação entre as pessoas, influenciando no desenvolvimento das relações sociais e na construção do saber por meio das trocas interpessoais. Neste contexto, informações são discutidas e transformadas, desenvolvem-se habilidades relacionais, consolida-se a aprendizagem.

Quanto à promoção da autonomia do educando com deficiência no espaço escolar, Septimio (2014) argumenta que deve englobar a condição humana do educando e as possibilidades físico-sociais de sua participação nas atividades desenvolvidas. A presença e a participação de educandos com deficiência no espaço escolar possibilitam que os valores culturais sejam problematizados, que as diferenças individuais sejam valorizadas, que o alcance do saber seja questionado, instigando reflexões, debates e compreensão das suas dimensões éticas e políticas.

As condições necessárias para o educando com deficiência buscar construir o seu conhecimento influencia no entendimento da justiça social, na compreensão da igualdade de direitos, na demarcação de canais que possibilitam a participação e na construção de um ambiente social mais solidário e cooperativo.

Sendo assim, a acessibilidade urbanística e arquitetônica influencia no desenvolvimento educacional de todos educandos, com ou sem deficiência, à medida que favorece a interação social, a troca de informações e experiências entre os sujeitos, garante a autonomia dos educandos com deficiência e concorre para a transformação das relações sociais na perspectiva da educação inclusiva.

No que se refere ao texto em Braille ou digital e no uso do *notebook* pontuado pelos entrevistados como aspecto estrutural da inclusão escolar, vale dizer que esta discussão se inscreve no contexto do tema sobre a disponibilidade de recursos que viabilizam o acesso do educando cego ao conteúdo ministrado nas escolas. Como estes aspectos interferem na formação escolar e humana destes jovens, e como favorecem a sua inclusão?

A relevância do Braille para a alfabetização dos educandos cegos e o acesso à produção literária, científica e artística da humanidade tem sido destacado por estudos sobre o tema, os quais ressaltam o caráter transformador que este código de escrita possibilitou na condição das pessoas cegas, e influencia até hoje na sua aprendizagem e inserção social.

Souza (2001) argumenta que o conhecimento do Braille pelo educando cego facilita a sua alfabetização, permite que ele tenha informações diretas sobre ortografia, gramática, interpretação de texto, e desenvolva habilidades que só por meio da leitura e da escrita podem ser desenvolvidas.

Cerqueira (2009) destaca que o Braille é a ferramenta que o cego utiliza para acessar a comunicação, o conhecimento, a escolarização, e dispõe para contar com oportunidades profissionais e de inclusão social, constituindo-se no ponto de partida para o seu desenvolvimento intelectual, cultural, político.

A criação do sistema Braille também foi decisivo no desenvolvimento socioeducacional das pessoas cegas enquanto grupo social. A progressiva adoção do Braille como código de leitura e escrita das pessoas cegas pelos mais diversos países impulsionou a fundação de escolas especiais para as crianças e jovens cegos, propiciando o acesso e o desenvolvimento educacional para este grupo nos respectivos países, e interferiu decisivamente na vida de milhares de pessoas cegas, possibilitando a sua inclusão social, educacional, laboral.

Com a aprendizagem e utilização do sistema Braille, o educando cego pôde acessar e construir o seu saber sobre as diversas áreas do conhecimento: linguagem, matemática, ciências naturais, artes. Isto tem sido decisivo na sua inserção e desempenho na vida escolar, ampliando as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, de relacionamento social, e no ingresso no mundo do trabalho.

No entanto, embora a relevância do Braille no desenvolvimento das pessoas cegas seja inegável, a partir dos anos de 1990, este sistema de comunicação passou por uma fase de subutilização e substituição por parte de seus usuários. Este fenômeno foi denominado por Oliva (2000), de desbrailização.

Segundo o autor, o processo de “desbrailização” teve início com o invento dos gravadores e da sua popularização, decorrente da sua miniaturização e barateamento. Souza (2001) afirma que com o uso deste equipamento, vários livros deixaram de ser impressos em braille, para serem registrados em fita cacete, subtraindo das pessoas cegas à experiência direta com a “leitura braille e com todas as informações que a mesma propicia ao leitor, do ponto de vista da gramática, da ortografia, entre tantas outras de ordem mais subjetiva” (SOUZA, 2001, *online*).

Os estudos realizados por Dias e Vieira (2016) apontam para alguns fatores que intensificaram este processo de desbrailização. Trata-se de um conjunto de fatores que engloba os custos da produção do texto Braille, os altos preços dos recursos especializados (reglete, máquina de datilografia, impressora Braille, papel), os custos com a manutenção destes equipamentos.

E também evidenciam: a quantidade limitada de livros em formato Braille, a falta de equipamentos que estimulem a popularização do sistema Braille com uso simples e preço

acessível, a desmotivação do usuário em usar este código na leitura e produção de texto, o desinteresse de alguns profissionais que preferem utilizar a leitura oral, ou um audiolivro, são fatores que têm concorrido para a desbrailização (DIAS; VIEIRA, 2016).

Cabe ponderar ainda sobre o tempo necessário e os custos decorrentes com a produção do texto Braille, que para além de exigir recursos materiais e financeiros, requer uma força de trabalho especializada com profundo conhecimento sobre a sua organização, o seu funcionamento e as suas diversas aplicabilidades. O processo de produção também é complexo, pois exige a transcrição, adaptação, revisão e impressão do texto Braille, o que torna a sua produção e disponibilidade ao usuário, demorada e impede o uso do livro didático pelo educando cego no mesmo tempo que os demais colegas da sua escola.

Souza (2001) argumenta que esta situação resulta da ausência de políticas públicas comprometidas com desenvolvimento socioeducacional das pessoas cegas e com a maior difusão e utilização do sistema Braille, somada a implementação de uma política voltada à diminuição de investimentos nas demandas sociais e respeito aos direitos da cidadania.

Portanto, a discussão quanto à utilização do sistema Braille na escolarização dos educandos com cegueira perpassa pela relevância deste código de leitura e escrita para o desenvolvimento e formação destes educandos, pelo acesso deste segmento à produção literária e científica da humanidade, pela proliferação de instituições educacionais voltadas às pessoas cegas, pela ampliação de oportunidades educativas, culturais e laborais para este grupo social.

Além disso, perpassa também por sua negação, o que ficou conhecido como o processo de desbrailização, inserido no contexto das novas tecnologias de informação e comunicação, pelos custos de produção do texto Braille, o tempo de duração desta produção e qualificação da força de trabalho requerida, a baixa produção do livro Braille frente ao mercado editorial de livros em geral, o desinteresse de profissionais da educação com o uso adequado de suas aplicações e a desmotivação do usuário cego em usar este código.

Quanto ao texto em formato digital e ao uso do *notebook* na escolarização dos jovens cegos, convém lembrar que a leitura é uma ferramenta indispensável na formação escolar. O objetivo básico da escola é ensinar o indivíduo a ler e escrever, e uma vez adquirida esta aprendizagem, abre-se um leque de possibilidades para novos conhecimentos, amplia-se a compreensão e interpretação de códigos e fatos, desenvolve-se novas competências e habilidades, a interação social e a comunicação é facilitada.

A inclusão do educando com cegueira na escola pressupõe o acesso à leitura e produção de texto, a fim de que possa aperfeiçoar o que já sabe e aprenda aquilo que não

conhece. Neste sentido, os *softwares* leitores de tela desempenham uma relevante função na inclusão escolar e digital destes educandos, facilitando a interação com o computador e com as informações disponíveis na rede mundial de computadores, além de contribuir na sua aprendizagem escolar e construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, Santos e Silva (2014) afirmam que os programas leitores de tela são importantes aliados da educação especial, pois facilitam a trajetória educacional dos educandos cegos, seja possibilitando o acesso ao conteúdo das diferentes disciplinas, seja auxiliando na realização das tarefas escolares. Wataya (2008); Santos; Silva (2014) ressaltam os benefícios advindos com o uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) para as pessoas com deficiência. Para este autor:

As deficiências, sejam quais forem, podem ser superadas uma vez que, dentro desses ambientes, muitas das barreiras entre a pessoa e o mundo físico são superadas. Ao comandar um computador, é possível realizar uma tarefa ou uma atividade por meio de uma máquina, sem que a deficiência cause um impedimento. Isso torna o deficiente um ser ativo e controlador do processo, o que auxilia de maneira significativa em seu desenvolvimento intelectual. (WATAYA, 2008 apud SANTOS; SILVA, 2014, p. 47).

As autoras argumentam que a acessibilidade digital permite o uso de computadores por pessoas com deficiência, bastando para isso fazer a adaptação de um teclado, acoplamento de uma placa, instalação de um *software* de voz. Tais ferramentas digitais permitem ao usuário com deficiência, acessar a rede mundial de computadores, navegar em sites criados por meio do protocolo *Web Accessibility Initiative* (WAI), o qual desenvolve estratégias, diretrizes e recursos que tornam a *Web* acessível às pessoas com deficiência.

Os *softwares* leitores de tela tornam possível o uso do computador pelos usuários cegos por meio da utilização dos sentidos remanescentes, principalmente a audição e o tato. Estes *softwares* utilizam os Programas Conversores e Sintetizadores de voz (PCS), os quais transformam em áudio as informações do monitor, tornando os textos acessíveis aos deficientes visuais por meio do som, simulando a voz humana.

Desta forma, o educando cego tem acesso ao conteúdo das disciplinas, principalmente das ciências humanas, da linguagem. Ele consegue realizar as tarefas escolares, realizar pesquisas na internet, participar das atividades propostas para a sua turma, dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Os programas leitores de tela mais utilizados no Brasil pelos usuários cegos são: *Jaws*, *Virtual Vision* e o *Non Visual Desktop Access* (NVDA) que operam com os recursos do *Word*, tornando possível a leitura e produção de texto no formato Doc, Docx, PDF (*Portable*

Document Format); são compatíveis com os recursos de navegação na internet e permitem a utilização de outros recursos computacionais, tais como: receber e enviar e-mail, participar de chat de bate papo, usar a calculadora, jogar com o computador, assistir vídeos.

Existe também o Dosvox, que se trata de um sistema operacional que opera com o *Windows*, abrindo um ambiente paralelo, no qual permite a interação do usuário cego com os recursos da informática por meio deste ambiente. Enquanto os leitores de tela interagem com o ambiente *Windows* sem modificá-lo, o Dosvox cria um ambiente próprio para atender estes usuários.

Esta característica do sistema Dosvox faz com que ele apresente algumas limitações, principalmente relacionadas à navegação na internet, possibilitando o acesso só em páginas no formato HTML, além de limitações na leitura e produção de textos, permitindo a utilização de texto só no formato de bloco de notas, o que causa uma deformação no texto apresentado.

Segundo Cardoso, D'ascenzi e Neto (2013), o Dosvox é um sistema operacional para microcomputadores, baseado no DOS e no uso intensivo de síntese de voz e navegação via teclado, desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1993. Trata-se de um ambiente desenvolvido especialmente para cegos e permite uma interatividade constante entre o computador e este usuário. Atualmente o sistema tem, aproximadamente, 20 mil usuários, se constituindo na tecnologia mais usada pelos cegos no Brasil (CARDOSO; D'ASCENZI; NETO, 2013, *online*).

Portanto, a importância dos leitores de tela e do sistema Dosvox reside na possibilidade de permitir o acesso do educando cego ao texto de forma autônoma e independente, complementando o sistema Braille nesta função, possibilitar a inclusão digital e a pesquisa na internet, ampliar a participação deste educando nas atividades escolares.

Contudo, vale ressaltar que estes programas apresentam sérias limitações no acesso, na leitura e produção de textos das disciplinas de matemática e química, o que também foi sinalizado pelos jovens entrevistados por nosso estudo.

O estudo realizado por Santos e Silva (2014) sobre a funcionalidade dos leitores de tela no acesso e resolução de uma WebQuest por meio de textos elaborados com base na interdisciplinaridade entre a Língua Portuguesa e Matemática, demonstrou de forma expressiva as limitações dos leitores de tela no tocante aos textos matemáticos. As autoras declaram que:

Todos os leitores de tela avaliados apresentaram um grande obstáculo aos alunos: o não reconhecimento do código matemático. Sinais como colchetes, parênteses, chaves e outros não foram reconhecidos e, infelizmente, não possibilitam a leitura de

uma apostila de matemática que contenha tais símbolos. É considerado pelos alunos um grande entrave ao estudo independente dessa disciplina, sendo necessário colocar esses elementos na forma literal. (SANTOS; SILVA, 2014, p. 59).

As autoras pontuam a incapacidade dos leitores de tela em decodificarem os símbolos matemáticos e a impossibilidade da leitura de um texto desta disciplina que contenha estes símbolos, exigindo a sua transcrição literal para torná-los acessíveis aos educandos com cegueira.

Santos e Silva (2014) ressaltam que as dificuldades encontradas pelos educandos cegos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são acrescidas, pois para além das dificuldades comuns a todos os educandos, é imperativo que os cegos contêm com recursos didáticos adaptados que permitam experienciar o contato com as diversas formas de escrita e em diferentes contextos, englobando a forma palpável ou verbal de sua expressão.

À medida que o educando cego avança nas séries escolares, as dificuldades com o conhecimento da matemática se intensificam, pois a complexidade dos cálculos abordados, os problemas propostos, as informações numéricas tornam-se impossíveis de serem retidos só com o uso da memória, exigindo a utilização de outros recursos pedagógicos que auxiliem o educando neste intento.

Santos; Silva (2014) explicam que a compreensão matemática se deve a algumas habilidades linguísticas a serem desenvolvidas pelo educando, o que engloba a leitura e compreensão dos enunciados matemáticos, o entendimento e construção dos conceitos, a apreensão das estruturas lógicas da argumentação, a elaboração da linguagem matemática.

Observa-se nesta discussão, a necessidade de recursos táteis que permitam aos educandos com cegueira a leitura direta das estruturas do cálculo matemático, das fórmulas matemáticas, das ligações químicas, a fim de assegurar a compreensão destas expressões e a aprendizagem destes educandos.

Cerqueira e Ferreira (2000) argumentam que os recursos didáticos auxiliam, facilitam e possibilitam o processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos educandos cegos a construção de imagens mentais sobre o assunto estudado e a estruturação do pensamento e da linguagem sobre os temas que a observação da visão impossibilita.

Os autores declaram que recursos didáticos são todos os suportes físicos, utilizados com frequência em todas as disciplinas e áreas de estudo, sejam quais forem as técnicas utilizadas, que tenham por fim auxiliar o educando cego na sua aprendizagem.

Pontes e Fernandes (2018) afirmam que diferentes procedimentos são adotados na adaptação e produção de recursos didáticos em relevo, os mais comuns são os artesanais, que

contam com matrizes gráficas cujas adaptações são feitas com o uso de diferentes materiais (barbante, fitas, miçangas, tecidos, papéis com diferentes gramaturas e texturas).

O objetivo almejado é que o educando cego acesse o desenho, a imagem, o gráfico com o tato e faça leitura das informações constantes. A imagem costuma ser adaptada em baixo ou alto relevo, linhas que contornam todo o desenho, e utilizam-se materiais diferenciados para se ilustrar elementos distintos nas informações apresentadas.

Existem também adaptações táteis que são feitas por meio da computação, produzidas a partir de programas específicos que criam imagens que são transformadas em gráficos táteis e impressas em impressoras Braille. Os programas transcritores de desenhos mais utilizados no Brasil são o *Monet* e o *Tactile Graphics - TactileView* (PONTES; FERNANDES, 2018).

Sobre estes aspectos, Oka e Nassif (2010, p. 402) destacam que:

[...] as representações gráficas em relevo adaptadas (ilustrações, mapas gráficos, esquemas e maquetes) são recursos pedagógicos importantes e podem ser utilizados tanto em situações de ensino quanto em situações da vida cotidiana.

No entanto, os autores ressaltam que para que essas representações gráficas sejam eficientes e significativas, devem ser produzidas levando em consideração critérios, como: tamanho adequado, significação tátil, cores fortes e contrastantes para alunos com baixa visão, maior fidelidade possível ao modelo original, facilidade no manuseio, resistência e segurança.

Portanto, o sistema Braille, o texto digital, o uso do computador e os recursos didáticos adaptados se constituem em um rol de ferramentas que facilitam a inclusão escolar do educando cego, auxiliam no seu processo de ensino-aprendizagem e possibilitam o acesso ao conteúdo das respectivas disciplinas trabalhadas na escola.

No que se refere ao uso de slides usados pelos professores nas aulas ministradas, relatado pelos jovens entrevistados por nosso estudo, vale dizer que a utilização de recursos didáticos, tais como *powerpoint*, apresentação de vídeos, utilização de desenhos e imagens, visam tornar as aulas mais atraentes e a aprendizagem mais significativa para os educandos.

Segundo Tulio (2013), atualmente se faz necessário o uso dos mais diversos recursos didáticos para manter a atenção e o interesse dos educandos, sendo utilizadas, pelo professor, diversas fontes e meios que facilitam a compreensão do conteúdo trabalhado na escola.

Este autor ressalta que já há algum tempo o professor e o livro didático deixou de ser a fonte exclusiva de informação e conhecimento escolar. Tal situação exige a atualização do professor no uso das ferramentas midiáticas para enriquecer, ampliar o processo de produção, apropriação e reprodução do conhecimento vinculado pela escola.

Bastos (2011), por sua vez, destaca a necessidade da utilização de recursos em conformidade com a realidade dos educandos, levando em consideração o enorme aparato informacional disponível, tais como, músicas, documentários, filmes, apresentação de slides que atendem a criatividade de professores que buscam tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Segundo Dowbor (2001, p. 9-11):

A educação já não pode funcionar sem se articular com dinâmicas mais amplas que extrapolam a sala de aula. [...] Mas as tecnologias sem a educação, conhecimentos e sabedoria que permitam organizar o seu real aproveitamento levam-nos apenas a fazer mais rápido e em maior escala [...]. Não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia, mas sim a própria concepção do ensino que tem que repensar os seus caminhos.

Para este autor, o desafio da escola não consiste só na introdução e uso de novas tecnologias de ensino, mas em garantir que o uso desta tecnologia provoque transformações necessárias ao conhecimento escolar e permita maiores oportunidades a todos os educandos, satisfazendo as necessidades dos educandos nos mais variados campos do saber científico.

Vale enfatizar que os recursos tecnológicos são ferramentas que facilitam o exercício do professor, mas que cabe a ele planejar, organizar, buscar tornar a aprendizagem um processo concreto, que dinamize e amplie o desenvolvimento sociocognitivo dos educandos. As inovações tecnológicas estarão cada vez mais presentes nas atividades escolares. O desafio consiste em torná-las instrumentos que possibilitem a reflexão crítica dos educandos e contribua no alargamento de sua compreensão e leitura de mundo.

Os jovens com cegueira que participaram de nossa investigação manifestam o interesse de participarem desta dinâmica social e escolar, quando reivindicam que os slides, vídeos, informações apresentadas em forma de gráficos ou imagens em sala, sejam acessíveis, visando participarem das atividades desenvolvidas, acessarem as informações e dados trabalhados, dar continuidade ao seu processo de aprendizagem.

O recurso da audiodescrição é a técnica que permite este acesso, possibilitando ao educando com cegueira ter conhecimento do conteúdo que esteja sendo trabalhado em sala. Segundo Mota (2016, p. 15) a audiodescrição é:

[...] um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar.

A autora situa a audiodescrição na dimensão comunicacional da acessibilidade e declara que se trata da tradução da imagem em palavra, possibilitando a pessoa com cegueira ou baixa visão o acesso à cultura e a informação, o que amplia o entendimento destas pessoas sobre o evento cultural, social ou educativo que esteja participando.

Franco e Silva (2010) afirmam que a audiodescrição encontra-se pela primeira vez nos estudos do norte-americano Gregory Frazier, sendo desenvolvida na Universidade de São Francisco e apresentada na sua tese “Master of Arts”, em 1975. A partir de então, diversos estudos foram desenvolvidos e a técnica passou a ser utilizado em teatros, cinemas e museus pelos Estados Unidos nos anos de 1980.

A audiodescrição se expandiu progressivamente pela Europa nos anos de 1980 e 1990. Em 1988, a Inglaterra utilizou a técnica nas peças teatrais exibidas no “Theatre Royal”, em Windsor, e aplicou a audiodescrição também para os programas exibidos na televisão britânica (FRANCO; SILVA, 2010).

Em 1989, o Festival de Cannes, na França, apresentou dois extratos de filmes nas suas exhibições selecionadas. Neste mesmo ano, a Alemanha também apresentou as primeiras seções com audiodescrição nos seus cinemas. Na Espanha, a partir de 1991, foi desenvolvido o sistema Sonocine, que permitiu aos deficientes visuais assistirem os filmes exibidos na televisão espanhola com audiodescrição (FRANCO; SILVA, 2010).

A audiodescrição foi utilizada no Brasil pela primeira vez no Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência, denominado “Assim Vivemos”, que aconteceu em 2003 no Rio de Janeiro e Brasília. Desde então, empreende-se por parte dos estudiosos do tema e organizações sociais das pessoas com deficiência visual a mobilização para garantir a utilização da técnica em exhibições de peças teatrais, salas de cinema e programações na televisão, o que até então tem sido feito de maneira muito escassa e em eventos específicos, geralmente financiados com recursos públicos que exigem a acessibilidade a todos do respectivo evento.

Motta (2016) argumenta que a escola como lócus de construção de saberes e de formação de cidadãos, precisa preparar professores capazes de fazer a leitura adequada do mundo repleto de imagens e ensinar os educandos neste exercício.

A autora ainda afirma que no contexto escolar os filmes, cartazes, charges, gráficos, tabelas, mapas, compõem o cotidiano pedagógico e são usadas tanto para tornar as aulas atraentes e para complementar o entendimento e facilitar a compreensão do tema em estudo. Todos estão repletos de significados, e reside aí a necessidade da leitura e de traduzi-la em

palavras, respeitando as diferenças individuais em sala e superando eventuais barreiras comunicacionais.

Desta forma, Motta (2016) destaca a necessidade de se conhecer e aplicar os recursos da audiodescrição que vem sendo usado em outras atividades sociais. A autora diz que:

É, portanto, necessário conhecer e aplicar na escola os recursos que já vêm sendo usados em outros contextos para a remoção de barreiras comunicacionais. Isso não quer dizer que será obrigatória a presença de um audiodescritor na escola, como acontece com os intérpretes de língua de sinais. O argumento que defendo é que o conhecimento sobre o recurso e sobre seus benefícios, aplicabilidade e técnicas permitirá que possa ser utilizado como ferramenta, o que sem dúvida poderá contribuir para o enriquecimento do agir pedagógico e para a abertura de mais oportunidades de aprendizagem para os alunos cegos e com baixa visão, além de alunos com deficiência intelectual, com dislexia, com déficit de atenção, autistas e, mesmo, alunos sem deficiência. (MOTTA, 2016, p. 20-21).

Esta autora também ressalta a importância da audiodescrição como ferramenta pedagógica que irá contribuir na aprendizagem dos educandos, independente das suas características físicas, sensoriais ou cognitivas (MOTTA, 2016).

Portanto, a utilização de recursos pedagógicos, informacionais, midiáticos faz parte das estratégias de ensino utilizadas pelos professores, a fim de potencializar a aprendizagem dos educandos. No entanto, é necessário que a escola assegure o acesso aos recursos imagéticos aos educandos com cegueira, visando garantir a sua participação nas atividades escolares, aprendizagem e respeito as suas peculiaridades.

Em síntese, as unidades de sentidos constantes nesta temática envolvem as discussões sobre a acessibilidade arquitetônica, urbanística, atitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica e cultural que se relaciona com a inclusão social, cultural e escolar dos jovens com cegueira, com a promoção de sua aprendizagem e com a plena participação nas atividades sociocognitivas. Mas como esta temática dialoga com a Teoria das Representações Sociais?

Moscovici (2007) ao abordar a relação sujeito com o mundo, faz a seguinte declaração:

Nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase-físico, em que nós vivemos. O que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente; e o que distingue o meio ambiente é sua autonomia, sua independência com respeito a nós, ou mesmo, poder-se-ia dizer, sua indiferença com respeito a nós e a nossas necessidades e desejos. (MOSCOVICI, 2007, p. 30).

O autor pondera sobre a percepção do ser humano e a sua relação com o ambiente social, ele afirma que tais percepções, ideias e atribuições resultam do modo como percebemos este ambiente e dos estímulos que dele recebemos. Embora identifique a inseparável relação que se estabelece entre a percepção do sujeito e o espaço físico, o que orienta os sentimentos, as representações e os valores, demarca que se estabelece uma distinção entre estes dois elementos.

O ambiente, o mundo, a realidade apresenta-se independente do sujeito, apática aos seus sentimentos, a sua condição humana, às suas necessidades. O sujeito, por sua vez, precisa avaliar, abordar, interagir com esta realidade, a fim de que consiga compreendê-la, operar com ela, desenvolver um canal que possibilite a sua inserção, interação, um espaço de atuação com este ambiente que se mostra “indiferente” a sua presença.

Contudo, não se deve desconsiderar que a realidade é socialmente construída, resultado de outros sujeitos que a forjaram para atender e interagir com as necessidades do seu momento histórico, de suas percepções na interação com este ambiente social. Portanto, pode ser transformada, reconstruída, visando atender as necessidades e perspectivas de outros sujeitos que são inseridos no seu contexto e nas relações que nele se desenvolvem.

Ao aplicar estas reflexões ao relato dos jovens cegos entrevistados, podemos dizer que estes jovens se depararam com um ambiente hostil, indiferente a sua condição sensorial, averso às suas necessidades de participação, acolhimento, inclusão ao chegar na escola. Alguns destes jovens assim manifestaram a percepção que tiveram do ambiente físico e social da escola:

Sim. Tinha uns bancos que não era para ter. Tinha umas valhinhas. o banheiro era difícil para chegar. Era bem complicado. (NICOLE).

Olha, não tá muito legal não... Até por causa da mobilidade... É da questão de se locomover, né? É difícil trafegar pela cidade. (JUNG).

[...] as tem outras coisas que o cego assim pode fazer muito bem sozinho, por exemplo, caminhar na rua, pode, porque não? Tem bengala, tem cão-guia, mas o que falta? Falta piso tátil, falta rampa, tem ser humano que bota carro em cima da rampa. poxa, custava botar mais piso tátil? Acho assim, se a minha mãe visse que tinha mais piso tátil, lugares mais seguros, com rampas, tudo assim, assim certinho, nivelado pra mim andar, eu garanto que no dia em que eu pegar a minha bengala, a mamãe vai me deixar eu ficar perambulando por aí. Então assim, como ela não ver tanto isso, eu acho que ela fica meio cabreira, sabe? (SCARLET).

Isso é uma coisa até engraçada. Porque pra aí pra fora, pro outros estados, todo aluno deficiente usa esses recursos, mas aqui nós não podemos, infelizmente. Devido o lugar onde a gente tá é muito perigoso, o muro da minha escola é muito baixo, muitas vezes já deram parte de sala sendo furtadas, já roubaram até lâmpadas, deixaram só o interruptor ali, já roubaram a sala da diretoria. Na diretoria tinha... já roubaram o ar condicionado da nossa diretoria, ficou só o buraco na parede... Então,

pra mim levar o notebook pra escola, ia ser bastante complicado. Nos primeiros dias ia ser tudo perfeito, mas logo, logo ia ter pessoas que ia começar a ficar olhando, tudo mais, enfim, eu iria correr bastante risco. É como eu falei, o computador é quase tudo pra mim, é a minha diversão habitual. (NEITAN).

Observa-se na narrativa destes jovens a necessidade de melhor organização do espaço escolar, com a existência de obstáculos que dificultam a locomoção, restringem a autonomia, ressaltam a limitação da cegueira, exigindo que a mobilidade destes educandos precise do apoio de terceiros para se realizar.

Estes jovens ainda pontuam a necessidade da organização do espaço urbano onde moram e transitam, destacando a dificuldade em se deslocar, a falta de piso tátil, o estacionamento inadequado de veículos, o medo de suas famílias e que também sentem, restringindo o desejo de passear pela cidade, se deslocar com independência e segurança até a escola, buscar a satisfação de suas necessidades e desejos.

A ameaça de roubo e violência urbana, com a subtração do jovem cego de um equipamento indispensável na sua vida escolar, lazer, interação com os colegas é marcante. Não se trata apenas de privar uma pessoa do uso comum e necessário de um equipamento eletrônico, trata-se de ampliar as dificuldades de acesso deste jovem cego à informação, ao conhecimento, de dar continuidade a sua formação escolar, impedindo-o de usar o seu *notebook* nas atividades escolares.

Portanto, o sujeito, a sua percepção e o ambiente social estão intrinsecamente relacionados, embora se mantenham independentes entre si. Nesta relação de múltiplas e dinâmicas influências, o jovem com cegueira recebe o estímulo do ambiente, constrói e manifesta as suas percepções e movimenta-se na perspectiva de satisfazer as suas necessidades.

Moscovici (2007), ao discutir a invisibilidade de alguns aspectos da realidade pelo sujeito, diz que:

Nós não estamos conscientes de algumas coisas óbvias, não conseguimos ver o que está diante de nossos olhos. Essa invisibilidade não se deve a nenhuma falta de informação devida à visão de alguém, mas a uma fragmentação preestabelecida da realidade, uma classificação das pessoas e coisas que a compreendem, que faz algumas delas visíveis e outras invisíveis. (MOSCOVICI, 2007, p. 30-31).

O autor diz que por vezes somos incapazes de “ver” o que reivindica os nossos cuidados e atenção. Diz que esta atitude não se origina da ausência de informações ou de referências que usamos na abordagem de alguns fenômenos, pelo contrário, resulta da limitação das nossas percepções que compreendem a realidade de forma fragmentada.

É nesta perspectiva que compreendemos o relato dos jovens entrevistados quanto aos recursos didáticos e especializados, necessários à sua inclusão escolar, aprendizagem e participação nas atividades pedagógicas. Os jovens dizem:

Eu acho que onde a gente não tem tanta inclusão, o aprendizado acaba sendo é... mínimo... aí eu acho que com o aumento da inclusão e de ferramentas para que a gente consiga viabilizar algumas coisas, isso torna o aprendizado muito melhor. (DAMA).

poderia ter mais livro em Braille, poderia ter uma segurança maior na escola, pra gente usar o nosso notebook lá... (NEITAN).

Eu não sei se eu falei que o meu colégio, o professor de educação especial me dá todo o meu material, os livros tudo já no Dosvox... As minhas provas de Humanas, que dá assim pra ser no Dosvox, são no Dosvox, mas como eu não sei mexer muito no Dosvox, ele acaba lendo pra mim, mas tem essa coisa de ser bem acessível na minha escola. (SCARLET).

Assim, nas disciplinas de humanas eu costumo me sobressair, porque eu gosto muito destas matérias de geografia, história, então eu consigo me sobressair, mas quando chega nestas disciplinas, digamos assim, biologia, química, matemática eu sinto realmente muita dificuldade, até porque eu não sei o Braille, então eu não tenho aquele suporte palpável, né? Então assim, já aconteceu o caso de eu ficar... química, por exemplo, eu não tenho a mínima referência visual do que seja química, então eu fico desesperada, sabe? (SCARLET).

Observa-se nestes relatos, que a inclusão escolar dos jovens com cegueira demanda mais recursos ou “ferramentas” que possibilitem a aprendizagem, o acesso aos conteúdos escolares, assegurem a participação nas atividades desenvolvidas. Algumas vezes, implica ainda, no alargamento dos recursos disponibilizados, visando atender uma situação imprevista, imponderada, transitória.

Portanto, faz-se necessário buscar superar as travas que dificultam a percepção de “pessoas e coisas” que precisam de nossos cuidados, a fim de dar continuidade a sua formação escolar e contar com possibilidades que ampliam as chances de inclusão e participação nas atividades escolares.

Ao discutir os aspectos constitutivos do sujeito e da realidade, Mazzoti (2000) faz a seguinte ponderação:

[...] a teoria das representações sociais considera que tanto o sujeito quanto o objeto partilham de uma relação de construção mútua. Portanto, a realidade se constrói com base nesta interação. O sujeito participa de forma ativa na construção das representações e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material. (MAZZOTTI, 2000, p. 59).

O autor destaca que o sujeito e a realidade são partícipes de uma construção mútua. Ao sujeito não é permitido a sua anulação, a sua passividade, e à medida que compreende o contexto em que se encontra, atua na realidade social e material em que está inserido.

É neste contexto que entendemos o relato abaixo:

Uma coisa que me incomoda muito, e eu já percebi que não é só na escola, mas no ensino médio em geral, é a colocação de slides. O professor não dá aula se não botar slides. Se não tem slides, ele fica reclamando a manhã toda. E assim, tem professor que não sabe que... bota uma foto, bota um vídeo, poxa, eu já vi professor botar vídeo sem áudio... vídeo legendado.. Aí eu reclamo: poxa professor porque, eu não sei o quê... principalmente professor de Língua Portuguesa... aí eu fiquei o ano todo passado reclamando com o professor de Educação Especial, aí esse ano eu já percebi que eles estão parando, sabe? Mas assim, incomoda bastante.. existem outros professores que... não só de linguagem, quanto de Humanas, que eles conseguem descrever obras de arte excelente, então eu acho isso muito bacana. (SCARLET).

A utilização de recursos pedagógicos, como vídeos, slides, gráficos e imagens, é cada vez mais presente no cotidiano escolar, refletindo a realidade tecnológica e midiática da sociedade contemporânea. O jovem cego, inserido neste contexto, aspira por participar desta realidade, anseia por ver as suas necessidades reconhecidas, quer fazer parte da realidade escolar em que está estudando.

Nota-se neste relato a necessidade da descrição verbal ou sonora do recurso visual utilizado, a fim de que este educando consiga acesso às informações trabalhadas, disponha de condições para participar da atividade desenvolvida, consiga discutir o conteúdo pautado na respectiva aula.

Em síntese, a discussão desta temática, denominada aspectos estruturais da inclusão escolar, albergou subtemas como a relação do sujeito com o ambiente físico e social, a influência desta relação no desenvolvimento sociocognitivo dos educandos, a relevância do sistema Braille para a formação cultural e escolar do educando cego, a utilização dos leitores de tela, dos recursos pedagógicos adaptados e da audiodescrição como instrumentos que possibilitam o acesso ao conteúdo escolar por estes educandos e facilitam a sua inclusão escolar.

Observamos que as objetivações e as ancoragens que compõem as representações sociais de jovens cegos sobre a inclusão escolar transitam também por esses instrumentos de acessibilidade, com o sentido de importância para o desenvolvimento e a aprendizagem desse grupo na perspectiva da inclusão escolar.

Verificamos que ainda é limitado o acesso e a aquisição de alguns equipamentos tanto na escola quanto nos demais contextos sociais para o grupo de jovens cegos. Algumas justificativas encontram suas razões na escassez de recursos, outras ainda permanecem vivas

ao longo da nossa história como uma dívida que a sociedade tem não somente com o grupo de cegos como também com os demais grupos excluídos e ou esquecidos para a estrutura social em nossa Amazônia paraense.

4.2.6 Pensando o futuro

Nesta temática agrupamos subtemáticas que centralizam os sentidos das seguintes falas dos jovens entrevistados: fazer um curso superior, desenvolver habilidades pessoais e sociais, ter um emprego, ser bem sucedido na vida profissional, ter uma casa, constituir uma família e ter um canal no *Youtube*.

Neste sentido, Catão (2001) declara que o projeto de vida é um conjunto de intenções e realizações, nos quais o tempo passado e o presente coexistem juntamente com a perspectiva de futuro. Essa perspectiva se orienta a partir das vivências, das experiências, dos aprendizados, das percepções e das formas de representar o mundo, suas relações e a si próprio. Para a psicóloga e pesquisadora Nascimento (2002), tanto a objetividade quanto a subjetividade de cada sujeito jovem orientam a elaboração e a realização do projeto de futuro. Essa pesquisadora denomina também o projeto de futuro como projeto de vida e o concebe da seguinte forma:

[...] o sentido de aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na inserção das relações que o sujeito estabelece com o mundo. (NASCIMENTO, 2002, p. 35).

Marcelino, Catão e Lima (2009, p. 551) definem o projeto de vida como “um conjunto de desejos que se pretende realizar e como uma série de planos e etapas a serem vencidas rumo ao ideal que se tem, com vistas à organização e à orientação do próprio futuro”. Estas quatro autoras situam o projeto de vida nas dimensões do sujeito, do tempo e do espaço, argumentando que o projeto de vida se origina no contexto social em que o sujeito está inserido, além de considerar as relações que o sujeito estabelece com os seus semelhantes, o momento histórico em que se encontra, as experiências que já viveu, dentre outros aspectos que fazem com que o sujeito crie uma projeção do que aspira alcançar tanto a curto quanto a longo prazo.

Para Pataro e Arantes (2014) o projeto de vida é construído nas relações sociais e está sujeito à revisão e mudanças, de acordo com as experiências vividas pelos sujeitos, os seus interesses e as suas necessidades.

Marcelino, Catão e Lima (2009) afirmam que a construção do projeto de vida também pode ser compreendida como um processo de inclusão, uma estratégia para ter um lugar social, ser reconhecido, ter a oportunidade de participação social, de possibilidades de melhoria das condições de vida para si e para os seus semelhantes.

Estas autoras destacam que a elaboração do projeto de vida pelos jovens está sempre relacionada à tríade educação, trabalho e família. Os jovens manifestam a intenção de ingressar em uma universidade, trabalhar para obter a estabilidade financeira e constituir uma família. Estes jovens consideram a educação formal importante na inserção no mercado de trabalho e na conquista da estabilidade financeira. Nascimento (2018) complementa este entendimento declarando:

A perspectiva de futuro é também uma forma de dar-se a conhecer para si e para os outros por meio dos anseios, planos de vida e da ampliação de possibilidades que articulam realizações, tais como: possuir uma profissão, um trabalho, casar, ter filhos, ter acesso aos bens de consumo casa, carro, apartamento etc. (NASCIMENTO, 2018, p. 10).

Podemos afirmar que os projetos de vida dos jovens são elaborados a partir das relações sociais dos sujeitos com as suas respectivas famílias, na interação com os professores e colegas da escola, no relacionamento com as pessoas da sua comunidade e sociedade em geral. Sendo assim, eles estão sujeitos às condições materiais, culturais, educacionais e econômicas que propiciam a sua elaboração, potencializam a sua realização e instigam a sua revisão e replanejamento, sempre orientado pelas experiências que são vividas por estes sujeitos.

Observamos nesses estudos que os elementos comuns são: o autoconhecimento, a convivência e o relacionamento interpessoal, a projeção de um futuro desejado, a responsabilidade por si e pelos seus, a escolarização e o desenvolvimento de competências para inserção cultural e econômica, a adoção de comportamento para alcançar o futuro desejado e a disposição para rever o que foi projetado.

Segundo Freire (1996) e Barreto *et al.* (2016), projetar o futuro é uma atividade essencial do ser humano, independente das suas características individuais, das suas condições sociais, do seu nível de desenvolvimento intelectual. O ser humano, forjado e marcado por sua história, situado no seu momento e contexto social e ávido por transformar o seu presente, planeja, projeta, vislumbra um futuro diferente.

Neste sentido, o sujeito mobiliza-se para alcançar o futuro projetado, seja assumindo comportamentos adequados ao fim almejado, seja deliberando e desenvolvendo ações

condizentes com o objeto desejado, seja de forma consciente ou não, executando tarefas que o aproxima da realização do momento esperado.

Essas características também são comuns aos jovens com cegueira, os quais marcados por sua história individual ainda são tratados com discriminação e preconceito, outras vezes com acolhimento. As implicações de sujeito cego ser tratado com preconceito ou de ser acolhido reverberam na construção de suas identidades individual e coletiva, assim como também na sua objetividade e subjetividade.

Deleuze e Guatary (2012) afirmam que é impossível não se desejar, uma vez que o desejo faz parte da condição humana. A vida é prenhe de desejos e, portanto, nos convida a desejar como um movimento de preenchimento da falta inerente a essa condição. Como exemplo: a formação acadêmica, a carreira profissional, a ocupação produtiva, a interação com os outros, a conquista de bens e objetos que tornam a vida mais confortável, mais digna, são focos de desejo e perspectiva de futuro.

D'Amaral (2008), Nascimento e Nascimento (2020) destacam que a sociedade brasileira tem uma grande dívida com a inclusão social de parcela significativa de sua população, notadamente os grupos sociais em condições mais difíceis. Sendo assim, a inclusão social dos jovens cegos se processa em um ambiente de precariedade de bens, de serviços, de recursos indispensáveis a uma vida digna, a uma formação de qualidade e a uma participação social responsável e construtiva.

A maioria da população brasileira, e podemos inferir, que um número significativo de pessoas cegas, não tem acesso a uma educação pública de qualidade, a um sistema de saúde e social digno, a uma ocupação econômica remunerada de acordo com as suas necessidades básicas, a eventos culturais, de lazer e de desporto (D'Amaral, 2008). É neste contexto que os jovens cegos brasileiros e, sobretudo os da Amazônia paraense estão desenvolvendo a sua formação escolar, construindo a sua percepção de inclusão e elaborando o seu projeto de futuro.

Marcelino, Catão e Lima (2009) ao realizar estudos sobre as representações sociais dos adolescentes matriculados no ensino médio, fazem a seguinte declaração: Entende-se que, numa dada população, os indivíduos partilham mais ou menos os mesmos objetos subjetivos, o que lhes permite comunicar-se e agir em comum. A representação é social por ser construída coletivamente como um produto das interações e dos fenômenos de comunicação em uma dada sociedade e no interior de um grupo de pertença; reflete, portanto, o contexto ideológico, econômico e social desse grupo, através do qual são perpassados seus

conhecimentos e significados, práticas e comunicações, problemas, estratégias e aspirações. (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, *online*).

As autoras afirmam que os sujeitos de um dado grupo social compartilham os mesmos desejos, as mesmas aspirações, o que facilita a sua comunicação e interação social e reflete o contexto social em que se desenvolvem. Neste espaço constroem, reforçam e reconstróem significados, percepções e atitudes frente os problemas que vivenciam.

Estas considerações nos auxiliam a compreender os discursos dos jovens entrevistados quando fazem as seguintes afirmações:

O meu projeto de vida não é ter... porque é assim, as pessoas confundem sucesso com fama. Então não é ter fama, mas é ter sucesso, ou seja, ser bem sucedida em questão de ser musicista. Tem muitos aí famosos, mas será que são bem sucedidos, são bons músicos? É isso que eu desejo, ou seja, ter uma boa carreira musical. (AMANDA).

Não, o canal que eu vou começara a fazer vai ser um canal de música, eu sou um compositor de Rap. Mas eu nunca gravei devido eu não ter os aparelhos necessários pra isso. Eu já gravei só um, de forma amadora e muita gente gostou, então ficou essa ideia na cabeça. Eu só tô precisando do apoio necessário... Eu pretendo ser psicólogo, pretendo ter um canal no YouTube, eu pretendo ser conhecido, no caso... No caso, eu não quero ser famoso, eu quero ser conhecido... Eu quero mostrar ao mundo a minha história, mostrar o que eu consegui fazer, e mostrar isso... mostrar a capacidade que cada um pode ter a capacidade que quer, no caso, dependendo da sua determinação, da sua coragem, do seu foco. (NEITAN).

Eu gosto muito de tecnologia, eu me dou bem no âmbito administrativo, eu consigo desenrolar bem uma planilha e tudo, então. Eu tenho um certo currículo para consegui um emprego, eu acho que depois que eu tiver a minha formação, a minha licenciatura, com o diploma já é mais um acréscimo no currículo, o que vai aumentar as minhas possibilidades de um trabalho melhor, e vai me dá mais oportunidade e tudo... (PERZIVAL).

Observa-se nesses discursos a preocupação dos entrevistados em serem bem sucedidos, em se realizar profissionalmente com as suas respectivas habilidades e competências, em conquistar a admiração do público e as condições necessárias para uma vida digna.

Percebe-se ainda, o desejo de superar as limitações que resultam da relação de sua condição sensorial com a sociedade visocêntrica em que vivem, ansiando por mostrar a todos a sua capacidade de realização pessoal e profissional a partir das habilidades sociais e cognitivas que desenvolveram.

A marca da discriminação e do preconceito vivido por estes jovens é perceptível nas entrelinhas destes discursos. Neste sentido, Moscovici (2007) ao discutir a relação entre a palavra e o processo de classificação de indivíduos pela sociedade, faz a seguinte declaração:

Uma palavra e a definição de dicionário dessa palavra contêm um meio de classificar indivíduos e ao mesmo tempo teorias implícitas com respeito à sua constituição, ou com respeito às razões de se comportarem de uma maneira ou de outra - uma como que imagem física de cada pessoa, que corresponde a tais teorias. Uma vez difundido e aceito este conteúdo, ele se constitui em uma parte integrante de nós mesmos, de nossas inter-relações com outros, de nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos com eles; isso até mesmo define nossa posição na hierarquia social e nossos valores. Se a palavra 'neurose' desaparecesse e fosse substituída pela palavra 'desordem', tal acontecimento teria consequências muito além de seu mero significado em uma sentença, ou na psiquiatria. São nossas inter-relações e nosso pensamento coletivo que estão implicados nisso. (MOSCOVICI, 2007, p. 39).

O autor diz que o uso da palavra para classificar pessoas e saberes inconscientes de sua constituição, uma vez aceita e convencionalizada, toma uma forma concreta, por assim dizer, e faz parte da nossa personalidade, das nossas relações interpessoais e do modo como concebemos e julgamos estes indivíduos. Este processo extrapola a relação signo-significado e implica o modo como estes indivíduos são percebidos e tratados coletivamente, em geral de modo discriminatório e preconceituoso.

Tais considerações nos ajudam a refletir e a compreender o discurso do entrevistado no que se refere a ser percebido como um “estranho”, em ter a sua capacidade de realização posta em dúvida, no desejo de trabalhar pela mudança desta percepção das pessoas cegas. Diz o jovem:

Uma coisa que me deixa triste é quando eu vejo o nível de ignorância muito grande, o nível de preconceito. Isso me faz ficar muito triste, muito irritado, e por isso, que eu geralmente, eu insisto, no caso eu batalho pra mostrar pras pessoas que a gente não é alienígena, não somos incapazes também, que é a frase mais dita. Justamente por isso eu faço atletismo, justamente por isso, sempre que tem eventos que fazem de atletismo, e me chamam, eu vou lá, levo as minhas medalhas, conto como eu faço as coisas, faço demonstrações, junto com os meus professores, com os meus amigos. Futuramente eu pretendo fazer um canal no *YouTube* também. (NEITAN).

O entrevistado manifesta nesta narrativa a sua contrariedade com as pessoas que tratam os cegos com preconceito, duvidam da capacidade deles em vencer as suas dificuldades, os percebem como “alienígenas”. Deste modo, participa de eventos desportivos e culturais que visam sensibilizar a população das potencialidades dos jovens cegos, da sua capacidade de realização pessoal e pretende desenvolver um canal nas redes sociais para ampliar os alcances destes objetivos.

No que se refere ao projeto dos jovens entrevistados ingressarem no ensino superior, as discussões desenvolvidas por Jodelet (1989), quanto à relação sujeito-pensamento-objeto na constituição das representações sociais, nos auxiliam a interpretar os sentidos emergentes nos discursos destes jovens. Declara a autora:

De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas sempre requer um objeto. Não há representação sem objeto. Quanto ao ato de pensar, que estabelece a relação entre o sujeito e o objeto, este tem características específicas em relação a outras atividades mentais (perceptiva, conceitual, memorial etc.). De um lado, a representação mental, como a representação pictórica, teatral ou política, dá uma visão desse objeto, toma-lhe o lugar, está em seu lugar; ela o torna presente quando aquele está distante ou ausente. A representação é, pois, a representante mental do objeto que reconstitui simbolicamente. De outro lado, como conteúdo concreto do ato de pensar, a representação carrega a marca do sujeito e de sua atividade. Este último aspecto remete ao caráter construtivo, criativo, autônomo da representação que comporta uma parte de reconstrução, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito. (JODELET, 1989, p. 6).

A autora ressalta que a representação social sempre requer a relação sujeito-objeto, e que esta relação só pode ser possível por meio do ato de pensar. O pensamento por sua vez, tem características específicas que possibilitam a visualização de imagens invisíveis, ausentes, imersas na multidão de experiências vividas e espaços compartilhados ao longo da existência do sujeito. Possibilita ainda, a expressão concreta da sua representação simbólica por meio das ações desenvolvidas por este sujeito.

É nesta perspectiva que interpretamos os discursos dos jovens entrevistados no que se refere ao desejo de ingressar em um curso do ensino superior. Dizem os jovens:

O meu projeto de vida é fazer uma faculdade, Serviço Social. Eu dizia para a minha mãe... eu me revolto com estas mães que deixam os filhos jogados, Eu via muito isto. Eu dizia, mãe eu vou tirar os filhos destas mães que não cuidam, que maltratam as crianças. Eu quero ser assistente social para ajudar as pessoas. (NICOLE BRITO).

Eu tenho o projeto de entrar numa faculdade, fazer Serviço Social... eu ainda vou fazer isso. é mais a vontade mesmo... É mas de ser humana com as pessoas, de compreender, de conversar... é mais assim... por isso que eu queria ir pra esse lado... escutar bem o que as pessoas tem a contar sobre a vida delas, ajudar mesmo. Serviço Social é mais isso, né? Conversar, compreender, é quase um psicólogo. (BEYONCÉ).

Olha, eu pretendo fazer duas coisas. Me formar em Psicologia ou... e me formar em música. Porque eu sou muito assim... eu gosto de observar muito assim... eu sou muito observador e eu gosto assim de reparar as pessoas... O tempo em que eu tô de bobeira eu fico observando o comportamento dos outros. E eu acho que a Psicologia é meio que isto. É observar o comportamento do ser humano, né? E ajudar. sempre que alguém vem me procurar para pedir ajuda, eu tô lá aconselhando, e isso é bem legal. Eu me identifico demais com isso. (JUNG).

Eu acho que sou uma pessoa que... por tudo o que eu passei na vida, a minha mente se fortaleceu muito. Eu então eu passei a ver a vida e o mundo de forma bem diferente. Aí justamente por isso, eu tenho este sonho de ser psicólogo no futuro, devido a essa minha forma de pensar, a essa vontade de querer ajudar as pessoas, da

mesma forma como eu fui ajudado. Eu sempre tive esta vontade, esta felicidade quando eu podia, quando eu posso. (NEITAN).

Observamos nos discursos destes jovens, o interesse em fazer um curso superior para se qualificar profissionalmente e ajudar as pessoas que venham a precisar de seu trabalho, de sua intervenção. Verificamos também, que os projetos explicitados se originam no autoconhecimento das características individuais e nas habilidades pessoais destes jovens.

Os jovens entrevistados manifestam nestes fragmentos a preocupação em ajudar porque também foram ajudados quando precisaram, demonstram o desejo de restituir aos outros o que receberam, o que emerge da sua própria condição de ser e estar no mundo: pessoas que por possuírem uma deficiência sensorial nem sempre foram compreendidas, auxiliadas, e por vezes foram julgadas incapazes e incômodas, sujeitos estigmatizados.

Ao projetar o seu ingresso em um curso do ensino superior buscam reagir ao modo como têm sido classificados, manifestam que almejam o reconhecimento social, demonstram que desejam ajudar porque internalizaram os aspectos positivos desta atitude e deste modo enfrentariam a relação assimétrica que, comumente, se estabelece entre o ente que ajuda e o que é ajudado, além de eventuais injustiças que sofreram e ainda sofrem ao necessitarem de ajuda, de apoio.

Em síntese, as objetivações dos jovens entrevistados se manifestam no desejo de ingressar no ensino superior, em desenvolver uma profissão que os habilitem a ajudar aqueles que precisam, em ser bem sucedidos nas atividades ocupacionais que venham a desenvolver. Os sentidos por sua vez, se ancoram no desejo de ajudar aqueles que precisam de sua atuação, em provar aos outros a sua capacidade de superar e ir além dos limites que encontram em sua vida social, em buscar ressignificar as classificações que por vezes são enquadrados.

Nota-se que tanto os jovens do sexo feminino quanto os do sexo masculino, pretendem cursar o ensino Superior. Dentre os cursos almejados por esses jovens, destacam-se a Psicologia para os jovens masculinos e o Serviço Social para as jovens. É interessante notarmos que ambos os cursos, eleitos por esses jovens, em seus objetivos gerais tratam da compreensão sobre comportamento humanos, resguardadas as suas especificidades.

Enquanto o curso de Psicologia contempla o conhecimento psicossocial humano, o curso de Serviço Social tem seu foco na coletividade e integração do indivíduo na sociedade, para tanto, visa entender e analisar os contextos sociais, a sua dinâmica, as dificuldades individuais e as comunitárias, e ainda, as possibilidades de resistência e de superação (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2020).

Outro aspecto marcante no projeto de vida desses jovens cegos é a formação em música na perspectiva de poder tocar um instrumento, produzir músicas, fazer apresentações

musicais. Essa escolha, em destaque para esses jovens, possivelmente se deve ao incentivo da família para esta atividade. Oliveira e Rely (2014) afirmam que a imagem do músico cego faz parte do imaginário popular. Segundo os autores, o argumento que sustenta o mito da habilidade musical da pessoa cega reside na crença de que na falta da visão, a sensibilidade auditiva é desenvolvida, facilitando a aprendizagem da música. Oliveira e Reily declaram:

Em síntese, os participantes reconhecem o apoio da família nos seguintes aspectos: o incentivo, como fabricar instrumentos de brinquedo ou presentear com instrumentos adequados para a criança; ambiente musical; disponibilidade para prover aulas de música; ajuda com transcrição de material musical (OLIVEIRA; REILY, 2014, n.p)

Os autores dizem que o incentivo da família no desenvolvimento das habilidades musicais, o ambiente musical, a promoção de atividades de aprendizagem de instrumentos musicais e a disponibilidade em transcrever material didático são aspectos que influenciam no interesse pela música e as habilidades destas pessoas nesta atividade cultural.

Outro aspecto que se destaca no projeto de vida desses jovens entrevistados é o trabalho com crianças abandonadas e pessoas com problemas sociais. Acreditamos que esta projeção significa uma forma de espelhamento, ou seja, realizar um trabalho junto à pessoas que necessitam de apoio para se desenvolver e superar situações difíceis traz tanto um signo de identificação destes jovens, quanto a crença no argumento, de que com o apoio social adequado, todos conseguem superar as limitações e dificuldades que enfrentam (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2020).

A grande preocupação desses jovens cegos em relação ao futuro é a vida profissional. Esses escolares desejam um bom emprego, uma boa colocação no mercado e, conseqüentemente, bons salários. Por mais que o futuro para esses jovens com cegueira seja uma interrogação, eles alimentam perspectivas em seus projetos de vida, sobretudo no futuro.

Para esses jovens, ter um trabalho, além do sentido da utilidade de seus serviços para a sociedade, representa também o pertencimento e a aceitação social, juntamente com a conquista de sua autonomia e independência, por mais que ela seja parcial em consequência dos baixos percentuais nos níveis de escolarização do sujeito cego por um lado; e por outro, o mercado de trabalho está cada vez mais exigente quanto à formação educacional e preparação profissional para uma boa colocação.

No entanto, mesmo constatando que nos dias atuais já existem jovens e adultos cegos que buscam se qualificar e outros já qualificados e com o nível superior, essa realidade ainda é restrita, e mesmo assim esbarra, sobremaneira, nas dificuldades de inseri-los no mercado de

trabalho. É comum depararmos com profissionais com cegueira altamente qualificados, ocupando cargos, onde essa qualificação não é exigida e nem utilizada (MEC, 2016).

A escola, no entendimento dos jovens entrevistados, é fundamental para a realização de seus projetos de vida. Contudo, é necessário que a escola seja inclusiva e, na visão desses sujeitos, priorize aspectos, como: a formação do professor da sala de aula para trabalhar com os sujeitos cegos, além da formação do professor de apoio; o uso de metodologias que sejam adequadas a aprendizagem desses alunos e sua autonomia; a acessibilidade nas dependências da escola e nos seus arredores. Além desses aspectos, na visão desses jovens, a escola deve estimular o protagonismo desses sujeitos cegos com atividades extraclasse para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida e auxiliar a família nesses e outros aspectos.

A certeza de que a educação é fundamental para a realização de seus projetos de vida, comparece nas imagens e sentidos que organizam as representações sociais desses jovens com cegueira. Essa educação escolar, segundo esses jovens, deve construir e garantir seus protagonismos para que lutem pelas suas demandas enquanto grupo social, como: pela acessibilidade urbana; pelas oportunidades de lazer, cultura, trabalho e saúde de qualidades; pelo acesso as tecnologias assistivas, dentre outros que, muito embora, se constituam direitos garantidos por leis, mas que até então não se concretizaram.

Constatamos que os jovens deste estudo se encontram no Ensino Médio, cujo problema não se constitui apenas em ingressar, mas em terminá-lo e chegar ao curso Superior, como observa Nascimento (2002).

Verificamos a partir das falas desses entrevistados, a centralidade das representações sociais que tem sobre seus projetos de vida, como: ingressar no nível Superior e ter um bom emprego coloca o estudo como condição para realizá-los. Esses jovens consideram que a escola é o caminho para conhecer e saber, assim como para ingressar no nível superior de ensino, trabalhar, obter uma vida melhor e autônoma. Essa relação, além de sinalizar o que desejam na escola, aponta também que a escola ainda é a instituição que proporciona condições para realização dos seus projetos de vida.

Em síntese, verificamos que as representações sociais de jovens cegos sobre a inclusão escolar se inscrevem nas imagens que indicam a centralidade de suas objetivações e ancoragens, tanto na dimensão individual quanto na dimensão coletiva-social. Quanto à dimensão individual, a imagem do protagonismo ancora em sentidos, como já mencionamos, que caracterizam a individuação deste sujeito, a independência e a autonomia para gerir sua vida com segurança. Quanto à dimensão coletiva-social, encontramos sentidos que se

ancoram: no apoio da família; no diálogo, no acolhimento e na convivência com os outros; na ajuda do professor e dos colegas de turma e na participação dos trabalhos em grupo.

Verificamos também na composição das representações sociais destes jovens sobre a inclusão escolar imagens que objetivam os aspectos pedagógicos e os aspectos estruturais fundamentais para que o jovem cego possa desenvolver suas aprendizagens de acordo com as suas necessidades específicas.

Por fim, uma outra imagem que se objetiva na exclusão, ancora-se em sentidos que revelam reiteradamente a dimensão individual e coletiva-social, entrelaçadas à discriminação, ao preconceito que possibilita, em grande medida, o sentimento de não pertencer à estrutura coletivo-social e escolar por ser ignorado, tratado com descrença pela sua deficiência visual.

As representações sociais de jovens cegos sobre a inclusão escolar As implicações para a realização dos projetos de vida

Com base no que as análises das informações destes jovens cegos evidenciaram quanto, podemos inferir que as implicações para a realização dos projetos de vida destes jovens podem se materializar de duas formas: a) pelo encaminhamento para realização de seus projetos de vida, se a dimensão individual e coletiva-social atenderem as suas necessidades e expectativas; b) pelo abandono, desestímulo e descrença pela realização de seus projetos de vida, por terem as suas necessidades e expectativas frustradas nas dimensões individual e coletivo-social.

Para finalizar, recorreremos a Santos (2002) que ressalta que uma cultura escolar inclusiva está relacionada à construção de uma comunidade escolar e de uma sociedade inclusiva, bem como de mudanças de valores e práticas sociais e inclusivas, tanto na escola quanto na sociedade. Esta estudiosa acrescenta algumas questões que a escola poderia fazer juntamente com todos os que participam dela, para avaliar o nível de inclusão:

[...] todos se sentem bem-vindos à escola? Os alunos ajudam-se uns aos outros? O staff colabora consigo mesmo? Staff e alunos tratam-se com respeito? Quanto ao estabelecimento dos valores inclusivos, algumas das inúmeras questões que poderiam ser investigadas seriam: Há uma filosofia de inclusão compartilhada pelos pais, alunos e staff da escola? Os alunos são igualmente valorizados? A escola se esforça para minimizar práticas discriminatórias? (SANTOS, 2002, p. 109).

Neste sentido, proporcionar a inclusão de um sujeito é muito mais do que o uso da retórica; implica, sobretudo, no verbo “fazer”, mas para tanto é fundamental priorizar as dimensões individual e coletiva deste sujeito.

V SEÇÃO - APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

“A palavra vence a cegueira” (VYGOTSKY, 1989, p. 82). Vygotsky argumenta que a compensação da cegueira não se processa por meios puramente biológicos, ideia que sustenta que o sujeito cego substitui a falta de um sentido por outro (visão pelo tato, pela audição, pelo olfato), antes destaca que a compensação se processa por meios psíquicos-sociais, com ênfase na linguagem e do uso de signos (MENDES, 2014).

O que significa ser cego em um mundo centrado na informação visual? Como o sujeito cego procura ressignificar a sua percepção da cegueira? Estas reflexões nos ajudam a encontrar as conexões que articulam os estudos que desenvolvemos, a minha história individual e a minha carreira profissional. Conforme afirmam Santos e Cruz (2004), vivemos mental, social e culturalmente imersos em um universo de signos que existem a milhares de anos, os quais se articulam e se complementam e influenciam na transformação do ser humano, que os cria e os recria em um movimento interminável.

Talvez todo o desenvolvimento desta tese tenha se concentrado no esforço de ressignificar o fato de ter ficado cego desde os quinze anos, viver experiências de impossibilidades e frustrações, de falta de fé na minha capacidade de realização pessoal.

Ressignificar a cegueira para além de uma lesão no nervo ótico, implicou na reconstrução de imagens e sentidos, de signos e significados, de representações e de interações sociais. Se fez necessário compreendê-la para além da incapacidade de acessar visualmente as imagens de seres e objetos, cores e formas e desenvolver estratégias diferenciadas de interação com o mundo.

Implicou também em compreender a existência, “não apesar da cegueira”, mas com ela, além dela, como signo marcante na construção de minha identidade individual, nas experiências vividas e compartilhadas e que não se resume a sua irreversível constatação. Os estudos realizados e os discursos dos jovens entrevistados se entrelaçam com estas reflexões e fortalecem os argumentos aqui desenvolvidos, as observações pontuadas, as verificações constatadas, além do meu autoconhecimento e o compromisso com o objeto estudado e as suas implicações sociais da inclusão.

Os estudos de inclusão social e escolar, de juventude e representações sociais, de família e escola, de exclusão e projeto de vida confluem para os achados das nossas investigações, contribuem na nossa formação humana, política e profissional, ampliam a nossa compreensão sobre o objeto de estudo, expandem as possibilidades de outros estudos, de intervenção profissional, de atendimento aos que precisam do nosso trabalho.

O relato de acolhimento ou discriminação, de apoio ou isolamento, de colaboração ou preconceito expresso pelos jovens cegos entrevistados nos faz repensar a nossa prática profissional, fortalece o nosso compromisso com a inclusão social e escolar, nos instiga a procurar novos caminhos, outras possibilidades e instrumentos que ajudem as pessoas cegas a terem sua existência ressignificadas, disponham de maiores oportunidades de realização pessoal e profissional, contribua na ampliação do alcance da educação inclusiva na perspectiva da transformação cultural da sociedade. Foi nesse contexto que elaboramos a questão que orientou as investigações desenvolvidas, qual seja: como se constituem as representações sociais da inclusão escolar de jovens com cegueira e quais as implicações em seu projeto de vida?

Acreditamos que os objetivos traçados para o desenvolvimento dos nossos estudos foram todos alcançados, pois no decorrer do percurso que trilhamos, procuramos identificar o perfil dos jovens cegos matriculados na Unidade Técnica José Álvares de Azevedo, destacamos as imagens (objetivações) e as ancoragens (sentidos) que constituem as Representações Sociais dos jovens com cegueira sobre a inclusão escolar e buscamos articular estas Representações dos Jovens participantes de nosso estudo com as implicações em seu projeto de futuro.

Os passos dados nos possibilitou fazer as análises das Representações Sociais dos jovens com cegueira sobre a inclusão escolar e a verificar as implicações para o seu projeto de futuro. Os estudos desenvolvidos por Jodelet (2001), em sua abordagem processual das representações sociais, orientaram as análises realizadas e auxiliaram no alcance destes objetivos.

Jodelet ressalta que a especificidade dos estudos das representações sociais reside no sentimento de pertencimento e na participação social e cultural do sujeito na constituição das representações sociais que ele constrói nas múltiplas relações interpessoais que estabelece. Jodelet sintetiza estas questões na seguinte fórmula: “Quem sabe e de onde sabe? - O que e como sabe? - Sobre o que sabe e com que efeito?”.

A partir dessa fundamentação teórica buscamos fazer inferências sobre as Representações Sociais que os jovens fazem da sua inclusão escolar e as implicações em seus projetos de futuro. Identificamos que os jovens cegos entrevistados estão matriculados em sua maioria no ensino médio, moram com a sua família de origem, tem a renda mensal familiar de até três salários mínimos, recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e nenhum possui vínculo formal de emprego.

Estes jovens possuem cegueira congênita ou adventícia, precisam de um acompanhante no seu deslocamento, fazem uso do texto digital como acesso a informação escrita, utilizam a comunicação oral para realizarem as atividades escolares e percebem o professor como o principal agente que facilita a sua inclusão escolar.

Sendo assim, alicerçado nos dados construídos no estudo desenvolvido, fundamentado no referencial teórico que nos orientou, desenvolvemos a tese de que as representações sociais da inclusão escolar de jovens com cegueira são constituídas a partir de duas imagens ambivalentes e contraditórias, que embora se rechaçam, também se complementam no contexto em que emergem, quais sejam: 1) a percepção de inclusão e 2) a percepção de exclusão.

No que se refere à percepção de inclusão, esta é objetivada no apoio da família, na facilidade de comunicação e de relacionamento interpessoal, na ajuda do professor e dos colegas, na realização de trabalho escolar em grupo, no acolhimento na família, na escola, nos grupos sociais que participa.

Se objetiva ainda: na realização das atividades escolares com independência, no deslocamento com autonomia e segurança, no desenvolvimento de habilidades sociais e funcional para a vida diária e para a aprendizagem escolar, na formação, sensibilidade e criatividade do professor, na formação e apoio do professor da educação especial, na disponibilidade do piso tátil e de placa de identificação em Braille, do texto em formato acessível, no acesso ao conteúdo das disciplinas escolares e às informações gráficas e visuais.

Essas objetivações são ancoradas no sentimento de acolhimento e de respeito por parte das pessoas da família, da escola, dos grupos sociais dos quais participa; no sentimento de autoconfiança e responsabilidade por seus objetivos pessoais; na prática pedagógica do professor, condizente com a sua necessidade específica; na segurança que experimenta na participação nas atividades sociais, culturais e escolares.

No que se refere à percepção da exclusão, se objetiva na atitude preconceituosa e discriminatória que os jovens experimentam no relacionamento com os colegas de turma, quando são ignorados por eles, na falta de afinidade e de temas comuns para conversar, quando têm as limitações da cegueira evidenciadas e quando realizam as atividades escolares apartados dos colegas.

Essas objetivações são ancoradas na desvalorização social dos jovens cegos, na crença de sua incapacidade e dependência, na estigmatização historicamente construída do sujeito com cegueira, na potencialização das impossibilidades da condição sensorial em um mundo visocêntrico, na diferenciação individual como aspecto complicador das relações sociais.

Essa tese confirma a hipótese das nossas investigações, quando a formulamos, declarando que as representações sociais da inclusão escolar de jovens cegos são constituídas a partir da necessidade que esses jovens sentem de pertencer a um grupo social e à sociedade em que se encontram; pela construção da sua identidade individual e coletiva; pelo direito e respeito as suas necessidades específicas; pelo desenvolvimento, aprendizagens e oportunidades para viver experiências de aperfeiçoamento humano, educacional e profissional e de realizar o seu projeto de futuro. É o que podemos extrair, embora com outras palavras e elementos diversificados, das representações sociais da inclusão escolar de jovens com cegueira, por nós elaboradas.

Os estudos que desenvolvemos propiciaram alguns achados, os quais passaremos a tratar a partir de agora. Sendo assim, podemos dizer que A Teoria das Representações Sociais nos auxilia na compreensão e interpretação das percepções da inclusão pelos jovens cegos e na identificação dos aspectos sociais, relacionais, educacionais, cognitivos, emocionais e afetivos que povoam a sua construção.

Existe uma grande imprecisão nos dados estatísticos sobre as pessoas cegas residentes no Brasil, no Estado do Pará e na Região Metropolitana de Belém. Não conseguimos encontrar os dados referentes à faixa etária de pessoas cegas (quantos idosos, adultos, jovens, adolescentes, crianças); quais os indicadores educacionais (número de egressos dos respectivos níveis de ensino, educandos retidos, evadidos, promovidos, etc.); quantos estão inseridos no mercado de trabalho?

A imprecisão e lacuna nestes dados dificulta a proposição de diretrizes de atendimento educacional e de políticas públicas que visam incluir este grupo no sistema social, econômico, laboral, de saúde e de justiça e de direitos humanos. Este grupo encontra-se inserido nestes setores da sociedade, mas em que condições? Qual a qualidade de vida que experienciam? Dispõe de algum acompanhamento institucional? São perguntas que nos ajudam a refletir e a avaliar o desafio que precisamos enfrentar com relação à inclusão deste grupo social.

Conforme pontua Farias (2018) a juventude é um conceito dinâmico, complexo, sintonizado com o momento histórico em que é abordado, vivenciado, estudado. Assim sendo, podemos destacar a especificidade da juventude com cegueira, ou seja, jovens que experienciam a sua subjetividade, a interação social, a realidade política, econômica e cultural de acordo com as suas características individuais, com o seu modo de existir, de perceber o contexto em que se encontram e que sofrem as influências dos condicionantes sociais, econômicos e culturais.

No que se refere às análises temáticas realizadas podemos afirmar que, no que tange a importância da família na formação social, segundo Buscaglia (1997), Silva e Dessen (2001), Bazona e Masini (2008), Nascimento (2009), Teixeira (2015), ela é determinante, pois se insere em relações mais complexas no contexto da sociedade e filtra as informações que julga relevante para o seu funcionamento e relações internas, e assegura a satisfação das necessidades biológicas, psicológicas e sociais de seus membros.

Este grupo social é muito sensível aos acontecimentos que está exposto e a presença de um jovem cego, seja por consequências congênitas ou adventícias, provoca um desajustamento momentâneo na sua organização e exige a adaptação a esta situação inesperada.

O sujeito cego precisa do apoio dos seus familiares e de profissionais especializados para facilitar o seu desenvolvimento integral, fortalecer a sua autoestima, desenvolver a sua percepção de inclusão, o que irá facilitar na inserção nos diversos grupos que irá participar. Além disso, a sua facilidade em se comunicar e as habilidades sociais que desenvolve intervêm na sua inclusão e no seu acolhimento pelos diversos grupos que venha a participar.

Quanto ao processo de aprendizagem, segundo Libâneo (1994), Duarte (2004), Calça e Araújo (2013), Souza (2019), este se encontra profundamente imbricado com as relações interpessoais. O professor é percebido como sujeito estratégico na educação e inclusão dos jovens cegos, a aula é considerada um momento ímpar na formação de todos e as relações professor discente, aluno-aluno e de toda comunidade escolar influencia decisivamente na qualidade da aprendizagem desenvolvida.

No que se refere ao sentimento de exclusão identificado nos discursos dos jovens cegos, estes emergem das relações sociais em que estão inseridos, perpassa pelo preconceito, por aspectos ideológicos, e comunicacionais que caracterizam as relações interpessoais. Implica também na definição de políticas públicas de inclusão social e respeito aos direitos humanos, além da concepção da deficiência na perspectiva do modelo social (DINIZ, 2007; GUARECHI, 2008; MAIA; DEL PRETTE; FREITAS, 2008; ALT, 2015; GIANTOMASO, 2019).

Os jovens relatam experiências de discriminação e de preconceitos na escola, de serem ignorados na realização de trabalhos em grupo, sofrerem *bullying*, com agressões verbais e morais, encontram dificuldades para desenvolver afinidades com os colegas, sentem-se excluídos quando têm a cegueira evidenciada como impossibilidade e característica principal de sua personalidade, e se veem obrigados a realizar a prova ou uma atividade escolar

separado da turma, identificando nestes aspectos elementos de exclusão e diferenciação discriminatória.

No que se refere ao protagonismo do jovem cego frente à inclusão escolar, segundo Costa (2001), Jodelet (2009), Nascimento (2013), Weida (2018), este compreende múltiplas dimensões individuais e sociais que articulam o conceito de autonomia com as suas implicações à condição sensorial do jovem cego, além da sensível linha que separa o cuidado com as pessoas deficientes e a garantia da sua autonomia pessoal e funcional.

Os jovens reivindicam fazer as atividades escolares com autonomia e liberdade de escolha, o deslocamento pelas ruas e no interior das escolas com autonomia e segurança, identificam a importância de desenvolverem habilidades pessoais para se responsabilizar por sua vida escolar e realizar as atividades diárias, e demonstram estarem comprometidos com os objetivos que traçaram para a sua vida.

Embora concordemos com a posição do modelo social da deficiência, que a diferencia do modelo biomédico e compreende a deficiência como um construto social e não como o resultado de uma lesão física ou sensorial, é necessário dizer que os educandos cegos têm necessidades específicas, as quais emergem da sua condição humana e social.

O cuidado com relação a este tema, no entanto, não significa que o educando cego não detenha o direito de escolher o tratamento que deseja, o atendimento que aprecia, a forma como quer ser avaliado, auxiliado nas eventuais atividades que encontre maiores dificuldades. É necessário buscar uma relação coerente entre o cuidado, quando necessário, e a autonomia pessoal e funcional deste educando.

No que se refere aos aspectos pedagógicos da inclusão escolar, este tema compreende a formação inicial e continuada do professor, a sua prática pedagógica e o trabalho de apoio do professor especializado. O professor precisa contar com uma formação inicial consistente, sintonizada com as novas demandas da escola pública, com o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, sociais e políticas da sociedade contemporânea, com o conhecimento científico artístico e filosófico desenvolvido, com o pensamento crítico (MELLO, 2000; SAWAIA, 2004; SANTOS, 2005; PLETSCHE; GLAT, 2007; MANTOAN, 2013; BERTONI; GALINKIN, 2017).

A formação continuada ofertada para o aperfeiçoamento do professor precisa atender as necessidades e questões que emergem do exercício profissional e do ato de ensinar. Deste modo, o professor irá desenvolver competências e habilidades que promovam a contínua reflexão sobre a sua prática pedagógica, a sua sensibilidade e a criatividade para buscar

atender a todos os educandos que se encontram na escola, independente das suas características individuais.

Os jovens entrevistados pontuam a diferenciação que esperam receber da escola e da prática pedagógica do professor, qual seja, um atendimento diferenciado condizente com a sua necessidade específica que emerge da sua condição sensorial. Esta diferenciação inclui, promover a sua participação nas atividades escolares e contribuir na sua aprendizagem. Engloba o respeito as diferenças individuais, as condições necessárias para que todos aprendam e participem das aulas, o incentivo ao trabalho colaborativo.

O professor, no entanto, precisa ser compreendido no contexto das políticas públicas educacionais, o que implica na sua valorização, na oferta de atividades de capacitação e aperfeiçoamento, na construção e disponibilidade de uma rede de apoio que o auxilie na sua prática pedagógica.

Os aspectos pedagógicos englobam ainda a formação e trabalho do professor itinerante e do professor da sala de recursos, sujeito imprescindível na inclusão escolar dos jovens com cegueira. Este professor potencializa a participação do educando cego nas atividades pedagógicas, influencia na aprendizagem destes educandos, amplia os alcances da inclusão escolar, seja no assessoramento ao professor da sala de aula e demais profissionais, esclarecendo a comunidade escolar sobre os temas relacionados aos educandos com deficiência, seja atendendo diretamente o educando deficiente quando necessário.

Vale pontuar algumas dificuldades que este serviço de apoio enfrenta, tais como insuficiência de profissionais necessários, a variedade das necessidades especiais com que cada professor especializado trabalha, o espaço físico inadequado, a carência de recursos especializados para o atendimento e a resistência que muitos agentes escolares ainda apresentam com o ingresso do educando deficiente na escola.

No que se refere aos aspectos estruturais da inclusão escolar, segundo Mazzotti (2000), Oliva (2000), Loch, (2007), Oka e Nassif (2010), Sawaia (2011), Santos e Silva (2014), Septimio (2014), Dias e Vieira (2016) e Motta (2016), este tema envolve a relação do sujeito com o ambiente físico e social, a influência desta relação no desenvolvimento sociocognitivo dos educandos, a relevância do sistema Braille para a formação cultural e escolar do educando cego, a utilização dos leitores de tela, dos recursos pedagógicos adaptados e da audiodescrição como instrumentos que possibilitam o acesso ao conteúdo escolar por estes educandos e facilitam a sua inclusão.

No que se refere ao projeto de futuro, a partir dos estudos de Jodelet (1989), Nascimento (2002), Marcelino, Catão e Lima (2009), Nascimento e Rodrigues (2018) e

Nascimento e Nascimento (2020), as objetivações dos jovens entrevistados se manifestam no desejo de ingressar no ensino superior, em desenvolver uma profissão que os habilitem a ajudar aqueles que precisam, em ser bem sucedidos nas atividades ocupacionais que venham a desenvolver. Os sentidos por sua vez, se ancoram no desejo de ajudar aqueles que precisam de sua atuação, em provar aos outros a sua capacidade de superar e ir além dos limites que encontram em sua vida social, em buscar ressignificar as classificações que por vezes são nivelados.

Vale destacar que consideramos os estudos desenvolvidos inconclusos, pois embora tenha propiciado alguns desvelamentos investigativos, sinalizam também para diversas possibilidades de outros estudos, de aplicação, de debates sobre a inclusão escolar dos jovens com cegueira e os temas que emergem da sua subjetividade, das relações sociais que o engendram, do perscrutar e refletir das várias questões que o nosso texto se deparou e que não tivemos condições e/ou nem o intuito de aprofundar.

Vale dizer que são diversos, complexos e complementares os aspectos que permeiam a inclusão escolar dos jovens com cegueira. Tal constatação expõe os desafios que temos no seu desenvolvimento e fortalece o nosso compromisso com a construção de uma sociedade que promova o respeito às diferenças individuais e as condições necessárias de existência para todos os sujeitos que a constituem.

Por fim, concluímos nos remetendo a obra “Ensaio sobre a Cegueira” de José Saramago. Esta obra não versa sobre a deficiência visual de ordem biológica, mas trata de um tipo de cegueira como uma doença cognitiva que faz com que não se veja a crueldade da sociedade capitalista, que em sua atual fase, o neoliberalismo, mascara a inclusão. Ao final do livro, Saramago conclui através do diálogo entre a mulher do médico e o médico: “Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem.” (SARAMAGO, 2008, p. 310).

Quem vê é quem percebe a crueldade do capitalismo e não aceita viver nesse mundo sem esperança. A obra conta que os cegos transformam-se, virando-se uns contra os outros, acabando por mostrar as faces mais sombrias do ser humano. A cidade vai se transformando num caos de destruição humana, onde cada cego luta pela sua sobrevivência, entregando-se de tal forma ao desespero que acabam por abandonar qualquer traço de humanidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, p. 25-36. 1997.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WASELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília: FLACSO, MEC, 2015.
- ACIEM, Tânia Medeiros; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após reabilitação. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 75, n. 4, p. 261-167, 2013.
- ADAID, Felipe. Sobre um conceito de Estado da Arte. **Revista Jus Navigandi**, 2016. Disponível em: [https:// jus.com.br: artigos: sobre-um-conceito-de-estado-da-arte](https://jus.com.br/artigos/sobre-um-conceito-de-estado-da-arte). Acesso em: 24 jul. 2019.
- AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windyz. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, D. (org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Ed., 2003. p. 103-116.
- ALEXANDRE, Marcos. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, jul/dez. 2004.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da Relação: da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, p. 160-173, março 2001.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- ASSIS, Diva Carolina Antas de. **O caminhar da pessoa cega: análise da exploração de elementos do espaço urbano por meio da bengala longa**. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo: Dinâmicas do Espaço Habitado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- BARCZINSKI, Maria Cristina de Castro. Reações psicológicas à perda da visão. **Revista Benjamin Constant**, n. 18, 2001.
- BARRETO, Thereza Maria de Castro Paes. *et al.* Material do educador - aulas de projeto de vida 1º e 2º anos do ensino médio. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. 2016.
- BASTOS, Almir Pereira. Recursos didáticos e sua importância para as aulas de geografia. **Conhecimento prático: Geografia**, São Paulo, n.37, p. 44-50, mai. 2011.
- BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BERSCH, R. C. R.; SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; MACHADO, R. **Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Física**. 1. ed. São Paulo: MEC/SEESP, 2011.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (Orgs.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus: EDITUS, 2017, pp. 101-122.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. 2010. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 1973.

BRASIL. Decreto n. 93.613, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 nov. 1986.

BRASIL. Decreto n. 99.678, de 8 de novembro de 1990. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 nov. 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 de novembro de 2011

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para Graduados e Cursos de Segunda Licenciatura) e para a Formação Continuada.** Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf. Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica 2017: notas estatísticas.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1996.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (Re) configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a Mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56 jan.-mar. 2014.

BRAUN, Virginia.; CLARKE, Victoria. **Usando análise temática em psicologia.** Tradução: Luiz Fernando Mackedanz - Instituto de Matemática, Estatística e Física - Universidade Federal do Rio Grande - FURG. 2006.

BRITO, M. J. F. **A influência do conhecimento da língua materna na aprendizagem de conceitos e conteúdos da matemática.** 1998. Disponível em: http://www.facitec.br/revistamat/download/artigos/artigo_maria_jose_revista.pdf. Acesso em: 11 dez. 2016.

BRITO. Patrícia Ribeiro.; VEITZMAN, Silvia. Causas de cegueira e baixa visão em crianças. **Rev. BRAS. OFTAL.**, São Paulo, v. 63, n.1, fev. 2000.

BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco; FERES JÚNIOR, Nazir. A Utilização da Técnica da Entrevista em Trabalhos Científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O Desenvolvimento Integral do Portador de Deficiência Visual: da intervenção precoce a integração escolar.** 2ª ed. São Paulo: Midi L'uficcio del arte, 1993.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 1 fascículos I - II - III.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 2 Fascículo IV.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001b.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução.** 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CALEIRO, J. P. Salário mínimo necessário para sustentar família volta a subir. **Exame.com**, 9 fev. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/economia/salario-minimo-necessario-para-sustentar-familia-volta-a-subir/>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CAMPOS, R.T.O.; CAMPOS, G.W.S. Co-construção de autonomia: o sujeito em questão. *In*: Campos GWS; Minayo MCS; Akerman M; Junior MD; Carvalho YM; (Orgs.). **Tratado de saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CARDOSO, Débora Rossini. D'ASCENZI, Iúna Fricke. NETO, José Monserrat. **DosVox: a História da Revolução entre os Cegos**. Trabalho apresentado oralmente na UEADSL 2015.1 Fundação para Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, Contabilidade e Economia. Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/historia_do_dosvox.pdf. Acesso: 19 jun. 2017.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.182-211.

CARROLL, T. J. **Cegueira: o que ela é, o que ela faz e como viver com ela**. São Paulo: Ministério da Educação, 1968.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Talita. Saúde Pública: um panorama do Brasil. **Politize**, 26 abril 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/panorama-da-saude-no-brasil.html>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CASTEL, Robert. La dynamique des processus de marginalisation: de la vulnérabilité à la désaffiliation. **Cahiers de recherche sociologique**, n. 22, p. 11-27, 1994.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CATÃO, Maria de Fátima. **Projeto de vida em construção: na exclusão/inserção social**. João Pessoa: UFPB Universitária, 2001.

CERQUEIRA, J. B.; Ferreira, E. D. M. B. Recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, v. 6, n.15, p. 24-28, 2000.

CERQUEIRA, Jonir Bechara.; PINHEIRO, Cláudia Regina Garcia.; FERREIRA, Elise de Melo Borba. **O Instituto Benjamin Constant e o Sistema Braille**. Rio de Janeiro: RBC, 2009.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN. Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CONTI, Bruno. Brasil enfrenta pior crise já registrada poucos anos após um bom econômico. **O Globo**, 07 jul. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/basil-enfrent.a-pior-crise-ja-registrada-poucos-anos-apos-um-boom-economico.ghtml>. Acesso em: 25 jul. 2019.

CORREIA, L. **Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula**. Porto: Porto Editora, 1999.

COSTA, Daiane. Crise quase dobrou o número de desempregados no Brasil. **O Globo**, 31 jan. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/crise-quase-dobrou-numero-de-desempregados-no-brasil-22348569>. Acesso em: 12 fev. 2019.

COSTA, Antonio C. Gomes da. **Mais que uma lei**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 1996.
COSTA, Antonio C. Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Antonio C. Gomes da. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação sócioeducativa**. 2ª ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

COUTINHO, Márcia Maria de Azeredo. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

CYRULNIK, B. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

D'AMARAL, Teresa Costa. Por um novo compromisso social. *In: Inclusão social da pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença*. Rio de Janeiro: IBDD, 2008. p. 33-56.

D'ANTINO, M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde**. São Paulo: Memnon, 1998.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./out./nov./dez. 2003.

DRAGO, Rogério; MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos. Deficiência Visual e Formação de Professores: para uma revisão conceitual. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 292-310, ago./dez. 2017.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELAZARI, Fernanda Melo. **A reconstrução da subjetividade frente à perda tardia da visão**. Monografia - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34. 2012.

DIAS, Eliane Maria.; VIEIRA, Francieleide Batista de Almeida. **A Concepção dos Cegos Sobre o Ensino do Sistema Braille no contexto das novas tecnologias**. Campina Grande

(PB): Realize, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos.html>. Acesso em 28 nov. 2019.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DORNELES, Claunice Maria. **A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica**. 2014. 228 f. Tese (Doutorado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

DUARTE, Francisco Ednardo. **As Representações Sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

DUPAS, G. **Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESTIVILL, J. **Panorama da luta contra a exclusão social: conceitos e estratégias**. Genebra: Bureau Internacional do Trabalho, Programa Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza, 2003.

FARIAS, Degiane da Silva. **Juventude, escolarização e projeto de vida: Representações Sociais dos Jovens de Bragança/Amazônia Paraense**. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. **Revista Brasil Epidemiol.**, São Paulo, 2005.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRANCO, E. P. C.; Silva, M. C. C. C. Audiodescrição: breve passeio histórico. *In*: L. Motta; P. Filho (org.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavra**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo. 2010. p. 23-42.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento: dilemas da justiça na era pós- socialista. *In*: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje**. Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

FERNANDES, Ivoni de Souza. **Sentidos e significados atribuídos por estudantes de medicina e direito à sua formação universitária**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas Estado da Arte. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FLEURY, Sônia.; CARVALHO, Antônio Ivo de. **Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS)**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/busca/login.htm>. Acesso em: 7 abril 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Mário Rui Sanches. **Cegueira Congênita e Adquirida: Implicações na Saúde Mental e Resiliência**. Dissertação. Mestrado em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Psicologia e Ciências da Vida. Lisboa, 2014.

GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina: tradução de Galeno de Freitas, Rio de Janeiro, Paz e Terra, (Estudos latino-americanos, v. 12). 1994.

GATTI, Bernardete A. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GRECA, I. M. Representaciones mentales. In: MOREIRA, M.A. (org). **Representações mentais, modelos mentais e representações sociais: textos de apoio para pesquisadores em educação em ciências**. 1ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

GUIMARÃES, Marcelo Pinto. **Acessibilidade, tecnologia assistiva e ajuda técnica: qual a diferença?** Instituto Rodrigo Mendes & Diversa, 2013. Disponível em: <https://www.diversa.org.br/artigos/acessibilidade-tecnologia-assistiva-ajudatecnica.html>. Acesso em: 14 set. 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico 2012**. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese dos indicadores. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pna_d2015/sintese/tab11b.pdf. Acesso em: 14 fev. 2018.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. *In:* D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

JODELET, D. **Representações sociais**: um domínio em expansão. (2001) *In:* As Representações Sociais. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

JODELET, D. **Loucura e representações Sociais**. Petropolis: Vozes, 2005.

JODELET, D. O Movimento de Retorno ao Sujeito e a Abordagem das Representações Sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JODELET, D. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de doutor honoris causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *In:* SOUZA, Clarilza Prado (org.). **Representações Sociais**: Estudos metodológicos em educação. Curitiba: Champagnat, SP: Fundação Carlos Chagas, 2011.

JORNAL CIDADE DE ITARARÉ. **Movimento APAEANO mostrou sua força e Governo Federal revê sua posição**. Disponível em: jornalcidadedeitarare.com.br. Acesso em: 25 set. 2014.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOCH, Márcia do Valle Pereira. **Convergência entre Acessibilidade Espacial Escolar**: Pedagogia Construtivista e Escola Inclusiva. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa. **A educação especial no brasil**: da exclusão à inclusão. Campinas: UNICAMP, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Diferenciar para incluir ou para excluir**: por uma pedagogia da diferença. Campinas, Instituto Rodrigo Mendes & DIVERSA. 2013. Disponível em: <https://www.diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excl...html>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MARCELINO, M. Q. S.; CATÃO, M. F. F. M.; LIMA, C. M. P. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicol. cienc. prof.** v. 29, n.3, p. 544-557, 2009.

MARQUES, Luciana Pacheco. Diversidade, formação de professores e prática pedagógica. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 175-184, mar./ago. 2008.

MARQUES, N.F.S. **A qualidade de vida de adolescentes com cegueira congênita ou precoce em Portugal**: Implicações na construção da personalidade e da vida adulta. 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTI, Alda Alves. J. **Meninos de rua: uma comparação entre imaginários**. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq em abril de 1994 (não publicado).

MAZZOTTI, Alda J. A. Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens, Espaços e Tempo no Ensinar e Aprender**. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan.-mar., 2000.

MENDES, Fátima Aparecida Gonçalves. **A Constituição de Sujeitos com Cegueira Adquirida e a Aprendizagem da Leitura e Escrita Braille**. 2014. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Cristina. (Org). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MENIN, M. S. **Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes**. 2001. Tese (Livre-docência), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2001.

MIANES, Felipe Leão. **Marcas de identificação de pessoas com deficiência visual em narrativas autobiográficas**. 2015. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, p. 29-44, jan/dez. 2008.

MONTILHA, Rita de Cássia Letto; TEMPORINI, Edméa R.; NOBRE, Maria Inês Rubo de Souza; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire; KARAJOSÉ, Newton. Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização. **Paidéia**, v. 19, p. 333-339, 2009.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da realidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia social. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **Aprendendo a Ensinar Inglês para Alunos Cegos e com Baixa Visão**: um estudo na perspectiva da teoria da atividade. 2004. 204 f. Tese. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **Deficiência Visual**: raízes históricas e linguagem do preconceito. São Paulo, 2008. online. Disponível em: www.bengalalegal.com/cegos-e-cegueira. Acesso em 08 ago. 2011.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MOTTA, Vânia Cardoso. **Ideologias do capital humano e do capital social**: da integração à inserção e ao conformismo. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As Representações Sociais dos Projetos de Vida dos jovens**: um estudo psicossocial. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. A identidade de Teoria das Representações Sociais. **Ver a Educação**, Belém, Centro de Educação, v. 10, n.10, jan/dez. 2004.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. De que família estamos falando? Entre o ideal e o vivido, **Revista Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XV, v. 16, n. 17, p. 195-204, jan./dez. 2009.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **O que é um estado da arte de um determinado conhecimento científico**: notas preliminares. Arquivo pessoal. Belém. 2011.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. O campo das representações sociais: articulações possíveis. **Revista Agália**, nº 107, p. 181-203, 2013.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. O campo das representações sociais: articulações possíveis. **Revista Agália**, v. 1, p. 181-203, 2014.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. Os jovens na Pós-Modernidade: caleidoscópio de seus projetos de futuro. **Revista Educere**, Cascavel, v. 13, n. 28. maio/ago. 2018.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; NASCIMENTO, Lourival Ferreira do. Jovens cegos tateando os seus projetos de vida: um estudo sobre suas representações. **Revista Cocar**, Belém, 2020 - aceito para publicação.

NASCIMENTO, Lourival Ferreira do. **O Banco do Estado do Pará na dinâmica de reestruturação do setor bancário nacional**: período de 1994 a 2001. Dissertação (Mestrado)

Pós-Graduação em Planejamento do Desenvolvimento do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2003.

NASCIMENTO, L.; NASCIMENTO, I. P.; MARTINS, J. C. S. G. A.; LIMA, A. Representação social e inclusão educacional: jovens cegos tateando o futuro. In: 7º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2016, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCAR, 2016.

NEGRÃO, Giovana Parente; DAMASCENO, Allan Rocha. Políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: desafios para o atendimento educacional especializado no município de Abaetetuba, Pará, Brasil. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 7, n. 2, p. 413-427, jul./dez. 2017.

NINA, Rosinês Santiago. **Evolução Histórica da Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

NÓBREGA, Maílson. O fracasso na educação. **Revista Veja**, 19 set. 2018, edição 2600, ano 51, nº 38, 2018.

NUNES, Sylvia da Silveira; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. **Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento**. Campinas: ABRAPEE, 2010.

OKA, C. M.; Nassif, M. C. M. Recursos escolares para aluno com cegueira. In: SAMPAIO, M.; HADDAD, Filho, M. H.; SIAULYS, M. **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010. p. 389-414

OLIVA, Filipe Pereira. **O Braille numa Perspectiva Sócio - Cultural**. Lisboa: Biblioteca Nacional, 2000.

OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso de.; REILY, Lucia Helena. Relatos de músicos cegos: subsídios para o ensino de música para alunos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, Marília, jul/set., 2014.

OLIVEIRA, Lorena; HAGE, Salomão. A socioterritorialidade da Amazônia e as políticas de educação do campo. **Ver a Educação**, Belém, v. 12, n. 1, p. 141-158, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Maria de Nazaré Góes *et. al.* **Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo: Projeto Político Pedagógico**. Belém - PA, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPCD, 2014.

PATARO, C. S.; ARANTES, V. A. A dimensão afetiva dos projetos vitais: um estudo com jovens paranaenses. **Psicol. estud.** v. 19, n.1, p. 145-56, 2014

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, 1997.

PEREIRA, Maria Isabel dos Santos. **Luz e Cidadania: A História do Instituto José Álvares de Azevedo**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Belém, 2005.

PERON, LUCÉLIA. **As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil**. 2016. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. **Revista Iberoamericana de Educación - Experiencias e Innovaciones**. nº 41/2, 10-01-2007.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. **EDUR**, v. 34, n.12, p. 31-48, jan/jun. 2012.

PINOTTI, Marianne. Dez anos da convenção da ONU. Opinião. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 dez. 2016.

PIOVESAN, F. Concepção contemporânea de direitos humanos. *In*: HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 11-42.

PONTES, Ana Claudia Nunes; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. O uso de recursos didáticos adaptados na escolarização e inclusão de educandos cegos e de baixa visão. *In*: IV COLBEDUCA e II CIEE, 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. **Anais [...]**. Braga e Paredes de Coura, Portugal, 2018.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Inventário - organizando os achados de uma pesquisa. **Entre Ver**, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011.

RAITZ, Tânia Regina; PETTERS, Luciane Carmem Figueredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Revista Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte UFMG, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2008.

RATZKA, Adolf. A história da sociedade inclusiva na Europa. *In*: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 1999, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 29 de setembro a 2 de outubro de 1999. Disponível em: www.independentliving.org/docs6/razzka199911.html. Acesso em 29 set. 2016.

RIBEIRO, Drielle Lúcia Gomes da Silva. CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura. Estado da Arte, o que é isso afinal? *In*: Congresso Nacional de Educação. 3. **Anais [...]**, 2016.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 2, p. 71-87, set. 2017

RICHARD, Pierre Claude. Direito à educação e educação para direitos humanos. **Revista Internacional dos Direitos Humanos**, Chicago 2004. Disponível em:

<https://sur.conectas.org/direito-educacao-e-educacao-para-direitos-humanos.htm>. Acesso em: 18 abr. 2019.

RODRIGUES, Maria Rita Campello; MACÁRIO, Nilza Magalhães. **Estimulação precoce:** sua contribuição no desenvolvimento motor e cognitivo da criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida. Rio de Janeiro, Instituto Benjamin Constant, 2006. Disponível em: www.ibc.gov.br/.../Nossos_Meios_RBC_RevAbr2006_Artigo2.doc. Acesso em: 22 jun. 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set-dez. 2006.

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In:* SPINK, Mary Jane P. (org). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. **Surdos:** qual escola?. Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SAKATE, Marcelo. Desigualdade: o drama dos mais expostos. **Revista Veja**, 19 set. 2018, São Paulo, Edição 2600, ano 51, nº 38, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. *In:* Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 6ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Adriana da Paixão; SILVA, Carmem Virgínia Moraes da. A Funcionalidade dos Softwares Leitores de Tela no Ensino de Geometria Gráfica e o Uso da Aprendizagem Colaborativa. **Trilha Digital**, v. 2, n. 1 - São Paulo - SP - 2014 - p. 42-62

SANTOS, Geraldo Mendes do; CRUZ, Calle Vera. Espelho e Cegueira: signos metafóricos do conhecimento. **Interciencia**, v.29, n.3, Caracas, mar. 2004

SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. Da história oficial da educação especial no Brasil à busca por novas histórias e a diversificação das fontes. *In:* Seminário Nacional do HISTEDBR, 10., 2016. **Anais [...]**. Campinas/SP, 2016.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. *In:* SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Org.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Pernambuco: UFPE, 2005.

SANTOS, Mônica Pereira. **A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais**. 1997. Disponível em: www.profala.com/arteducesp36.htm. Acesso em: 15 fev. 2017.

SANTOS, Mônica Pereira. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: a universidade e a pessoa com deficiência. Rede USP Legal, 2005. Disponível em: <http://saci.org.br/>. Acesso em: 25 abr. 2012.

SAWAIA, Bader Burihan. Representação e ideologia - o encontro desfeticizador. *In*: SPINKY, Mary Jane P. (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 73-84.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, Bader. *et. al.* (org.). **As artimanhas da exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SEPTIMIO, Carolline. **Acessibilidade física e inclusão no ensino superior**: um estudo de caso na Universidade Federal do Pará. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SIERVI, Elizabeth M. C. *et al.* Qualificação de ambientes escolares inclusivos: extensão universitária na EMEIEF Caetano Ronchi, Bairro São Defende. **Revista de Extensão Universitária**, Criciúma, UNESC, 2016.

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; CONSTANTINO, Gustavo Daniel; PREMAOR, Vânia Bem. A contribuição da teoria das representações sociais para análise de um fórum de discussão virtual. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 1, p. 233-242, jun. 2011.

SILVA, Thais Gama da. **Protagonismo na adolescência**: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos B.; SOUZA, Regina Maria de. O Debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação. *In*: AZEVEDO, J. C., GENTILI, P., KRUG, A. e SIMON, C. (orgs). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

SPOSATI, A. **Exclusão social abaixo da linha do Equador**. 2004. online. Disponível em <http://www.dpi.inpe.br/geopro/exclusão/exclusão.pdf> Acesso em 10, nov. 2009.

SOUZA, Joana Belarmino. **Cardápios em Braille, Araras Azuis e Tolices**. João Pessoa, 2015. Disponível em: <http://barradosnobraille.net/2015/05/15/cardapios-em-braille-araras-azuis-e-tolices.php>. Acesso em: 15 mai. 2015.

SOUZA, Joana Belarmino. **As novas tecnologias e a "desbrailização"**: mito ou realidade. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Braille, Anais [...]. 2001. Disponível em: intervox.nce.ufrj.br/~joana/textos/tecni08. Acesso em: 25 nov. 2015.

SOUZA, O. **Itinerário da inclusão escolar**: Múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: AGE, 2008.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Sociologia, Universidade de São Paulo, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAMATO, Maria Izabel Calil. **Protagonismo Juvenil**: Uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude, 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

TARTARELLA, Márcia Beatriz; FORTES FILHO, João Borges. Retinopatia da Prematuridade. **Rev Dig Oftalmol**, São Paulo. p. 1-16, 2017.

TEIXEIRA, Cristina Frutuoso. Educação e inclusão social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 12., 2005, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Campinas: Editora da SBS, 2005.

TUAN, Yi- Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

TULIO, Mariliz. **Recursos didáticos e sua importância para as aulas de geociências no 6º ano do ensino fundamental** (Colégio Estadual Antônio E Marcos Cavanis/Castro-Pr). Paraná: SEDUC-PR, 2013.

TUTTLE, D.; TUTTLE, N. **Self-Esteem and Adjusting with Blindness**: The processo of responding to life's demands, (Third Edition). Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, Ltd, 2006.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jontiem - 1990. Brasília: UNICEF Brasil, 1990.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.19, dez. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. La Habana: Pueblo y Educacion, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectología**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación. 1997.

WATAYA, Roberto Sussumum. Alfabetização digital dos deficientes visuais: um relato de experiência. In: RAIÇA, D. (Org.). **Tecnologias para a Educação Inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008.

WEIDA, Olivia Von Der. Entre o Cuidado e a Autonomia: Deficiência visual e relações de ajuda. **Revista Antropológicas**, Rio de Janeiro, a. 22, v. 29, n. 2, p. 49-82, 2018.

WERNECK, Cláudia. **Você é gente?** Rio de Janeiro: WVA Editora, 2003.

WINANCE, Myriam. **Rethinking disability**: lessons from the past, questions for the future. *ALTER - European Journal of Disability Research*, 10(2):99-110. 2016.

YANAGA, Thais Watakabe. **Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens da educação especial**. 2017. Tese. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

APÊNDICE



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A - TERMO LIVRE E ESCLARECIDO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: LOURIVAL FERREIRA DO NASCIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: REPRESENTAÇÃO SOCIAL E INCLUSÃO: JOVENS COM CEGUEIRA TATEANDO O FUTURO

Caro estudante:

Venho por meio deste documento, convidá-lo (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa acima citada desenvolvida por mim, discente do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. A pesquisa é orientada pela Prof^ª. Dr^ª Ivany Pinto Nascimento, e tem por objetivo geral: Analisar as Representações Sociais de jovens com cegueira sobre inclusão e as implicações no seu projeto de futuro.

ESPECÍFICOS

- Traçar o perfil dos jovens com cegueira sujeitos do estudo;
- Identificar e caracterizar as imagens e os sentidos que os jovens com cegueira atribuem a inclusão na perspectiva: Escolar, Trabalho, Lazer Social, Reabilitação pedagógica ;
- Destacar as objetivações e ancoragens que constituem as representações Sociais dos jovens com cegueira sobre a inclusão;
- Verificar as perspectivas de/sobre o futuro de jovens com cegueira;
- Relacionar as Representações Sociais de jovens com cegueira sobre a inclusão com as implicações do seu projeto de futuro.

Para consolidar essa pesquisa, faz-se necessário obter as informações por meio de entrevista e observações a ser realizado com jovens com cegueira, matriculados na Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo.

Nesta perspectiva esclarecemos os procedimentos para a consolidação desse processo de coleta de dados:

1ºSobre a entrevista: as coletas de dados serão feitas por meio de um roteiro com eixos que nortearão as perguntas, deixando claro que tal coleta não possui riscos ou reações aos entrevistados.

2ºSobre os benefícios: será de caráter colaborativo com os resultados deste relatório de pesquisa que servirá posteriormente para a produção de conhecimento em nossa região, a qual auxiliará na reflexão sobre a temática focalizada.

3ºSobre a participação voluntária: a participação do/a entrevistado/a não tem caráter obrigatório, ficando este livre para interromper no momento que julgar necessário.

4ºSobre as despesas: o/a entrevistado/a voluntário/a não terá nenhuma despesa referente à pesquisa, assim como não receberá nenhum benefício financeiro.

5ºSobre a confidencialidade: a pesquisadora assegurará ao (à) senhor (a) sua identidade sob sigilo e anonimato. Utilizará nomes fictícios para fazer referência aos dados do/as entrevistados/as, e assim preservar sua identidade.

DO CONSENTIMENTO

As informações explicitadas neste documento intitulado TERMO DE LIVRE E ESCLARECIDO CONSENTIMENTO respondeu todas as dúvidas surgidas neste primeiro momento e a pesquisadora se responsabilizou em responder todas e quaisquer dúvidas que surgirem durante todo o processo da pesquisa, até minha completa satisfação. Portanto estou de acordo em participar do referido estudo, e assino este documento, dada a informação que o mesmo será arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante:

Nome de Identificação fictícia:

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR:

Expliquei e esclareci a natureza, objetivos, riscos, benefícios desta pesquisa. O/A entrevistado/a compreendeu as informações dadas e aceitou a assinar este consentimento. Ressalto que a dinâmica de transcrição da entrevista e questionário, em o que o/a mesmo/a participará de outro momento para tomar conhecimento e discutir tudo o que foi relatado (validação), tendo o/a entrevistado/a total direito de acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na transcrição. Eu na condição de pesquisadora, assumo o compromisso de utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o/a entrevistado/a tiver qualquer dúvida sobre tais procedimentos e da confiabilidade desta pesquisa, entrar em contato com a Prof^a. Dr^a. Ivany Pinto Nascimento, professora da UFPA, SIAPE 1153621, pelo celular 91 -993339714.

Assinatura do pesquisador responsável

Belém, ____/_____/2018



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA INCLUSÃO: JOVENS COM CEGUEIRA
TATEANDO O FUTURO**

Pesquisador: Lourival Ferreira do Nascimento

Professora-Orientadora Ivany Pinto do Nascimento

QUESTIONÁRIO

Período de aplicação: Janeiro/Maio 2018

Público: Jovens com Cegueira na faixa etária entre 15 a 29 anos

I. DADOS PESSOAIS:

1. Nome: _____ Idade: _____
 2. Endereço: _____
 3. Bairro: _____
 Cidade: _____
 4. CEP: _____ Tel.: _____
 5. Naturalidade: _____ UF: _____
 6. Sexo: Masculino () Feminino ()
 7. Estado Civil: a() Solteiro b() Casado c() Outro:

II. FAMÍLIA

1. Como está constituída a sua família?
2. Quantos moram em sua casa?
3. Qual é o seu familiar mais próximo?
4. Você mora em uma casa própria?
5. Qual é a renda mensal de sua família?
6. Você tem alguma fonte de renda?
7. Qual é a sua diversão preferida?

III. ESCOLA:

1. Com que idade você começou a estudar?
2. Como foi o teu primeiro dia de aula?
3. Foste sozinho ou acompanhado?
4. Sentiste medo?
5. A escola era especial, regular ou era inclusiva?
6. Como era o relacionamento com teus colegas?
7. Sentiste-te bem recebido pelos teus professores?
8. Aprendeste Braille e escrita cursiva? E o sistema Dosvox? Algum leitor de tela?
9. Tiveste ou tens algum professor que tenha marcado a tua vida escolar?
10. Qual foi a escola em que mais tempo você estudou?
11. Você encontra alguma dificuldade no deslocamento em sua escola? Qual?
12. Sentes que os professores te ajudam como aos demais colegas?
13. Alguma vez te sentiste rejeitado(a) ou não aceite pelos colegas de turma?
14. Achas que os alunos cegos deveriam estar em escolas específicas para eles ou achas que devem estar numa escola comum? Por quê?
15. A utilização de recursos especializados te incomoda?
16. Em casa, que meios tens à disposição para estudar?
17. Achas que as salas da escola estão bem equipadas para os alunos cegos?
18. Achas que te ajudaria ter mais equipamentos disponíveis na sala de aula? Quais e por quê?
19. Alguma vez te sentiste mal na sala de aula por não conseguires resolver alguma atividade?
20. Existe alguma coisa que você gostaria que não acontecesse nas aulas?
21. Costumas ler livros? Em que formato?
22. Você prefere estudar com material em Braille ou digital? Por quê?

IV. ASPECTOS GERAIS:

1. A sua deficiência visual é congênita ou foi adquirida? Neste caso, com quantos anos você perdeu a visão?
2. Como você reagiu a perda visual?
3. Qual foi a reação de sua família?
4. Que decisões você tomou?
5. Que decisões sua família tomou?
6. Você encontra alguma dificuldade na realização das atividades diárias? Quais?
7. Quem lhe ensinou a fazer as atividades diárias?
8. Quanto tempo levou pra fazer as atividades diárias sozinho?
9. O que foi mais difícil fazer sozinho?
10. Você se sente inseguro(a) em lugares que não conhece?
11. Onde você aprendeu a utilizar a bengala?
12. Você costuma andar sozinho, ou prefere ser acompanhado?
13. Você lembra a primeira vez em que saiu sozinho(a)? Como foi?
14. Como você se descreve como pessoa?
15. Como achas que os outros te veem como pessoa?
16. O que você mais gosta?
17. Qual a atitude que mais lhe comove? Que faz você se sentir feliz? Que faz você se sentir triste?
18. Qual a atitude que mais lhe contraria?
19. Você se sente em vantagem, ou desvantagem em relação as pessoas que enxergam?
20. Você admira alguma personalidade brasileira ou internacional?

21. Você gosta de música, desporto, dança?... Praticas alguma dessas atividades que mencionaste ou outra?
22. O que você faz no seu tempo livre?
23. Como você se sente entre os teus amigos?
24. Você acha que há preconceitos em relação às pessoas cegas?
25. Qual o seu projeto de vida
26. Como você pretende realizá-lo?
27. Quais as habilidades que você possui para este fim?

V. INCLUSÃO

1. O que você acha da Inclusão Educacional?
2. A Inclusão Educacional interferiu em sua trajetória escolar? Como?
3. Como a Unidade Técnica José Álvares de Azevedo interferiu em sua trajetória escolar?
4. Você gostaria que a UTES José Álvares de Azevedo passasse por alguma transformação? Qual?
5. Quais as mudanças você identifica em sua vida antes, durante e depois da sua reabilitação?
6. Como você observa a inclusão social:
 - Na educação?
 - No trabalho?
 - Na cultura?
 - No lazer?
 - No desporto?
 - Na saúde?
 - Nos meios de transporte?
7. Diga três palavras que você recorda ao ouvir a palavra inclusão:

Belém, __ de _____ 2019.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 09

LOURIVAL FERREIRA DO NASCIMENTO

Data de Realização da entrevista: 03/07/2018 - terça-feira, às 16h30

Local: Residência do entrevistado.

Sexo: Masculino Idade: 16 anos

Transcrição iniciada no dia 20/10/2018 - sábado, 5h09

Pausa às 5h49 (T1: 40 minutos)

Continuada em 21/10/2018 - domingo, às 6h18

Pausa às 7h18 (T2: 60 minutos).

Continuada em 22/10/2018 - segunda-feira, 3h55

Pausa às 5h05 (T3: 70 minutos)

Continuada em 23/10/2018 - terça-feira, 3h35

Pausa às 5h10 (T4: 95 minutos)

Continuada em 23/10/2018 - terça-feira, 17h05.

Pausa às 18h02 (T5: 60 minutos)

Continuada em 25/10/2018 - quinta-feira, 3h45

Pausa às 5h05 (T6: 85 minutos)

Continuada em 27/10/2018 - sábado, 7h01

Pausa às 8h09 (T7: 68 minutos)

Continuada em 29/10/2018 - segunda-feira, 5h15

Pausa às 6h45 (T8: 90 minutos).

Continuada em 30/10/2018 - terça-feira, às 5h25

Pausa às 6h22 (T9: 57 minutos)

Continuada em 30/10/2018 - terça-feira, 17h

Pausa às 18h02 (T10: 62 minutos)

Continuada em 31/10/2018 - quarta-feira, 3h35

Pausa às 5h05 - hora da conclusão (T11: 90 minutos)

Data de Realização da entrevista: 03/07/2018 - terça-feira, às 16h30, na residência do entrevistado.

Transcrição concluída em 31/10/2018 - quarta-feira, às 5h05.

O tempo de duração da transcrição foi de 777 minutos.

NORMAS GRAMATICAIIS UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO

- * Denominei de E9 este entrevistado, por ser a nona entrevista na pesquisa;
- * As perguntas que realizei, identifiquei por P1.
- * Identifiquei com M-E9 a participação da mãe do entrevistado, que por algumas vezes se envolveu na entrevista.
- * Identifiquei os risos constantes na entrevista por parênteses;
- * Sempre que o roteiro aborda outro tópico, mesmo que dentro do eixo focalizado, separei por uma linha em branco;
- * Fiz algumas correções gramaticais adequadas nas falas transcritas; mantendo, contudo, algumas expressões espontâneas, por serem significativas às respostas apresentadas.
- * Fundamentei os procedimentos acima no trabalho de Manzini (2004).

INICIANDO A TRANSCRIÇÃO

P1 - Como está constituída a sua família?

E9: Como assim?

P1: Como está constituída a sua família, é você?...

E9: Eu, o meu pai, a minha mãe e a minha avó que atualmente está morando juntos. É nós quatro só.

P1: Qual é o seu familiar mais próximo?

E9: Acho que os meus familiares mais próximos seriam os meus pais mesmo, porque a gente convive junto praticamente. Eles trabalham o dia todo, mas quando a gente se vê...

P1: Mas é a tua mãe, ou o teu pai?

E9: É a minha mãe mais. A minha mãe trabalha aqui perto. O meu pai já... tem uma loja que vende bicicleta... então a gente só se vê a noite geralmente.

P1: Essa casa é própria, de vocês?

E9: É própria.

P1: Tu tens ideia da renda mensal da tua família?

E9: A renda mensal é muito variável, porque... tá tudo tipo assim... tudo sempre balança, não é uma coisa fixa. Às vezes a gente consegue mil numa loja, dois mil aqui, totalizando três mil, às vezes é muito baixo.

P1: Vocês só vivem do comércio, é?

E9: É, vivemos apenas do comércio.

P1: Não tem salário fixo?

E9: Não temos salário fixo.

P1: Tu tens BPC?

E9: Não tenho. No caso seria a aposentadoria, né? Eu não tenho.

P1: Tu não tens nenhuma fonte de renda?

E9: Olha, se contar, eu tenho uma bolsa de atletismo...

P1: Mas é um salário mínimo?

E9: Quatrocentos reais.

P1: É pra ajudar na prática do esporte, é do Estado?...

E9: É pra ajudar na prática do esporte, é do Estado também.

P1: Aí os teus pais vivem do comércio de bicicleta?

E9: Justamente por isso que a gente não conseguiu a minha aposentadoria, porque consta lá que a gente tem uma empresa no nosso nome, então a gente não pôde.

P1: São duas lojas?

E9: São duas lojas. Uma aqui, e a outra na Marambaia.

P1: Qual é a diversão que tu tens como preferida?

E9: A minha diversão é o computador. Desde pequeno eu sempre fui interessado. Eu jogava muito jogos no computador. Depois que eu perdi a visão eu fiquei bem afastado das coisas. A diversão passou a ser brinquedos. As coisas que a mamãe comprava pra mim. Depois que eu conheci o Dosvox, fui entendendo o funcionamento, entendendo que tem um jeito da gente se envolver mais nesse mundo, eu comecei a ficar curioso, em tudo em que sou curioso, eu fuço, eu sou uma pessoa que fuça mesmo. Ainda mais quando a pessoa fala: "não vai lá", aí eu vou lá (risos). Aí eu acabei aprendendo muita coisa sozinho. Aprendi a usar o programa Skype, aprendi muito jogos, que eu não tinha acesso antes, acabei aprendendo muito jogos que são feitos pra deficientes visuais, chamados áudio games, geralmente são em inglês, mas dá pra se divertir bastante...

P1: Tu começastes a estudar com quantos anos?

E9: Eu comecei a estudar com 7, quer dizer, eu comecei a estudar com uma idade normal, mas com sete anos eu perdi a visão.

P1: Ah, com sete... mas tu já estavas na escola?

E9: Eu já estava na escola... Aí, devido a isso, a gente ficou meio sem saber o que fazer. Aí eu sai da escola, e fiquei dois anos sem estudar. Aí com nove anos eu conheci o Álvares e eu voltei a estudar. Por isso é que eu estou um pouquinho atrasado atualmente na escola...

P1: Em que série você está atualmente?

E9: Eu estou atualmente no 9º ano, na 8ª série.

P1: Quando tu ficastes cego, como foi o teu retorno pra aula?

E9: Quando eu voltei foi uma coisa assim muito... assim muito normal pra mim. Eu não ligava muito... devido... tipo assim, eu não... eu sou a única pessoa da minha família, eu era e sou, que não me abalo muito com a minha deficiência, eu aceitei com muita facilidade. Aí devido... quando eu cheguei lá, eu aceitava o fato de não poder fazer o que as pessoas fazem com naturalidade. Eu não me sentia ruim por isso. Mas aí teve uma pessoa, sempre tem uma pessoa, uma duas, a maioria das vezes é só uma, que se interessa em vir falar comigo e a gente acaba tendo um laço de amizade, e ficamos um bom tempo assim. Toda escola geralmente tem essa pessoa, aparece...

P1: Tu sempre fostes acompanhado pra tua escola?

E9: Sempre fui acompanhado. Eu nunca fui sozinho.

P1: É a tua mãe que te deixa?

E9: É a minha mãe, às vezes é o meu pai que me deixa, atualmente eu tenho um amigo, que eu conheço ele desde a 4ª série, que a gente faz junto, que se chama Renato, aí a gente sempre tá junto, a gente tá estudando desde então, aí todo dia ele vem me buscar e me traz de volta da escola. A gente tem essa amizade muito forte, é meio que... como se fosse irmão praticamente.

P1: Quando tu chegastes na escola, tu sentistes medo?

E9: Não, eu não senti nem um medo. Eu me senti ocioso. Porque tipo assim, todo mundo fazia alguma coisa e eu ficava parado.

P1: Era uma escola regular?

E9: Era uma escola pública.

P1: Qual era a escola?

E9: O nome dela era Marilda Nunes. Até hoje eu estou estudando nela.

P1: Tu estás há nove anos lá?

E9: Praticamente. Teve um tempo só que o regulamento mudou, aí não teve mais a primeira série, começou a ser só da sexta série pra cima, aí eu fui pra outra escola. Aí só depois que eu passei pra sexta série, foi que eu voltei pro Marilda e estou lá até hoje.

P1: Aí tu fazias isso paralelo com o Álvares de Azevedo?

E9: Paralelo com o Álvares de Azevedo. Depois entrou o atletismo também, aí ficou três.

P1: E o teu relacionamento com os teus colegas de classe, como era?

E9: Logo no começo, algumas pessoas eram indiferentes, agiam normalmente, outras pessoas se aproximavam, no caso aquela pessoa que se aproximou mais por curiosidade e a gente acabou tendo um laço de amizade. Porque... até mesmo quando a pessoa é jovem, ela ver o deficiente como se fosse meio alienígena (risos), que não soubesse fazer as coisas, como um inocente, mas depois que ela vai se aproximar e vai conversar com aquela pessoa, ela acaba descobrindo que ela tem pontos de vista interessantes, opiniões interessantes, conversas legais e assim acaba criando aquele laço de amizade. E pelo fato de ser criança, eu tinha nove, dez anos, ficava até mais complicado isso.

P1: Mas hoje o relacionamento tá melhor, tu achas?

E9: Ficou bastante melhor na realidade. Hoje em dia, eu não tenho mais que lidar com o preconceito na hora que eu chego. Na minha escola todo mundo lá tem a maior

consideração por mim, todo mundo lá me respeita, a gente conversa como amigo, normalmente, tudo tem sido maravilhoso...

P1: E com os teus professores, como tem sido o teu relacionamento?

E9: Logo no começo, os professores tiveram um bom trabalho comigo, porque eu não podia... eles tiveram que dá o jeito deles pra me ajudarem, tiveram que achar uma maneira de fazer eu entender assim como os outros. Muitas vezes dava certo, outras vezes não dava.

P1: Tu te sentias acolhido por eles, respeitado?

E9: Acolhido, respeitado... às vezes não compreendido. Esse é um problema que eu sempre tive que lidar, e com o tempo eu acabei usando esse problema como meio que lição para eu não fazer com as outras pessoas, que é a incompreensão. Porque tudo parte disso: com a compreensão a gente consegue entender tudo, e a partir disso, dá pra entender, dá pra lidar, enfim... dá pra agir com mais calma. Aí passou um tempo, teve uma professora, também, que foi na vez que eu citei que mudou o regulamento da escola... aí a gente tava procurando outra escola, aí tem uma escola aqui também, chamada Santa Bárbara, que ela vai da primeira série até a quinta, justamente o que eu precisava, aí a professora de lá, quando soube que tinha um aluno cego procurando, ela se interessou muito, ela ela foi atrás, ela falou com a minha mãe, falou que queria, queria ter a experiência de ensinar um aluno cego. Uma professora bem... como é que eu posso dizer, bem esforçada mesmo, ela queria ter uma experiência, ela queria ter esse aprendizado.. dela poder me ensinar e eu ensinar ela também, que a gente aprendeu muito um com o outro.

P1: Como era o nome dela?

E9: O nome dela era Gisele.

P1: Era do ensino comum? Qual era a série?

E9: Era do ensino comum. Foi mais ou menos da segunda para a terceira série... eu fui pra lá, fiquei lá até a quinta série, lá eu conheci o Renato, continuamos amigos até hoje, lá eu conheci ela, eu conheci muita gente, lá foi o lugar onde eu diria que mais me senti em família, foi aquela escola, lá todo mundo era amigo, todos os professores eram amigos, todo mundo era amigo ali, tinha as suas confusões uma hora, mas todo mundo tava bem depois, era uma coisa bem família mesmo.

P1: Tu já sabes Braille? Tu aprendestes a escrever também?

E9: Sim, Braille eu sei, eu aprendi desde pequeno. Desde quando eu entrei no Álvares eu aprendi, com bastante facilidade. Até hoje eu sei, eu só não tenho muita velocidade em ler, devido a falta de treino, que a maioria das coisas eu prefiro ler no computador.

P1: Tu só usas o Dosvox, ou tens outro leitor de tela?

E9: Eu uso o Dosvox, o NVDA e o talkback no celular.

P1: E o teu nome tu não assinas?

E9: Não... não

P1: Estás aprendendo ainda?

E9: No caso, eu já fiz muita prática, só que eu ainda tenho muita dúvida, é que... é a falta de treino, tem isso. Eu não treino o bastante, o suficiente.

P1: Mas o quê? O que tu não treinas o bastante?

E9: A assinatura, o Braille, esse tipo de coisa. Por isso eu prefiro não usar muito.

P1: Tu tens algum professor que tenha marcado a tua vida escolar?

E9: Um professor que tenha marcado a minha vida escolar... Seria a professora Gisele, no caso, que eu já citei. Ela, ela... eu nunca tinha visto antes uma professora que tenha, tipo assim, aquela vontade de ter uma experiência diferente, e tudo mais. Eu fiquei, tipo assim, muito... foi uma felicidade pra mim, e pra minha mãe também. A minha mãe... ela sempre procura isso, e eu acho que foi a única pessoa que ela achou que teve essa vontade. Hoje em dia, infelizmente, ela não é mais professora, ela é enfermeira chefe, hoje em dia. Mais ou menos na quarta série ela teve que nos deixar pra seguir essa nova carreira dela. Aí foi um pouquinho triste pra nós, que ela era quase que uma mãe pra gente ali. Teve outras professoras, mas ela sempre ficou marcada na nossa mente.

P1: Tu passastes três anos lá, e seis anos nessa escola em que tu estás?

E9: Três anos nessa escola, e da sexta série até agora no Marilda Nunes.

P1: Tu tens alguma dificuldade pra andar dentro da escola? Pra ir ao banheiro, pra ir a secretaria?...

E9: Geralmente, a minha maior dificuldade na escola, na realidade eu não tenho esse tipo de dificuldade, geralmente sempre alguém se disponibiliza para me levar, um aluno, às vezes, um professor. Eu tenho algumas amizades que são muito próximas a mim, e eles me ajudam com boa vontade, mas não, essa questão de banheiro, geralmente eu não vou muito em banheiro de escolas (risos), eu prefiro deixar para ir quando chegar em casa.

P1: Mas sempre alguém te acompanha dentro da escola?

E9: Sempre alguém me acompanha.

P1: Tu achas que os professores te ajudam mais, ou igual aos outros colegas?

E9: Eu acho que... eu imagino que existem alguns professores que fazem um bom trabalho, e outros que já não. Mas, já os colegas, eu acho que eles, na maioria das vezes, fazem até melhor. Mas tem alguns professores que tem muito destaque. Tipo, por exemplo, tem um professor da sala multifuncional da minha escola, chamado Emiliano Junior, ele foi

outro professor que marcou muito a minha vida, eu ia citar ele, eu acabei não lembrando. Ele sempre teve comigo, desde o dia em que eu entrei na escola, sempre me deu apoio, tudo o que eu precisava, ele sempre tava ali pra me ajudar, até hoje, ele foi um ótimo professor na minha vida escolar.

P1: Mas tu achas que os professores fazem distinção de ti com os outros colegas? Ou tu achas que é a mesma coisa?

E9: Fazer eles fazem, quando eles acham que é necessário. Por exemplo, alguns deles não fazem, mas alguns sempre vão na minha mesa e falam: "Olha eu copieei tal coisa no quadro, me dá o teu caderno aqui que eu vou copiar nele aqui, no teu caderno, pra tu ler com alguém depois". Alguns outros não fazem isso. Essa diferença é necessária, entende? Alguns outros já trabalham comigo usando o computador, usando e-mail, tendo uso dessa ferramenta. Tipo assim, é uma diferença que é necessária. Eu não vejo isso como ruim.

P1: Tu já te sentistes rejeitado em sala de aula?

E9: Rejeitado... Na verdade eu nunca tive problema com isso. Eu sempre fui uma pessoa que aceitei o que eu posso... eu sempre botei limites na minha vida, o que eu posso e o que eu não posso fazer. Por exemplo, a Educação Física, no tempo em que eu fazia, que hoje eu não faço mais, devido o atletismo, eu sou isentado, eu só fazia a parte do alongamento, os exercícios, e na hora dos esportes eu ficava junto com o professor. Eu ficava conversando com ele a aula inteira. Mas eu nunca me senti não, eu nunca me senti de lado, eu lembro que ele me dava o apito dele, quando ele apitava com o pessoal, ficava brincando com eles, sempre foi muito divertido.

P1: Tu achas que os alunos com cegueira deviam estar na escola especial, ou em ambas?

E9: Na minha opinião particular, eu acho que deveria ter uma sala apenas pra nós. Na minha opinião particular. Sim, existe aquilo sobre a inclusão social, e tudo mais, mas, infelizmente, por um lado isso é bom, e por um lado isso é ruim. O lado bom é que a gente tem inclusão social, a gente interage com as outras pessoas que enxergam, e tudo mais, elas começam a ver mais sentido na vida delas também, passam a não nos ver como alienígenas, ver que a gente é normal. Mas por outro lado, as pessoas que enxergam, elas acabam atrapalhando de certa forma a gente. Por exemplo, elas gritam muito, falam muito alto, é muita brincadeira. Eu imagino, se houvesse uma sala só pra quem é deficiente, ia ser, além de ser melhor o aprendizado, porque eu acredito que seria poucas pessoas em uma sala, eu diria, no máximo haveriam umas cinco pessoas numa sala, a baderna iria ser pouca, o aprendizado

ia ser maior, seria bem mais fácil chamar a atenção de todo mundo na hora de uma explicação, enfim, ia ser bem melhor...

P1: A tua turma é muito grande?

E9: A minha turma é bem grande, tem umas trinta pessoas, quase quarenta. E é muito barulho!

P1: Tu usas bengala, reglete, máquina, o que tu usas na escola?

E9: Na minha escola eu não uso nada disso. Quando o professor passa uma atividade, ele faz uma cópia, às vezes eu saio da minha sala e vou para a Sala Multifuncional que tem um professor lá, o Emiliano, e ele faz a prova comigo, a prova no caso, quando é a temporada de provas, ou o trabalho, quando ele pede, quando ele tá com tempo também, enfim...

P1: Mas tu ficas só escutando a explicação na sala?

E9: Na sala, geralmente eu chego e espero a professora explicar. Tem algumas matérias, claro que a gente não consegue entender perfeitamente, como a matemática...

P1: Mas tu não copias? Fica só escutando?

E9: Eu só escuto.

P1: E quando necessário, tu faz com o professor da sala de recursos...

E9: Quando é necessário, eu faço lá.

P1: Mas o recurso te incomoda, se tu precisasse usar o computador na sala de aula, isso te incomodaria?

E9: Como assim, eu não entendi...

P1: Se tu precisasse levar um computador pra sala de aula pra copiar, porque os outros usam a caneta, o nosso método seria o gravador, o telefone...

E9: Isso é uma coisa até engraçada. Porque pra aí pra fora, pro outros estados, todo aluno deficiente usa esses recursos, mas aqui nós não podemos, infelizmente. Devido o lugar onde a gente tá é muito perigoso, o muro da minha escola é muito baixo, muitas vezes já deram parte de sala sendo furtadas, já roubaram até lâmpadas, deixaram só o interruptor ali, já roubaram a sala da diretoria. Na diretoria tinha... já roubaram o ar condicionado da nossa diretoria, ficou só o buraco na parede... Então, pra mim levar o notebook pra escola, ia ser bastante complicado. Nos primeiros dias ia ser tudo perfeito, mas logo, logo ia ter pessoas que ia começar a ficar olhando, tudo mais, enfim, eu iria correr bastante risco. É como eu falei, o computador é quase tudo pra mim, é a minha diversão habitual...

P1: Aí tu usas o computador só na tua casa?

E9: Eu tenho um notebook e o celular.

P1: Mas tu não tens reglete, máquina Braille?

E9: Ah, reglete eu tenho. Máquina Braille, nós tamos correndo atrás.

M-E9: A reglete ele não sabe nem onde tá, que ele não vai atrás.

M-E9: Agora Internet e computador... se quiser lhe matar, tira a Internet... Eu desligo, meia noite, uma hora eu desligo. Ele vai lá, ele mesmo liga. Eu tiro o cabo e ponho debaixo do meu travesseiro, ele quer me matar. Eu digo: eu vou cancelar essa Internet, se quiser me matar (risos). Ele é um cara dramático, viu?

E9: Eu não uso essas palavras não, tá?

M-E9: Ele diz que é a vida dele, se quiser matar ele é só desligar... Mas acho que é o mundo dele. Ele não tem outra opção, né? Ele não tem amigo, ele não sai, muito pouco...

P1: Tu achas que as escolas estão equipadas para receber um aluno com cegueira?

E9: Não, eu não acho. Começa pelo fato... tipo assim, eu acho que deveria ter uma estrutura maior, por exemplo, eu acho que os professores deveriam ser mais preparados pra um caso desse, que sim, é muito difícil, é raro uma pessoa com deficiência aparecer na sala de alguém, a nossa por exemplo, mas sim, pode acontecer, cair um aluno não só com cegueira, mas com surdez, com autismo, esse tipo de coisa. Então ele tem que tá preparado, pra não ficar assim: "Meu Deus o que que eu faço?". Começa com a base da sala, que é o principal, o professor, e outra? É uma coisa interessante que eu vi, um colega meu, devido eu tá no computador eu tenho amigos de quase todos os estados, então eu sondo muito isso. E eu vi que em alguns estados, o governo disponibiliza um tipo de mesa que ela vem com uma corrente, com um cadeado, que é pra você prender o seu computador em cima dela. Aí você pode ir pra onde você quiser, que o seu computador vai tá lá preso. A não ser que eles levem a mesa com tudo, aí eles teriam como levar. E isso nos ajuda bastante.

P1: Mas se tivesse mais equipamentos disponível na escola, ajudaria?

E9: Com certeza.

M-E9: Na realidade, o governo fez a inclusão, mas não deu o suporte pra nada. Tem um professor de matemática que nunca trabalhou com o meu filho, porque ele diz que não sabe, ele diz que não tem como trabalhar com ele. Ele passa o serviço dele para a professora da itinerância, e é esta professora que faz com ele. Eu acho que ele não tem nem interesse de aprender.

P1: Alguma vez tu deixastes de fazer uma atividade em sala? Te sentistes mal com isso?

E9: Olha, eu já deixei de fazer várias de matemática... mas nunca me senti mal (risos). Mas na maioria das outras matérias, eu me senti incluso. Quando eu trabalho em grupo eu estou incluso, eu nunca fui excluído. Tem vezes que eu me aborreço, lidar com as pessoas que

enxergam é um pouquinho complicado, aí eu até peço pro professor para o trabalho em grupo eu fazer solo, ou seja, eu fazer sozinho. O professor até acha ruim, mas eu peço, porque é melhor assim. E eu nunca me senti mal com isso.

P1: Tem alguma coisa que tu gostaria que não acontecesse mais na escola?

E9: Deixa eu ver... Eu acho que nunca aconteceu alguma coisa muito grave pra... uma coisa que eu não queria era que não houvesse tanta insegurança, tanto roubo...

P1: Tu costumava ler livros? Só digital?

E9: Costumo, iche! Bastante. Só digital. Leio, escrevo...

P1: Eu vou entrar agora em um tema delicado. Fica à vontade. A tua deficiência foi adquirida?

E9: Sim, foi adquirida.

P1: Foi com sete anos?

E9: Foi com sete anos.

P1: Qual foi a causa?

E9: Foi descolamento de retina.

P1: Foi uma doença que se desenvolveu?

E9: Olha, eu acho que sim, porque quando eu nasci, ainda não tinha o teste do olhinho. Aí fizeram os outros testes, aí eu tava normalzinho. Devido não ter esse teste, não teve como identificar nada. Aproximadamente, com seis ou cinco anos, eu não me lembro direito, eu perdi um lado da visão, do nada... Aí eu percebi, opa, se eu tampar esse olho aqui, eu não consigo enxergar nada com o outro, o que está acontecendo? Mas como eu era pequeno, eu não consegui explicar pros meus pais. Aí, com o tempo a gente foi começar a fazer exames, que eu comecei a ter muito problema na escola, envolvendo ver o quadro, tudo mais... Eu usei óculos por um tempo, até que marcamos uma cirurgia. Identificou uma coisa estranha, então vamos fazer uma cirurgia. Isso já com sete anos. Aí, uns dois dias antes da cirurgia, eu perdi o outro lado. Foi mais ou menos desse jeito...

P1: Como é que tu reagiu a essa perda?

E9: Eu, na minha casa, foi a pessoa que menos ficou afetada. Todo mundo se afetou, menos eu. Incrivelmente, quando eu perdi a visão... eu lembro que eu estava mexendo no computador. Mandaram eu desligar, eu desliguei o computador, só deu tempo de desligar. Deu uma coisa muito estranha na visão, que tudo se desfocou, não tinha mais imagem, não era escuro, ainda era claro... Eu lembro que eu estava no segundo andar, aí eu descii, aí eu passei o dia normal, mas já sem ver. Aí... só de noite é que todo mundo foi perceber... perceber que eu

tava andando meio estranho... e notaram: ele não tá mais vendo (o entrevistado demonstrou grande tensão neste momento).

P1: E a tua família, como é que reagiu? (A mãe do entrevistado abandonou a sala chorando)

E9: A minha mãe até hoje se emociona, cara... (silêncio). O meu pai, ele se emocionou um tempo, no dia, mas ele foi o que mais aceitou, também. O meu pai sempre foi um homem de bom humor, de ótimo humor! Sempre lidou, tentou né? Fez de tudo pra lidar com os maiores problemas, rindo. Já a minha mãe sempre foi um pouquinho mais rígida. Eu... eu acho que me adaptei rápido. Deu um desespero na hora... eu sai da escola. Eu fiquei esse tempo sem estudar. A minha irmã tava fazendo... tava estudando, eu não lembro o que ela tava fazendo nesse tempo, mas ela parou pra ficar o tempo todo em casa, me ajudando

P1: Tu tens só uma irmã?

E9: No caso que morou comigo, foi só uma irmã, mas eu tenho várias outras.

P1: Mas por parte de pai e mãe?

E9: Por parte de pai e umas por parte de mãe.

P1: Mas filho dos dois, só você...

E9: Filho dos dois, só eu.

P1: Aí a tua irmã parou para te ajudar...

E9: Parou pra me ajudar. Ficou dois anos me ajudando. Aí depois que eu comecei a estudar, saiu mais um pouquinho o peso dela. Porque, tipo assim, os meus pais trabalhavam o dia inteiro, a minha avó é uma pessoa que não tem muita paciência, e a minha irmã ficava o dia todo comigo, me ajudando. Levava pra a escola, trazia, fazia o almoço, era tranquilo...

P1: A tua família tomou alguma decisão depois que soube que tu estavas ficando cego?

E9: A minha família, no caso, ficou... eles tomaram a decisão de que iriam ficar procurando, fazendo de tudo pra ver se a gente conseguia consertar isso. Fomos pro Betina Ferro, o médico nos encaminhou pra lá, o médico mesmo da cirurgia, fiz, aproximadamente, umas cinco cirurgias por lá, durante um ano. Porque notamos que tinha uma catarata nos meus olhos e a gente tinha que tirar ela para poder identificar qual era o problema real. Então eu fiz, no caso uma cirurgia de um lado, outra no outro, pra tirar a dita catarata. Aí, foi uma comoção aqui em casa, devido a cirurgia, eu não podia subir a escada, enfim, foi muito trabalho, tinha que ter muito cuidado. Depois fiz mais cirurgias, foi postas lentes nos meus olhos...

P1: Tu tens alguma deformidade nos olhos?

E9: Não, eu não tenho. Meus olhos são normais, devido as lentes que botaram.

P1: Mas são próteses?

E9: Não, os meus olhos são normais. São eles mesmos ainda. Ainda não tive a necessidade de tirá-los. Teve uma vez que conhecemos uma retinóloga, uma especialista nisso, lá de Fortaleza, aí fizemos uma viagem lá pra Fortaleza, aproveitamos que a minha mãe tem uns parentes pra lá, ficamos uns dias na casa deles, fomos lá na médica (risos), a médica nos encaminhou pra outro médico, mais experiente que ela. O médico visualizou tudo e nos falou que havia uma cirurgia que podíamos fazer. Mas o risco de voltar era muito baixo. E o risco de piorar tudo de uma vez, era muito alto. E o preço também era muito alto. Aí ele falou: "eu como médico", eu apreciei muito esse ato dele, "como um trabalhador poderia simplesmente pegar o dinheiro de vocês, e fazer a cirurgia. Mas eu como pessoa, eu como cidadão, eu aconselho a não fazer, porque a chance de voltar é muito baixa. A chance de decepção é bem maior que a de se alegrar". A gente acabou voltando pra casa depois disso, e desistimos de procurar.

P1: E quando foi que tu encontrastes o Álvares?

E9: A gente não tinha nenhuma noção. A minha mãe e o meu pai trabalhavam só na loja do Entroncamento, ainda não tinha uma loja aqui. E lá existia um deficiente visual. Até hoje ele mora lá. Ele passava lá, a minha mãe ajudava ele, e devido essa coincidência, a minha mãe ficou próximo. Aí, a minha mãe: "eu também tenho um filho que não enxerga...", ficou contando a nossa história, marcaram um dia pra gente se conhecer, o nome dele é Mozaniel, aí ele nos apresentou o Álvares. Aí a gente foi lá junto, nesse tempo era até o senhor que era o diretor lá... Aí chegamos lá, nos matriculamos e aí eu comecei a estudar, enfim, a minha vida teve uma reviravolta muito emocionante, muito incrível. Eu fui conhecer um mundo que eu não sabia que existia, achei uma coisa muito incrível.

P1: Como é que tu faz as tuas atividades diárias, pra sair, pra comer, higiene?...

E9: Tudo isso eu aprendi sozinho, com o tempo. O tempo e a vida são os maiores professores que eu já tive. Mas a maioria das coisas que... digamos assim... importantes, como a comida, são as pessoas que põem pra mim, as pessoas que cortam, que eu não aprendi a fazer sozinho. O que não dava pra eu fazer sozinho, a gente deu jeito de adaptar, por exemplo, temos um micro-ondas que é digital aqui, botamos guias nele para me ajudar a mexer nele quando eu quiser, quando eu precisar, as coisas que eu não podia são eles que fazem por mim, mas a maioria das coisas eu faço só. Eu passo o dia praticamente só, hoje em dia.

P1: Tu esquenta a comida?

E9: Às vezes a minha mãe coloca a comida no prato, quando ela sai, deixa a comida já separada e aí eu só faço esquentar e como depois. Eu coloco água, coloco suco, quando preciso, isso eu faço sozinho.

P1: Tu achas que foi o tempo que te ensinou, mas a tua mãe não te deu um toque: faz assim...? A usar o micro-ondas?

E9: Sim, muitas destas coisas foi ela quem fez, mas muitas coisas eu fui aprendendo sozinho, com a vida, a maioria destas coisas. Assim, eles sempre estavam aqui pra me ajudar, outras coisas eu tive que dá o jeito sozinho.

P1: Tu levou muito tempo nesta atividade, para aprender?

E9: Não, não, foi assim, foi indo né? O dia-a-dia, tinha que fazer, tinha que fazer... quando eu fui notar eu já sabia.

P1: O que tu achas que é mais difícil fazer sozinho?

E9: Deixa ver... em geral... olha eu acho que não é muita coisa, eu não consigo identificar nada na vida diária, que eu acho que seja muito complicado assim. Eu ainda não saio sozinho, eu sempre saio com eles, isso é uma coisa que eu acho que vai ser difícil pra mim... mas aí quando eu começar a fazer, eu ainda não faço, enfim, eu acho que nada, atualmente...

P1: Quando tu vais pra um lugar que ainda não conheces, tu não te sentes inseguro?

E9: Depende com quem eu estou, e como eu estou. Às vezes eu estou numa situação delicada, isto acaba mexendo com a minha mente: "meu Deus e agora?". Mas tem algumas situações, em que estou mais tranquilo, aí eu fico assim: "ah, qualquer coisa eu consigo dar um jeito, qualquer coisa a gente se vira aqui".

P1: Tu já usas bengala?

E9: Uso, uso... há aproximadamente um ano e meio.

P1: Mas tu nunca saístes sozinho com ela?

E9: Nunca sai sozinho. É pra sair, o certo é pra fazer, mas eu nunca sai. Sempre estou com os amigos ou com os meus familiares.

P1: Como é que tu te descreves como pessoa?

E9: Eu acho que sou uma pessoa que... por tudo o que eu passei na vida, a minha mente se fortaleceu muito. Eu então eu passei a ver a vida e o mundo de forma bem diferente. Aí justamente por isso, eu tenho este sonho de ser psicólogo no futuro, devido a essa minha forma de pensar, a essa vontade de querer ajudar as pessoas, da mesma forma como eu fui ajudado. Eu sempre tive esta vontade, esta felicidade quando eu podia, quando eu

posso. E eu, geralmente, sou uma pessoa solitária, desde pequeno eu fui assim (o entrevistado tossiu, parecendo demonstrar algum desconforto em dizer isso). No tempo em que eu perdi a visão, em que a minha realidade teve que mudar, eu me adaptei a ela muito fácil, por exemplo, antigamente eu jogava muito bola na rua, antes de perder a visão, eu jogava muito vídeo games, computador. Com o tempo eu passei a entender, tipo assim: “Ah, eu não posso mais, eu tenho que achar outra forma de me divertir então”. Aí foi que eu comecei a brincar com bonecos, comecei a perceber que a minha imaginação é muito forte pra criar histórias, hoje em dia eu escrevo muitas histórias por causa disso, eu conto histórias pras pessoas e as pessoas gostam, dizem que eu tenho potencial pra ser escritor quando crescer, ou roteirista, enfim...

P1: Como tu achas que as pessoas te vêem?

E9: Algumas delas me vêem como uma pessoa reservada, a maioria, geralmente na escola, eu não tiro muita brincadeira, eu sou uma pessoa muito séria, mas em algum lugar onde eu estou com pessoas que eu conheço, que eu me sinto bem, eu já sou mais aberto, eu já converso mais, eu já tiro graça, sorrio, mas geralmente eu sou mais sério. E isso acaba me dando a... devido eu ser sério e solitário, de eu ser mais na minha, na escola também, eu só falo com as pessoas, quando elas falam comigo, depende da pessoa também... se eu conversar com a pessoa todo dia, se ela passar perto de mim, eu falo. Eu já recebi a reputação um tempo... até entre os deficientes, eu tive a reputação de ser antissocial...

P1: Isso te incomoda?

E9: Nunca me incomodou.

P1: E a solidão?

E9: Nem a solidão nunca me incomodou. Eu sempre entendi que a maior companhia que eu precisava ter, e precisava entender era eu mesmo. Pra depois começar a entender as outras pessoas. Justamente por isso é que eu fico mais sozinho. Quando eu estou com problemas eu fico sozinho, quando eu quero me divertir, muitas vezes eu fico sozinho, justamente por esse tipo, porque quase toda a minha infância foi assim...

P1: O que tu mais gostas de fazer?

E9: Eu acho que já comentamos tudo isso, é o computador (risos). Eu uso diariamente. Lá, além de jogar todos estes jogos, lá tem um programa de computador chamado Papovox, e com ele a gente conhece... o legal é que só quem usa ele são as pessoas com deficiência visual, então lá eu acabei conhecendo muitas pessoas, muitas amizades, estabeleci muitos laços de amizade, aprendi muita coisa com outras pessoas, praticamente, eu diria que 80% dos meus amigos tão lá. Só pela Internet. Quilômetros longe de mim, mas muito perto pelo

computador. Eu sempre converso, me apresentaram coisas que eu nunca tinha noção que existia, me ensinaram coisas que eu pensava que não podia fazer...

P1: Qual é uma coisa que te comove? Que te faz triste, ou feliz?

E9: Uma coisa que me faz ser triste é quando eu vejo o nível de ignorância muito grande, o nível de preconceito. Isso me faz ficar muito triste, muito irritado, e por isso, que eu geralmente, eu insisto, no caso eu batalho pra mostrar pras pessoas que a gente não é alienígena, não somos incapazes também, que é a frase mais dita. Justamente por isso eu faço atletismo, justamente por isso, sempre que tem eventos que fazem de atletismo, e me chamam, eu vou lá, levo as minhas medalhas, conto como eu faço as coisas, faço demonstrações, junto com os meus professores, com os meus amigos. Futuramente eu pretendo fazer um canal no *YouTube* também...

P1: Como é que vai se chamar: "Papo com um Atleta"?

E9: Não, o canal que eu vou começara a fazer vai ser um canal de música, eu sou um compositor de Rap. Mas eu nunca gravei devido eu não ter os aparelhos necessários pra isso. Eu já gravei só um, de forma amadora e muita gente gostou, então ficou essa ideia na cabeça. Eu só tô precisando do apoio necessário...

P1: O que mais te contraria?

E9: O preconceito, a ignorância humana. O que eu mais fico triste, o que eu mais temo também: a ignorância humana. Porque quando a pessoa é ignorante, além dela mudar o ponto de vista todo, dela, ela acaba se tornando cega, praticamente cega e surda. Porque ela não consegue enxergar o que ela não quer ver, e não consegue ouvir o que ela não quer ouvir.

P1: Tu achas que o cego tem alguma vantagem sobre os que enxergam?

E9: Depende... depende da coisa. Eu já percebi que as pessoas que tem deficiência, elas acabam tendo um ponto de vista bem diferente, a maioria das pessoas. Tem algumas, nem todas acabam tendo essa lição de vida de forma certa. Já conheci muito cego, pessoa deficiente que é revoltado, enfim...

P1: Mas tu achas que tem vantagem?

E9: Tem vantagem em algumas pequenas coisas...

P1: E desvantagem?

E9: Desvantagem... é tem muita... tem mais (risos). Mas depende das pessoas também. Tem pessoas determinadas que conseguem transformar a desvantagem em vantagem. Tipo, eu tenho um amigo, que mora atualmente no Rio de Janeiro, ele é um homem cego, já nasceu assim, e assim como eu, ele tem uma ideia forte de ajudar as pessoas. Hoje em dia, o

conhecimento dele com a Internet, ele tem um dos sites, ele é o administrador de um dos sites maiores de coisas pra deficientes visuais, lá disponibiliza filmes, programas pra computador, programas para *android*. O site é o cegosbrasil.net. É um dos sites mais visualizados, enfim, é um site muito bom. Aí, pra uma pessoa normal, quem diria né?... Uma pessoa que, no caso estaria precisando de ajuda, está dando a maior ajuda.

P1: Tu tens alguma personalidade que tu admiras?

E9: (Silêncio). Deixa eu ver... eu sempre vejo a parte boa de muitas pessoas. Eu não sei se isso é um defeito, algumas pessoas apontam isso como defeito, algumas pessoas apontam como uma qualidade, mas eu sempre vejo o lado bom das pessoas primeiro. Eu vejo as coisas ruins depois, muitas vezes eu nem vejo. Devido a isso, eu acabo estressando muita gente. Por exemplo, tem um humorista, por isso que eu aprecio muito, chamado Geraldo Magella. E as pessoas que eu mais aprecio na minha vida são os meus pais. A minha mãe... no caso eles são a base que as pessoas mais precisam, no meu ver. A minha mãe tem uma determinação, uma garra muito grande, por mais que ela caia, por mais que ela receba dez não, ela procura receber pelo menos um sim, ela é uma pessoa muito guerreira, muito batalhadora, tanto por mim, como por todos nós. Já o meu pai, ele é um pouquinho o inverso dela. Ele não é rígido, é uma pessoa mais humorada, já ri muito, tira graça das coisas, e isso acaba dando mais energia pra gente. Tipo assim, ele transmite uma energia... tipo por mais que as coisas estejam ruins, vai melhorar, vamos lá, umbora continuar seguindo. Isso é uma grande motivação pra mim, uma grande inspiração também.

P1: Tu faz desporto? Praticas algum Esporte: judô, goalball?

E9: Atletismo.

P1: Faz música, sabes tocar alguma coisa?

E9: Já tentei aprender uma vez, mas tive um probleminha, acabei tendo que parar. Um probleminha na mão, aí tive que parar, futuramente talvez eu volte.

P1: Aí tu faz o Rap como? Só cantando, só vocal?

E9: No *YouTube* tem muitos canais que fazem o instrumental do Rap e postam nos seus canais. Alguns desses são pagos, alguns são gratuitos. Aí eu procuro um lá, baixo a instrumental que eu quero e faço.. canto e gravo por cima. Consigo fazer uma edição bem legal, não perfeita, mas razoável com o *Dosvox*...

P1: Com o *Minigrav*? Tu ainda não usas o *Sound Forge*, *Audacity*?

E9: Não, eu ainda não uso esses programas. Tenho muitos colegas que usam, e futuramente eu vou aprender, porque é bem melhor...

P1: E dançar, tu danças?

E9: Dançar, eu não danço. Eu nunca fui uma pessoa que dança, desde pequeno, eu sempre fui uma pessoa muito travada,

P1: Tu vai ter que dançar Rap, já que tu cantas...

E9: Eu canto, mas na maioria das vezes eu só me balanço...

p1: No teu tempo livre, tu ficas no computador...

E9: É, só no computador. Poucas vezes eu saio. Poucas vezes eu vou num cinema com os meus amigos, mas isso é uma coisa que eu costumo evitar concentração de pessoas. Porque algumas pessoas, já aconteceu de eu perceber que estavam se aproveitando de ter a entrada gratuita comigo, e elas tendo mais diversão do que eu. Ir ao cinema por exemplo, eu vou bastante, mas só com quem eu sei que vai... no caso que tenha a vontade de fazer eu me divertir também. Por exemplo, o amigo com quem eu vou pra escola, a gente sempre vai ao cinema junto, mas ele é um cara muito bacana, tipo ele fala tudo, comenta as coisas que ele vê, que acha engraçado, a gente acaba rindo. Ele tem uma descrição boa dos filmes, dos cenários...

P1: Como tu te sentes entre os teus amigos?

E9: Eu geralmente não entro em grupos. Quando entro, eu fico mais na minha. Eu sempre preferi conversas particulares, ou conversas em grupos pequenos. Eu nunca fui de grupo de *WhatsApp*, em grupos... esse tipo de coisa. Geralmente, eu evito. Atualmente eu estou em alguns, porque é necessário. Tipo, eu estou no grupo de atletismo, mas eu só estou nele, devido os avisos importantes serem dados lá. Mas conversar em grupo, eu nunca converso.

P1: Tu achas que há preconceitos com as pessoas com cegueira?

E9: Há bastante...

P1: Já vivestes alguma situação?

E9: Comigo mesmo já existiu. Recentemente não aconteceu nada comigo, mas no tempo que eu era criança, no tempo que eu estava na primeira série, na segunda série eu tive verdadeiros conflitos com um menino que... enfim, eu acho que não era intenção dele, mas ele era uma pessoa impulsiva, raivosa, enfim... Ele usava o que ele tinha pra irritar as outras pessoas, quando ele não gostava delas. Aí, no caso ele tinha uma grande arma sobre mim. Então ele ficava tirando graça, mas eu nunca fui uma pessoa que deixei de lado, eu sempre deixava claro pra pessoa que eu sou completamente igual a ela, e eu tenho tantos problemas e defeitos quanto ela. A minha mãe logo que foi comunicada, eu nunca fui uma pessoa que se escondeu, uma pessoa que ficava com medo... fomos em cima, fomos embaixo, até que a

gente acabou descobrindo que ele era parente nosso ainda, aí isso foi como a gota d'água, aí ele teve que se acalmar, ele teve que se aquietar.

P1: Mas ele te agredia?

E9: No caso a gente sempre discutia bastante, e ele me xingava e eu ficava mordido devido a minha cegueira.

P1: Ele te lembrava da tua cegueira?

E9: Era a primeira coisa que ele se lembrava. Aí... enfim.. foi esse o único... Teve outra situação também que até hoje eu não entendo... mas eu imagino que tenha sido alguma coisa parecida... Eu tive um amigo, que ele... nesse caso eu não vou citar nomes, a gente era muito próximo, a gente se gostava muito, ele gostava muito de mim, ele gostava muito da minha amizade, eu gostava muito dele... O pai dele é mecânico de bicicleta, justamente por isso que a gente ficou próximo... a gente estudou junto por um tempo... mas aí eu comecei a perceber um conflito que o pai dele estava tendo, os pais dele - a mãe e o pai, devido a nossa amizade. Eu não entendi o porquê. Eles meio que... eu acho que botaram na cabeça deles, que o filho deles tava deixando de estudar para me ajudar.... deixando de entender pra me ajudar. Conforme isso, eles primeiro fizeram o filho deles se afastar de mim. Muitas vezes ele tentava vir aqui em casa, o pai dele não deixava, barrava... até hoje nós tamos distante por causa disso. Uma coisa muito triste, muito triste mesmo. Até hoje eu não tenho a certeza se foi por esse motivo, pode realmente ter um motivo mais justo, pode ter passado por um engano, uma coincidência, mas até hoje foi uma coisa que me entristeceu bastante. Uma amizade muito boa que eu perdi.

P1: Tu tens um projeto de vida pro futuro?

E9: Eu pretendo ser psicólogo, pretendo ter um canal no *YouTube*, eu pretendo ser conhecido, no caso...

P1: Quer ser famoso?

E9: No caso, eu não quero famoso, eu quero ser conhecido.... Eu quero mostrar ao mundo a minha história, mostrar o que eu consegui fazer, e mostrar isso.. mostrar a capacidade que cada um pode ter a capacidade que quer, no caso, dependendo da sua determinação, da sua coragem, do seu foco.

P1: Como é que tu pretendes realizar isso?

E9: É muito estudo (risos). É a minha base.

P1: Tu já tens alguma habilidade pra isso?

E9: Me identifico muito com a psicologia; tenho dons com a música, muita gente me elogia... Outra coisa que eu tou pretendendo também, talvez, é ser escritor, mas isso eu já não sei, isso é outra coisa que eu tenho dom, muita gente elogia, a minha criatividade. Pretendo ser um psicólogo, que ajuda muito as pessoas, pretendo me fixar mais na psicologia juvenil, adolescente, crianças, mas também pretendo me expandir pra todo mundo, eu não quero ajudar só uma parte, eu quero ajudar todos.

P1: O que tu achas da inclusão educacional?

E9: Eu acho que tá sendo... tipo assim, eles tão querendo, mas não sabendo como fazer. Ou tão só querendo... fingindo que querem fazer. Porque é tipo assim, é simples, muito simples ajudar, nos dar uma capacidade mais... mas eles não tão fazendo. Isso é uma coisa que é preocupante, por exemplo, poderia ter mais livro em Braille, poderia ter uma segurança maior na escola, pra gente usar o nosso *notebook* lá...

P1: A inclusão interferiu na tua vida?

E9: Não, nunca interferiu assim dessa forma. Nunca interferiu profundamente, de leve algumas vezes interferiu... nunca interferiu profundamente, a ponto de eu notar

P1: O Álvares interferiu na tua trajetória escolar?

E9: O Álvares de Azevedo se interferiu, interferiu de uma forma boa. Sem ele, eu acho que eu não conseguiria fazer muita coisa. Eu ainda iria tá um pouquinho na onda, sem saber o que fazer.

P1: Te deu mais clareza...

E9: Me deu mais clareza do que eu queria, do que eu podia fazer, principalmente, enfim, me deu mais essa iluminação.

P1: Tu achas que a instituição precisa melhorar em alguma coisa?

E9: O Álvares, eu creio que não. Mas claro que novas mudanças devem aparecer, quando coisas melhores chegarem, mas no ponto de vista é uma coisa perfeita. Principalmente depois dessa reforma que fizeram, ficou bem melhor do que antes, tipo assim, isso tudo me alegra, isso tudo me faz ficar muito feliz.

P1: Tu identificas alguma mudança antes e depois do Álvares de Azevedo?

E9: Identifico com certeza. Principalmente agora, o fato de... isso não mudou muito na minha vida, mas eu imagino que mudou muito na vida de muita gente: o fato deles terem incluído agora uma rampa para os deficientes físicos, que as escadas são bem longas, eu imagino que para os deficientes físicos deva ser um pouco trabalhoso, isso fez uma mudança imensa, agora

tá cada um na sua salinha, antes era um pouquinho invasivo, muitas vezes a gente não ficava só, tá bem melhor as coisas agora.

P1: A inclusão no trabalho, no transporte, na saúde, uma visão geral da inclusão, como é que você avalia?

E9: Eu acho que a inclusão como um todo tá um pouquinho ruim. Mas eu agradeço muito a Deus, que ainda existem pessoas que são gentis, são boas. Elas acabam meio que melhorando em parte a nossa situação. Já aconteceu muito de eu chegar num lugar, numa fila imensa e tá precisando tanto como um deles... eu geralmente não gosto de furar fila, eu posso, mas eu não peço. Eu gosto de pensar que eu sou igual a todo mundo, que eu não tenho nada de diferente. Então eu falo: "essas pessoas estão aqui, com as mesmas necessidades que eu, precisando tanto quanto eu, eu cheguei por último, tem mais direito do que eu, eu vou ficar aqui atrás". Muitas vezes, as pessoas já insistiram pra eu dar o meu lugar pra elas, e eu fico muito agradecido a essas pessoas. Muitos atendentes já pararam e mandaram eu ir na frente... algumas pessoas ficaram contrariadas, algumas aceitaram, isso já aconteceu em muitos lugares.

P1: Quando tu ouves a palavra Inclusão, tu fazes uma imagem, um pensamento de alguma coisa?

E9: Quando eu penso em inclusão, eu imagino a gente podendo fazer tudo o que as outras pessoas fazem. Coisa que eu acho que a gente não vai conseguir chegar a cem por cento ainda, não vai chegar tão cedo. Tipo assim, a gente ainda não consegue assistir um filme sozinho, por mais que o recurso da audiodescrição tenha aumentado de uma forma imensa, o que é bom; a gente ainda não vai poder exercer trabalhos que outras pessoas, que enxergam podem...