

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS**

ISAÍAS ALVES RODRIGUES DOS ANJOS

TÍTULO

**“3 ENTRE 1000”: ENXERGANDO OS CONTEXTOS DE JOVENS
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM JUAZEIRO-BA**

JUAZEIRO-BA

2019



ISAÍAS ALVES RODRIGUES DOS ANJOS

“3 ENTRE 1000”: ENXERGANDO OS CONTEXTOS DE JOVENS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM JUAZEIRO-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), do Departamento de Ciências Humanas do Campus III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro.

Orientador: Prof. Dr. Josemar da Silva Martins (Pinzoh)

JUAZEIRO-BA

2019

A611 Anjos, Isaías Alves Rodrigues dos

"3 entre 1000": Enxergando os contextos de jovens estudantes com deficiência visual em Juazeiro./.. Isaías Alves Rodrigues dos Anjos. – Juazeiro, 2019.

88 fl.: Il.

Orientador: Prof. Dr. Josemar da Silva Martins

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III. Juazeiro-BA: 2019.

Inclui Referências.

1. Deficiência visual. 2. Escola. 3. Juventude. I. Martins, Josemar da Silva Cosme Batista. II. Universidade do Estado da Bahia. III. Departamento de Ciências Humanas. IV. Título.

CDD 371.911

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS**

ISAÍAS ALVES RODRIGUES DOS ANJOS

**“3 ENTRE 1000”: ENXERGANDO OS CONTEXTOS DE JOVENS
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM JUAZEIRO-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas – Campus III da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, para obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Josemar da Silva Martins (Pinzoh)

Orientador/UNEB

Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira

Membro Interno/UNEB

Prof^ª. Dr^ª. Karla Daniele de Sá Maciel Luz

Membro Externo /UNIVASF

AGRADECIMENTOS

Aos seres de luz que me acompanham nessa jornada da vida.

A minha família, seres de luz terrestre na figura de minha mãe Rita, do meu pai Vicente e meus irmãos Tainahakã e Isaque.

A minha companheira, Natália Campos, pela parceria, amor e dedicação.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Josemar Pinzoh, pelas orientações, paciência e parceria nesse projeto.

Aos amigos que emanaram suas energias positivas.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), por minha formação e ampliação de meus conhecimentos.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo à pesquisa e concessão da bolsa de estudos.

Aos gestores das escolas que participaram da pesquisa e que estiveram sempre dispostos a me ajudar nesse processo.

Aos jovens com deficiência visual que emprestaram suas histórias para o desenvolvimento do trabalho.

Aos professores do PPGESA pelas contribuições nesse processo formativo.

À turma do PPGESA 2017 pela coletividade, amizade, união e (des)orientações.

À Professora Vanderléa Andrade que incentivou a continuidade formativa.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como principal objetivo Compreender como jovens juazeirenses com deficiência visual, em idade escolar, percebem seus contextos escolares e urbanos. A base teórica está fundamentada na compreensão das discussões sobre deficiência (DINIZ, 2012), propostas de educação especial e inclusiva (FIGUEIRA, 2013), deficiência visual e atendimento educacional especializado (SÁ, 2007). O campo de estudo corresponde a três escolas públicas do Estado, localizadas no perímetro urbano da cidade de Juazeiro-BA, tendo como sujeitos da pesquisa três jovens com deficiência visual regularmente matriculados. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, que explica, analisa e interpreta os acontecimentos que se investiga, possibilitando um olhar sensível aos contextos, tendo como metodologia o estudo de casos de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2012). Para a construção dos dados, foram utilizados a entrevista semiestruturada, as histórias de vida e a observação (diário de campo). A pesquisa apresenta como principais resultados as vozes dos três jovens colaboradores, tendo como foco as dificuldades que mantêm esses jovens afastados dos espaços escolares e urbanos; a diversidade de experiências desses jovens com materiais facilitadores como computador, sistema braille, lupa e celular; as barreiras que dificultam o aprendizado; o distanciamento das leis e documentos oficiais que garantem o direito desses jovens à educação; e as principais temáticas levantadas por eles: a Internet e o Bullying. A pesquisa sugere uma aproximação maior entre as escolas e o Núcleo Territorial de Educação (NTE 10) de Juazeiro como forma de estreitar o diálogo; a compreensão das especificidades desses alunos com deficiência visual, tendo em vista suas diversidades; e ações que visem garantir a permanência do aluno com deficiência visual nas escolas do Estado.

Palavras-chave: Deficiência visual; Escola; Juventude.

ABSTRACT

The present research work has as main objective to understand how young Juazeirenses with visual impairment, school age, perceive their school and urban contexts. The theoretical basis is based on the understanding of impairment discussions (DINIZ, 2012), proposals for special and inclusive education (FIGUEIRA, 2013), visual impairment and specialized educational services (SÁ, 2007). The field of study corresponds to three public schools of the State, located in the urban perimeter of the city of Juazeiro-BA, having as subjects of the research three young people with visual impairment regularly enrolled. The research is characterized as qualitative, which explains, analyzes and interprets the events that are investigated, allowing a sensitive view of the contexts, having as a methodology the study of ethnographic cases (ANDRÉ, 2012). For the construction of the data, the semi-structured interview, the life histories and the observation (field diary) were used. The research presents as main results the voices of the three young collaborators, focusing on the difficulties that keep these young people away from school and urban spaces; the diversity of experiences of these young people with facilitating materials such as computer, braille system, magnifying glass and cellular; barriers that make learning difficult; the distancing of laws and official documents guaranteeing the right of these young people to education; and the main themes raised by them: the Internet and Bullying. The research suggests a greater approximation between the schools and the Territory Core of Education (NTE 10) of Juazeiro as a way of narrowing the dialogue; the understanding of the specificities of these visual impairment students, in view of their diversities; and actions that aim to guarantee the permanence of the visual impairment student in the state schools.

Key words: Visual impairment; School; Youth.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CESB	Campanha para a Educação de Surdos Brasileiros
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CRV	Centro de Reabilitação Visual
DIREC-15	Diretoria Regional de Educação da 15ª Região
PPGESA	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
NTE 10	Núcleo Territorial de Educação de Juazeiro da Bahia
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

SAB	Semiárido Brasileiro
TAM	Termo de Assentimento do Menor
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UPIAS	The Union of the Physically Impaired Against Segregation (Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação)

SUMÁRIO

1 O PISO TÁTIL NÃO É ONDE PISO MAS ONDE PENSO	12
2 A DEFICIÊNCIA E SUAS DISCUSSÕES POLÍTICAS	20
2.1 A HISTÓRIA DOS CONCEITOS DA DEFICIÊNCIA	20
2.2 PENSANDO A DEFICIÊNCIA VISUAL	26
2.3 ENTRE A HISTÓRIA E OS ASPECTOS LEGAIS	28
2.3.1 Enxergando nosso contexto.....	29
2.3.2 Entre as linhas das conquistas: direitos, educação especial e inclusão	30
2.4 POLÍTICA LINGÜÍSTICA NO TERRENO DA DEFICIÊNCIA	37
3 ENTRE OS CÃES DE GUARDA E OS CÃES QUE GUIAM: FAREJANDO E CONSTRUINDO A METODOLOGIA	41
3.1 A ETNOGRAFIA E SUA INFLUÊNCIA NA PESQUISA.....	44
3.2 O ESTUDO DE CASOs DO TIPO ETNOGRÁFICO	45
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	46
4 A BENGALA: SENTINDO O QUE VEM PELA FRENTE	49
4.1 O SALVADOR – A CHEGADA DO PESQUISADOR.....	49
4.2 CADÊ VOCÊS? DIFICULDADES DO PRIMEIRO CONTATO	50
4.3 ETAPAS E PROCEDIMENTOS.....	50
4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	55
4.5 OUTRA FORMA DE SE VER.....	56
5 EM ALTO RELEVO	59
5.1 DESVELANDO OS CONTEXTOS	59
5.1.1 Escolar	59
5.1.2 Urbano	66

5.2 PARA ONDE AS NARRATIVAS APONTAM	69
5.2.1 “Janela pro mundo”: A internet.....	69
5.2.2 O bullying	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
7 REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA	87
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	88

1 O PISO TÁTIL NÃO É ONDE PISO MAS ONDE PENSO

Nas nossas trajetórias e experiências de vida somos constantemente guiados por uma infinidade de caminhos que se apresentam em uma diversidade de texturas e cores, todos com a função abstrata de nos orientar para algum lugar. Com intuito mais literal, o piso tátil¹ é um piso diferenciado que tem como objetivo guiar as pessoas com deficiência visual, para isso ele é composto de texturas diferenciadas e cores variadas. Nessa relação metafórica, sou guiado pelos caminhos abstratos até o universo daqueles que fazem uso, quando existe, dos pisos táteis.

Mesmo não vivenciando a deficiência sou guiado aos caminhos acadêmicos que a discutem, em especial as possibilidades dos últimos anos da graduação, entre 2014 e 2015, em que tive a oportunidade de aproximação com outros contextos de formação, como por exemplo, o Centro de Reabilitação Visual (CRV) de Petrolina-PE. Centro esse que tem sua história iniciada em abril de 1999 "[...] com o propósito de prestar serviço de reabilitação às pessoas com deficiência visual." (ARAÚJO, 2015, p.58) e capacitar todos aqueles que tivessem interesse na área, suas atividades foram encerradas no início do ano de 2017 por falta de recursos. Em seus quase 18 anos de sobrevivência, o Centro foi referência na formação social das pessoas com deficiência visual da região, em especial Petrolina-PE e Juazeiro-BA, onde hoje muitas delas integram grupos que militam na linha de frente por melhorias para as pessoas com deficiência.

Esse contexto de formação alternativo foi um dos campos de aprendizagem do Estágio Supervisionado do curso de Licenciaturas em Ciências Sociais da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), Campus Juazeiro-BA, que proporcionou a sensibilização de um olhar sobre o que é a deficiência visual e a percepção da relevância formativa desse centro de reabilitação para à comunidade das pessoas com deficiência.

¹ O piso tátil é regulamentado pela Lei da Acessibilidade (Decreto Federal 5.296/2004) e fundamentado nos padrões das normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Essa experiência teve como método de aproximação e pesquisa, alguns aspectos etnográficos, tais como a observação participante, a descrição e o caderno de campo. Digo "alguns" porque em uma totalidade o método etnográfico, segundo Goldenberg (2004, p.20) precisa ser vivenciado mais intensamente. Mesmo não sendo uma etnografia densa, o método contribuiu em todas as etapas, tendo em vista que todo esse processo foi dividido em três: Estágio I – produção de um caderno de campo, materialização dos registros da rotina diária do centro; Estágio II – criação e aplicação de um projeto de intervenção, com base nas informações levantadas no Estágio I; Estágio III – a regência, aplicação conjunta dos conhecimentos adquiridos na graduação e no CRV.

Um campo educacional como esse, tão diverso, foi fundamental para compreensão dos contextos de vida das pessoas com deficiência visual – a exemplo do cotidiano, os afazeres domésticos, as dificuldades de mobilidade urbana e até mesmo os conflitos pessoais com a própria deficiência – e para percepção de experienciar a docência em um âmbito totalmente incomum do que sonhamos inicialmente na formação. Sonho esse que pairava pela ilusão de uma sala de aula convencional/sem alunos com deficiência, localizada em uma instituição de ensino convencional, com cadeiras em fila, pessoas sem deficiência e dentre tantos outros fatores que fantasiam uma concepção mascarada de diversidade, mais que é socialmente e culturalmente construída, esquecendo o quão diverso e complexo podem ser os universos da educação.

Diante dos padrões convencionais das pessoas sem deficiência é comum nos depararmos com um cego e direcionarmos nosso olhar para aquilo que lhe falta, a visão, com a ciência não foi diferente e muito menos comigo. Em meio a essa fragilidade de observação a deficiência visual pode ser compreendida basicamente de duas maneiras, na forma mais reducionista da perspectiva médica: a cegueira (perda total da visão) e a baixa visão (perda parcial da visão). Nesse sentido, a pesquisa utiliza essa definição apenas para indicar ao leitor uma definição básica de deficiência visual (cegos e baixa visão). Segundo Sá (2007), a cegueira pode ser congênita (desde o nascimento) ou adventícia (posterior ao nascimento, adquirida) podendo ser por causas orgânicas ou acidentais, já a baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) torna-se mais complexa por compreender diversos níveis de intensidade das funções visuais. No entanto, é ao menos curioso que, segundo Brian Street (2010) direcionar o olhar apenas para aquilo que está faltando, baseando-se no seu próprio referencial, é uma predisposição para respostas negativas, isso em uma perspectiva

etnográfica, mas que se encaixa facilmente em uma série de estereótipos criados no meio social e naturalizado cotidianamente por nós.

A experiência em questão teve grande influência nesse percurso acadêmico, possibilitando a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual pesquisei como as Ciências Sociais enxergam o deficiente visual. Diante disso, surgiram muitas reflexões que me inquietaram e continuam inquietando. Dentre elas, a que mais se destaca é a invisibilidade das pessoas com deficiência no universo acadêmico, educacional e social. Constatando assim, que os deficientes visuais pouco são enxergados nas Ciências Sociais, nos livros didáticos, na escola e nos meandros da formação acadêmica, pois quase nada se produz sobre esses sujeitos, muito menos com eles. Por isso, a "Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente" (DINIZ, 2007, p.09).

Logo, as inquietações e descobertas resultantes do TCC possibilitaram uma nova produção de conhecimento, debates e pesquisas para os futuros professores daquela graduação, onde as deficiências pedagógicas identificadas no currículo de formação do professor cientista social levaram a repensar o lugar dos diversos nas salas de aula, a partir disso, continuar desenvolvendo pesquisas que problematizem os "padrões" escolares e consequentemente as políticas de inclusão, com o intuito de propor alternativas de reflexão sobre as mais complexas relações sociais.

Compreendendo que, principalmente, o professor cientista social tem por obrigação perceber a sociedade, os sujeitos e suas relações na mais ampla diversidade, torna-se imprescindível fazer da curiosidade investigativa uma constante na nossa formação. Por esse dever docente é que a presente pesquisa de mestrado se expõe, trazendo para o diálogo investigativo a percepção de jovens com deficiência visual, em idade escolar, e seus respectivos contextos escolares e urbanos. Nesse sentido, ingressar no mestrado foi à possibilidade de continuar pesquisando e aprofundando as discussões sobre a deficiência, motivado agora pelas bases teóricas do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A pesquisa chegou ao programa, PPGESA, em seu estado bruto, abrangendo um universo muito grande de possibilidades e áreas de estudo. Com o tempo e orientação a pesquisa foi tomando forma, ganhando direcionamentos mais claros e objetivando melhor os sujeitos, o campo de pesquisa, as metodologias, as teorias e outros tantos aspectos capazes de

transformar a minha pesquisa e conseqüentemente o próprio pesquisador. De modo geral, tanto o programa mudou a pesquisa quanto a pesquisa mudou o programa. Outras pesquisas também adentraram, no ano de 2017, no PPGESA com o intuito de discutir e pesquisar as pessoas com deficiência, apresentando um novo paradigma dentro da ideia de Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

É diante de tantas inquietações que nasce a necessidade de continuar pesquisando, ir a fundo e entender a realidade dos jovens estudantes com deficiência visual da cidade de Juazeiro. Por isso e por conta da área de formação na graduação (licenciatura em Ciências Sociais), a pesquisa do mestrado destina seus olhares para a escola, por perceber também como um campo de pesquisa pouco estudado no que se refere à deficiência visual na região, trazendo como ponto de partida os contextos escolares e urbanos e suas relações com esses sujeitos. É perante esses fatores que a pesquisa se apresenta também como descritiva (GIL, 2008), tendo em vista que, a região do Vale do São Francisco, mesmo sendo berço de muitas universidades, pouco vem discutindo sobre a deficiência e menos ainda sobre a deficiência visual, principalmente no que se refere à UNEB. No entanto, esse cenário vem mudando e nos últimos anos vem surgindo pesquisas e eventos acadêmicos capazes de levantar essa discussão, bem como os próprios projetos de pesquisa que estão sendo desenvolvidos no PPGESA, onde a presente pesquisa também é fruto dessas mudanças.

Para essa compreensão se faz necessário perceber algumas especificidades, levando em conta que, Juazeiro e Petrolina são cidades muito próximas, onde as águas, fortes e incessantes, do Rio São Francisco às separam geograficamente, uma para o estado da Bahia e outra para o estado de Pernambuco, e sobre essas águas se ergue uma ponte, de apenas 800 metros, que interliga baianos e pernambucanos, quase em um único espaço, porém cada uma com seus próprios contextos e realidades diversas. Essa proximidade também faz com que ambas as cidades estejam dentro das delimitações dos territórios semiáridos brasileiros, que em seu mais novo mapeamento, segundo o Ministério da Integração Nacional (2017), corresponde agora a 1.189 cidades, divididas entre nove estados: Pernambuco, Bahia, Ceará, Alagoas, Paraíba, Piauí, Sergipe, Minas Gerais e Rio Grande do Norte. Afirmar isso é perceber que o Semiárido Brasileiro (SAB) se configura muito pelas suas condições climáticas (seus índices pluviométricos, de aridez, risco de seca etc.), no entanto, "O SAB é um território de grande diversidade de paisagens, de povos e suas manifestações simbólico-culturais e místicas, definindo-o por contextos peculiares, que lhe criam múltiplos semiáridos." (SCHISTEK; CARVALHO, 2013, p.20). É a partir dessa pluralidade que se faz necessária a compreensão das singularidades em que o campo da pesquisa se insere.

Diante disso, é cada vez mais urgente entender a diversidade de sujeitos e corpos que fazem parte do nosso meio social, para que possamos nos dar conta de uma série de coisas que invisibilizamos ou apenas fingimos que não existe. É mais ou menos o que fazemos com a deficiência. A maioria de nós sabe que ela existe, mas quando pensamos nessa existência é sempre algo distante ou muito específico, quando é o caso de alguém próximo como familiares, amigos, ou até nós mesmos. Esse distanciamento, criado pela falsa impressão de uma quase inexistência, é reflexo das estruturas sociais que oprimem essas pessoas, como evidenciado anteriormente por Diniz (2007). Não que elas não queiram estar lá, passeando pelas ruas, frequentando as escolas ou indo ao shopping, mas que um conjunto de fatores, fundamentados nessas estruturas sociais, coexistem para determinar o tipo de pessoa que deve frequentar cada espaço, trancafiando esses corpos diferentes em lugares específicos e longe do alcance de uma sociedade perfeita.

Segundo os dados do censo 2010, materializado também na Cartilha do censo 2010 – Pessoas com deficiência (2012), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o Brasil contava, naquela época, com mais de 45,6 milhões (23,9%) de pessoas que declaravam ter algum tipo de deficiência, tendo o Nordeste mais de 14,1 milhões (7,4%), a segunda região com maior índice de deficientes, ficando atrás apenas da região Sudeste (9,7%). No que se refere à deficiência visual, o Brasil tinha 528 mil cegos, 129 mil só no Nordeste e 35 mil só na Bahia, e 6 milhões de pessoas com grande dificuldade de enxergar, o Nordeste com 2 milhões e a Bahia com 476 mil, sem contar os mais de 29 milhões de brasileiros que alegam ter alguma dificuldade.

Nesse contexto, os dados apontados pelo IBGE indicam uma população estimada para Juazeiro-BA de aproximadamente 221.773 pessoas no ano de 2017, onde dados de 2010 revelam um quantitativo de 255 cegos, 6.917 com grande dificuldade de enxergar e 32.772 com alguma dificuldade. Mesmo sabendo que esses dados não revelam o real quantitativo, tendo em vista as inúmeras falhas que podem ocorrer no processo de pesquisa, são estimativas, os números são capazes de indicar uma expressividade de sujeito que demandam um mapeamento mais objetivo. Assim a pesquisa parte da expressividade quantitativa dessas pessoas para justificar uma melhor compreensão das realidades desses sujeitos.

É esse quantitativo relevante de pessoas que precisam ser mais visibilizadas em todas as instâncias do nosso meio social. As políticas de inclusão, enquanto teoria tem buscado regulamentar uma série de direitos e deveres dos deficientes, a exemplo da Constituição

Federal de 1988 (art. 205 e 208), as leis nº 7.853/89, nº 9.394/96 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), nº 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão - LBI), nº 13.005/14 (Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE) e tantas outras. No entanto, a realidade sempre se mostrou diferente e mais complexa, logo os deveres se sobressaem diante dos direitos e nos percebemos em meio as inúmeras falhas no que diz respeito a garantia dos nossos direitos.

Dentro do universo da educação essas políticas podem ser percebidas na perspectiva do pensamento da Educação Inclusiva, que tem como desafio acolher todas as pessoas, sem excluir nenhuma, sejam deficientes ou não (FIGUEIRA, 2013). Nesses contextos estão a Educação Especial (BRASIL, 2010), que hoje é influenciada pelas perspectivas inclusivas, e o Atendimento Educacional Especializado (FÁVERO, 2007), como uma tentativa de aplicação prática das teorias anteriores fundamentadas em leis. Esses são fatores que fazem parte do contexto escolar, ou pelo menos deveriam fazer. Por isso o interesse da pesquisa se baseia também em compreender como essas diversas formas de inclusão atuam na escola e na vida dos jovens com deficiência visual.

Nesse processo de compreensão da escola é importante estar atento ao que os teóricos chamam de cultura escolar, ou seja, "[...] corresponde a tudo que envolve diretamente ao espaço escolar, seu cotidiano, são práticas e processos que constituem as marcas institucionais, seus rituais e seus registros." (RODRIGUES; VIEIRA, 2016, p.107). Mesmo que a pesquisa esteja voltada pra os jovens, a escola se configura como uma ponte de ligação entre o pesquisador e o pesquisado, nunca se afastando das discussões levantadas, pois sua cultura influência diretamente a vida e a rotina desses sujeitos.

Os sujeitos da pesquisa, em que apresento como jovens com deficiência visual fazem parte de duas categorias distintas, mais não menos estereotipadas e complexas. Se a deficiência visual foi definida anteriormente, na visão médica e generalista, como cego e baixa visão, a juventude em questão se baseia em duas visões. A primeira é o que move as fontes de dados estatísticos e alimenta as pesquisas, que define juventude por uma faixa etária específica de idade (15 a 24 anos, segundo o IBGE). E a segunda "[...] propõe-se dialogar com a ideia de jovem como sujeito social, agente de transformação e possuidor de características específicas em meio à sociedade, marcada pelas mudanças tecnológicas, ambientais e políticas." (OLIVEIRA, 2016, p.113), tendo como base teórica complementar as discussões apresentadas por Carrano (2003).

É considerando a presença desses jovens com deficiência visual e partindo da dialética das Ciências Sociais com os sujeitos diversos, que, nesse contexto de inquietação, a presente pesquisa traz como problemática central: Qual é a realidade evidenciada pelos jovens estudantes com deficiência visual na cidade de Juazeiro?

Partindo da problemática apresentada, o estudo tem como objetivo geral compreender como jovens Juazeirenses com deficiência visual, em idade escolar, percebem seus contextos escolares e urbanos?

E para buscar respostas a esses questionamentos a pesquisa tem como objetivos específicos: 1) Identificar os jovens com deficiência visual que estejam matriculados na rede estadual de ensino da cidade de Juazeiro; 2) Refletir sobre a deficiência, em especial a visual, e as políticas que direcionam a formação dos contextos escolares e urbanos; 3) Desvelar a relação entre o contexto escolar e urbano com os jovens estudantes com deficiência visual, a partir de suas história de vida. 4) Analisar os principais pontos levantados pelos jovens estudantes Juazeirenses com deficiência visual diante de seus contextos escolares e urbanos.

Como forma de alcançar os objetivos propostos a pesquisa perpassa por caminhos metodológicos que se definiram pelo modelo qualitativo (GODOY, 1995; GOLDENBERG, 2004), se caracterizou diante da pesquisa do tipo etnográfica (ANDRÉ, 2012) e teve de certa maneira bases de uma pesquisa descritiva (GIL, 2008). A escolha desse percurso metodológico é melhor compreendida ao ser dividida em dois momentos: o primeiro se refere aos “cães de guarda” (BOURDIEU, 1989), para apresentar uma metodologia anterior à imersão no campo de pesquisa, onde a etnografia na escola era uma ansiedade metodológica e se apresentava com o intuito de um estudo de casos etnográfico, com base em uma observação participante (ANDRÉ, 2012); e o segundo momento se refere aos “cães que guiam”, como reflexão dos direcionamentos durante e depois da imersão, sendo guiado por novos caminhos, mas com os mesmos objetivos. Defronte dessa proposta, utilizei como instrumento principal de coleta e análise de dados o pesquisador, baseado nas influências etnográficas e antropológicas, e como suporte nesse processo o diário de campo, as entrevistas semiestruturadas, aspectos da história de vida e um celular smartphone para gravar as entrevistas e fazer registros fotográficos.

Dessa forma o trabalho está dividido em cinco capítulos que caracterizam todo o processo de pesquisa. O primeiro – *O piso tátil não é onde piso mas onde penso* é esse momento de introdução que apresenta o nascer da pesquisa, as questões norteadoras, a

problemática, os sujeitos, os objetivos da pesquisa e as motivações que levaram ao desenvolvimento desse trabalho.

O capítulo seguinte – *A deficiência e suas discussões políticas* apresenta uma abordagem teórica sobre a deficiência, partindo de pontos levantados por Debora Diniz em *O que é deficiência?* (DINIZ, 2007). Nesse momento é feita uma apresentação do que se entende sobre a deficiência e a deficiência visual, trazendo aspectos históricos importantes desse contexto juntamente com uma visão dos marcos legais que asseguram os direitos da pessoa com deficiência.

O terceiro capítulo – *Entre os cães de guarda e os cães que guiam: farejando e construindo a metodologia* se refere a toda a base metodológica do trabalho e que já foi apresentada aqui anteriormente.

A seguir, o texto apresenta o quarto capítulo intitulado *A bengala: sentindo o que vem pela frente*, neste, encontram-se os primeiros dados e percepções do campo de pesquisa, as dificuldades e anseios, e, principalmente, as etapas e procedimentos de toda a pesquisa. O capítulo conta ainda com uma visão poética e literária de representar a imersão no campo.

Já o quinto capítulo – *Em alto relevo* busca apresentar os contextos escolares e urbanos descritos através da narrativa de cada jovem entrevistado e os principais pontos levantados por eles.

E por último retorno as questões principais da pesquisa para compreender até onde os objetivos do trabalho foram alcançados e o que foi produzido diante das análises realizadas. Nesse sentido, apresento as contribuições dos jovens Juazeirenses com deficiência visual para a pesquisa e para a comunidade acadêmica, problematizando questões que nos incentive a uma continuidade investigativa diante das temáticas levantadas.

2 A DEFICIÊNCIA E SUAS DISCUSSÕES POLÍTICAS

2.1 A HISTÓRIA DOS CONCEITOS DA DEFICIÊNCIA

Desenvolver uma pesquisa na área da deficiência visual é também estar atento as conceituações sobre deficiência e suas especificidades. E por mais que a pesquisa esteja restrita a delimitações no campo empírico e teórico, não há como deixar de perceber a diversidade de pessoas com deficiência que compõe parte da complexidade que é a deficiência, desde suas definições até o empoderamento político do sujeito. Nesse percurso é fundamental a compreensão das influências geradas pelo modelo médico e o modelo social, já que cada um se fundamentou em diretrizes específicas da abordagem sobre a deficiência e receberam contribuições de áreas do conhecimento distintas. Enquanto o modelo médico percebe a deficiência com base em sua anatomia, uma visão clinica e individual, o modelo social compreende a deficiência em seu âmbito social, de relações de opressão diante do corpo. Isso fez com que os termos de referenciamento a essa diversidade de corpos e sujeitos se tornassem uma discussão política e social, tendo em vista a carga de significados que as palavras carregam, principalmente quanto à construção da identidade e da diferença (SILVA, 2000).

As inquietações apresentadas aqui partem do princípio que:

A deficiência faz parte da condição humana. Quase todas as pessoas terão uma deficiência temporária ou permanente em algum momento de suas vidas, e aqueles que sobreviverem ao envelhecimento enfrentarão dificuldades cada vez maiores com a funcionalidade de seus corpos (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2012, p.03).

Colin Barnes, um dos fundadores do modelo social da deficiência, em entrevista à Debora Diniz (2013, p.238), afirma que "[...] as pessoas deficientes são qualquer pessoa e todas as pessoas [...] todas as pessoas são, potencialmente, pessoas deficientes [...]". É por essa, e dentre tantas outras percepções sobre a deficiência, que se faz necessário entender, pensar sobre, indagar-se diante da temática, falar sobre, nos questionar, e isso é algo que pouco tem sido feito nos ambientes sociais e acadêmicos.

Em meio ao processo de pesquisa, que vem desde a graduação, utilizo a obra da Debora Diniz, *O que é deficiência?* (DINIZ, 2007), como base teórica para compreender as mais variadas linhas de pensamentos que direcionam as construções de conhecimento diante

dessa temática, ela foi a porta de entrada para um debate mais politizado e cientificamente social. A obra em questão pode ser considerada, pelo menos na minha concepção, como marco no que diz respeito às percepções sobre deficiência, pois apresenta uma linha histórica e filosófica do debate posto entre o modelo social e o biomédico a nível internacional.

Na busca por trabalhos (teses e dissertações) que utilizassem a mesma linha teoria e discutissem também a deficiência visual, recorri às pesquisas disponibilizadas na internet, principalmente ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para compor o levantamento de estudos atuais sobre o tema. Foram encontrados, com uma base de atualidade de menos de dez anos, três teses de doutorado, Pires (2015), Marcone (2015), Riffel (2015), e três dissertações de mestrado, Santos (2016), Amorim (2015), Soares (2014). Dessas, apenas um foi desenvolvido no Nordeste, Soares (2014), mais especificamente em Salvador-BA, com a reflexões sobre a inclusão escolar de deficientes visuais na rede pública de ensino do Estado da Bahia, dando ênfase às salas de recurso multifuncional e ao Atendimento Educacional Especializado. Neste sentido, as obras foram fundamentais para manter a presente pesquisa atualizada diante das reflexões mais contemporâneas.

Por outro lado, muito antes de se inventar o termo deficiência e suas derivações, a história da humanidade ocidental criou diversos mitos sobre esses indivíduos. Dentre os inúmeros relatos e casos que envolvem esses mitos, e nestes casos "O mito não pode ser entendido como cópia da realidade, mas sim como sua interpretação. É uma narrativa construída e, como toda palavra, tem função social" (GARCIA, 2012, p.11). Garcia (2012) evidencia essa função social analisando a mitologia grega e os textos bíblicos, utilizando como exemplo o mito de Hefestos (filho de Zeus e Hera), um deus com deficiência física, que foi expulso do Olimpo e desprezado por sua aparência. Por um tempo o "imaginário religioso da tradição cristã", pelo menos no que se refere a uma parte da sua história, fundamentou a exclusão das pessoas com deficientes (naquela época compreendida de outra forma) e doentes

com base em critérios de pureza e impureza, mediante castigo divino, criando estigmas de pecadoras sobre essas pessoas, onde carregavam um mal contagioso de um pecado maior².

Ao longo dessa nossa história ocidental, a exclusão das pessoas com deficiência foi e ainda é marcada por padrões de normalidades inventadas e determinadas pelas sociedades, naturalizando a segregação, a eliminação, o abandono, o infanticídio e a exclusão social. Segundo Barbosa, Diniz e Santos (2010, p. 43):

A história da deficiência é também uma história de exclusão e estigma. O corpo da pessoa com deficiência foi submetido a diferentes formas de controle, sendo as narrativas religiosas e biomédicas as que mais fortemente dominaram os saberes sobre a deficiência nos últimos dois séculos. De um castigo divino a um corpo abjeto pelas mutações genéticas, a deficiência foi descrita como a alteridade sem possibilidade de identificação pela cultura da normalidade. A pessoa com deficiência experimenta uma das formas mais singulares de exclusão social – a solidão pelo corpo único.

Mas de uma ponta a outra a Modernidade ocidental e europeia alimentou um sonho de pureza e o impôs ao resto do mundo. Para Zygmunt BAUMAN (1998), a pureza é aí uma visão da ordem; da disposição de cada coisa em seu devido lugar. Nesse sentido o diferente era visto como o sujo, o imundo, como agentes poluidores “fora do lugar”. Bauman nos diz que nos primeiros anos da idade moderna (como Michel Foucault nos lembrou), os loucos eram arrebanhados pelas autoridades cidadinas, amontoados dentro de *Narrenschiffen* (“nau dos loucos”) e jogados ao mar; os loucos representavam “uma obscura desordem, um caos movediço (...) que se põe à estabilidade adulta e luminosa da mente”; e o mar representava a água, que “leva deste mundo, mas faz mais: purifica” (BAUMAN, 1998, p. 13).

Diante dessa realidade o modelo biomédico se apresenta, também, como a primeira forma de garantia dos direitos dos deficientes no século XIX, onde "O corpo com impedimentos tornou-se alvo do poder biomédico, cujo principal objetivo era normalizá-lo" (BARBOSA; DINIZ; SANTOS, 2010, p.44), e que "As causas dos impedimentos não estariam mais no pecado, na culpa ou no azar, mas na genética, na embriologia, nas doenças degenerativas, nos acidentes de trânsito ou no envelhecimento" (DINIZ; BARBOSA;

² Martins (2006) também traz uma abordagem nesse mesmo recorte dos textos bíblicos e do legado da Grécia antiga, no entanto, apresenta um conjunto de relatos sobre as diversas experiências sobre a cegueira, buscando compreender o que se entendia dessa vivência e como a história apresenta o sujeito cego.

SANTOS, 2009, p.68). A ciência com toda sua lógica racional buscou, e ainda busca, no sujeito deficiente, e sem deficiência também, uma maneira de lhe devolver, ou dar, o que lhe falta, não levando em conta as relações desses indivíduos para além da compreensão das ciências naturais e biológicas, deixando de lado valores simbólicos, sociais, políticos e culturais.

Segundo Diniz (2007, p.04) "A deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento, pois não há sentença biológica de fracasso por alguém não enxergar. O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida". É exatamente essa "sentença" que as ciências naturais e biológicas consolidam como um paradigma a ser resolvido, evidenciando uma das características que fundamenta o modelo biomédico.

O modelo biomédico (ou médico) da deficiência se estrutura na tragédia pessoal, apontando a deficiência como uma questão individual, com base no fenômeno biológico (FRANÇA, 2013, p.60). Diante desse modelo a deficiência é compreendida como uma consequência da lesão, onde a "lesão levava à deficiência" (DINIZ, 2007, p.23). Neste sentido, toda e qualquer dificuldade e/ou desvantagem social era atribuída à deficiência, ou seja, a incapacidade física do indivíduo. Esse era quase que um determinismo biológico onde se configurava como uma desvantagem natural que deveria ser normalizada a partir de intervenções no corpo com defeito, buscando amenizar, sempre que possível, as limitações ocasionadas por ele. Esse modelo foi hegemônico até os anos 1970, foi quando surgiu o modelo social da deficiência, que se opunha a essa visão individualista e reducionista.

Paul Hunt foi um dos responsáveis pelo surgimento do modelo social da deficiência no Reino Unido, como sociólogo, deficiente físico e admirador das ideias de Erving Goffman (teórico do estigma), buscou uma nova percepção sobre o corpo com lesão e deficiência. Suas publicações sobre as situações das pessoas com lesões severas, que viviam isoladas nas instituições, proporcionou uma articulação política de grupos e pessoas com deficiências, essa organização política resultou na criação da UPIAS (The Union of the Physically Impaired Against Segregation/ Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação) (DINIZ, 2007). A UPIAS buscou desconstruir a ideia de deficiência como "tragédia pessoal" e apresentá-la com uma questão social, pra isso se valia das influências da teoria marxista com base no materialismo histórico, em que a deficiência era mais uma forma de opressão do sistema capitalista e suas estruturas. Porém, era necessário distinguir as diversidades das experiências

vivenciadas pelas pessoas com deficiência, já que elas agora englobavam a esfera social e física nas discussões teóricas, reelaborando, em uma visão sociológica, os conceitos sobre lesão (físico) e deficiência (social):

... lesão como a falta completa ou parcial de um membro ou ter um membro, órgão ou uma função do corpo com defeito; e deficiência como a desvantagem ou restrição de atividade causada pela organização social contemporânea que não (ou pouco) leva em consideração as pessoas que possuem uma lesão, e assim as exclui da participação das atividades sociais (UPIAS, 1976, p. 20, *apud* FRANÇA, 2013, p.62).

Essa definição demonstra a visão e o interesse político nos termos em questão, compreendendo a lesão como apenas um aspecto do corpo e a deficiência como resultado da opressão social discriminatória sobre um corpo com lesão. São as estruturas sociais e suas interações insensíveis à diversidade de corpos com impedimentos que tornam os sujeitos deficientes. Não é o fato do corpo com impedimentos que faz com que essas pessoas tenham dificuldades em interagir no meio social, como transitar pelas ruas ou acessar os níveis mais básicos de uma vivência social. Na verdade, segundo o modelo social, são as barreiras impostas pela sociedade que exercem níveis de opressão sobre esse corpo lesado, tendo em vista que, não oferecem meios para que essas diversidades de corpos possam ocupar todo e qualquer ambiente, isso é que define deficiência.

A primeira geração do modelo social buscou problematizar as concepções hegemônicas do modelo biomédico e trouxe à tona as questões sociais, não desmerecendo a necessidade médica, até porque todo ser humano precisa de atenção médica, mas buscando caminhos para denunciar a exclusão pelo corpo. Por outro lado, essa geração se apegou muito à lesão física e a denunciar a experiência da opressão pela deficiência por uma visão sociológica dos resultados das ideologias capitalistas (DINIZ, 2007, p.58), pois os fatores econômicos, nessa abordagem, são importantes para entender essa opressão.

As críticas se intensificaram quanto ao modelo social, principalmente vindas dos movimentos feministas e daqueles que cuidam das pessoas com deficiência (DINIZ; SQUINCA; MEDEIROS, 2006; MEDEIROS; DINIZ; BARBOSA, 2010; DINIZ, 2007). Essas críticas configuraram a segunda geração do modelo social, trazendo para as discussões aspectos subjetivos do corpo como dor, cuidado, diversidade de lesões e outros detalhes ligados a vida humana. Detalhes que estavam além da opressão vivida pela deficiência, destacando as possibilidades de agregação dos tipos de opressão, a exemplo do gênero, do

racismo, da velhice etc. Diniz (2007, p.62) revela que "Há três pontos que resumem a força da argumentação feminista nos estudos sobre deficiência: 1. a crítica ao princípio da igualdade pela independência; 2. a emergência do corpo com lesões; e 3. a discussão sobre cuidado."

Para o modelo social, se as barreiras criadas diante dos impedimentos, que oprimem e tornam os indivíduos deficientes, fossem superadas, haveria uma independência dessas pessoas baseadas nas suas qualidades de superação, conseqüentemente as igualando. Essa forma de pensar não levava em conta a diversidade das deficiências, onde cada experiência é vivenciada de maneira distinta e em muitos casos de impedimentos mais severos a dependência de cuidados é essencial para se continuar vivendo. Contudo, as cuidadoras se destacaram, também, nos estudos sobre deficiência, incorporando suas experiências e enfatizando que o debate vai além das barreiras arquitetônicas e perpassam também pelas relações sociais de cuidados sobre os corpos com impedimentos.

O Relatório Mundial Sobre a Deficiência (2012), organizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Banco Mundial, utiliza como base o modelo biológico-psíquico-social ou biopsicossocial da deficiência, que foi desenvolvido pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que propõe a unir o modelo social e o biomédico com o objetivo de equilibrar as bases teóricas e alcançar uma melhor compreensão sobre a deficiência, assim "[...] compreende funcionalidade e deficiência como uma interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais." (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE DEFICIÊNCIA, 2012, p.04).

Colin Barnett (*apud* DINIZ, 2013, p. 243) revela que a OMS utiliza esse modelo por ele ter "[...] uma visão objetiva, isenta de valores. [...] para cientistas sociais, políticos, dirigentes políticos explicarem a realidade das vidas das pessoas deficientes.". Assim, ele problematiza esse modelo, tendo em vista que em sua própria nomenclatura, biopsicossocial, a ordem das áreas do conhecimento evidencia a base teórica e de abordagem que o modelo tende a seguir, biológico primeiro, depois psicológico e por último o social. Na visão dele, a carga histórica de mais de 2000 anos apontando o indivíduo como o centro do problema é o que faz com que os líderes governamentais aceitem mais facilmente essa percepção, até porque individualizar o problema é uma forma de economizar recursos, tardando as mudanças estruturais. Dessa maneira, pensar nas resoluções das problemáticas sobre a deficiência é também adentrar na política, já que toda a discussão de conceitos é uma forma de orientar e garantir uma organização política que contemple a todos.

No conjunto de tantas reflexões, existe toda uma complexidade que rodeia o universo da deficiência, no sentido de que cada corpo com impedimento é capaz de gerar diversas experiências, se tornando algo também singular no próprio entendimento do corpo diferente e das opressões sociais vividas. Ateremos-nos aqui a tentar compreender a deficiência diante das dimensões particulares dos estilos de vida, estilo esse que busca, em sua essencialidade, o direito de estar no mundo (DINIZ, 2007). Percebendo que, "[...] a deficiência é uma das muitas formas de se habitar os corpos, podendo inclusive constituir objeto de orgulho pela diferença [...]" (SANTOS; DINIZ; PEREIRA, 2010, p.154) a exemplo da comunidade Surda, que se desvincula da concepção de deficiência auditiva para reclamar o seu estilo de vida e denunciar uma opressão social que não aceita as diversidades de comunicações que não perpassam pela oralidade.

2.2 PENSANDO A DEFICIÊNCIA VISUAL

No mundo contemporâneo ocidental há uma vasta compreensão das diversas possibilidades de se entender as deficiências visuais, seja no âmbito educacional, médico, social, cultural, psicológico ou filosófico.

No começo dessa obra apresento algumas conceituações de Sá (2007), que se fundamenta dentro de uma percepção racional, médica e educacional de dois conceitos que compreendem a deficiência visual: baixa visão e cegueira. A obra em questão aponta também que:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. [E a baixa visão] [...] englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral (SÁ, 2007, p.15, grifo nosso).

É válido ressaltar que essas são definições que norteiam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com deficiência visual, que será abordado mais adiante, e que se baseiam em aspectos legais como o decreto de lei nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta as leis nº 10.048 sobre prioridade de atendimento, de 08 de novembro de 2000 e a nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas e critérios sobre acessibilidade, apontando no capítulo IX, Art. 70 à seguinte definição:

deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

Algo tão técnico assim, sobre a capacidade do olho de ver³, funciona como uma política de rotulação que define os direcionamentos das políticas públicas, pois é a partir de laudos oftalmológicos, que se encaixam dentro dessa delimitação, que o Estado distribui benefícios, auxílios e profissionais especializados. Essa definição causa um incômodo nos teóricos que não identificam a acuidade visual como algo capaz de credibilizar uma categorização, pois já se percebeu que pessoas com deficiência visual com os mesmos níveis de acuidade podem obter experiências e capacidades muito diversas na eficiência visual (AMIRALIAN, *apud* SANTOS, 2007, p.22).

Busco aqui algo mais do que essa abordagem médica definida por quantitativos do que se ver, quanto se ver e se realmente ver, pois "O ver não depende unicamente dos olhos, mas, sim, da capacidade tanto do cérebro interpretar as imagens visuais, quanto a de receber, decodificar, selecionar, armazenar e associar essas imagens a outras experiências anteriores." (SILVA, 2011, p. 38). Assim, cada experiência pode determinar, em um campo subjetivo, um tipo de cegueira ou baixa visão, como por exemplo o "Mar de brancura" de Saramago (1995).

O que nos interessa é, também, essa variabilidade de entendimento sobre a própria deficiência, vinda dos sujeitos. Serão essas percepções que nos apontarão quais os principais aspectos que devem ser evidenciados sobre a deficiência visual, até porque, no curso da história, muito se tem falado sobre a cegueira, em uma quase não percepção das pessoas com baixa visão.

No percurso dessa histórica, a cegueira sempre se apresentou como uma das deficiências mais rodeadas de mistérios, seja nos escritos bíblicos ou nas antigas civilizações (GARCIA, 2012; MARTINS, 2006), e que ainda fazem parte do imaginário sombrio de se viver sem a função biológica dos olhos. O mundo de trevas ao qual a cegueira é vinculada,

³ Um artigo escrito por Marcone e Rodrigues (2015) aprofunda a discussão sobre as definições diante a deficiência visual com base em experiências práticas, o trabalho é um dos capítulos de sua tese de doutorado (MARCONE, 2015, p.59).

constrói essa falsa ideia que o cego só enxerga escuridão, sendo em alguns momentos sinônimo de doença, impureza, incapacidade, castigo etc. Isso fez com que a cegueira, para o senso comum, se tornasse um das piores coisas que se poderia acontecer ao indivíduo, e nesse caso a morte se apresenta como uma falsa solução, tendo em vista a necessidade de sanar o "problema", já que não se saberia como conviver e viver com a cegueira. Não é difícil perceber aspectos desse discurso na sociedade contemporânea, pois esses mitos e mistérios ainda prevalecem enraizados no nosso imaginário. Por outro lado, nesse mesmo contexto, os estudos sobre a capacidade cognitiva desses sujeitos, suas relações com os outros sentidos do corpo (SOARES, 2014) e a vida em sociedade, vem ganhando espaço na produção de novos conhecimentos, para que se enxergue a cegueira de outras formas.

Contudo, a presente pesquisa vai além da cegueira e visibiliza também aqueles com grandes dificuldades em enxergar e que nem sempre são percebidos com a devida atenção, isso pelo simples fato de ainda poderem "enxergar". É caminhando nesse universo diverso e complexo, buscando entender as mais variadas formas de estar no mundo, que consideramos todas as possibilidades que envolvem a deficiência visual, assim como no documentário "Janelas da Alma" (2002) que se desenvolve a partir de uma percepção filosófica, tendo como ponto fundamental a necessidade de ver através dos olhos de cada um dos sujeitos.

2.3 ENTRE A HISTÓRIA E OS ASPECTOS LEGAIS

As concepções sobre a educação, ou educações, são vastas, dinâmicas e, na maioria das vezes, complexas. No entanto, uma coisa é certa, "Ninguém escapa da educação" (BRANDÃO, 2007, p. 07), seja ela formal, não-formal, informal ou de qualquer outra categoria, de alguma maneira ela estará lá, construindo ou desconstruindo as pessoas, se colocando como princípio fundamental para uma vida social.

No contexto ocidental, a educação se materializou, em sua representação máxima, mesmo que equivocadamente, vinculada à instituição escola ou às instituições de ensino. Sobre essa complexa relação entre as concepções de Educação e Escola, à literatura tem um vasto acervo que as compreendem das mais variadas formas, o próprio Brandão (2007) delinea um pouco dessa trajetória. Contudo, implica-nos aqui, neste momento, perceber os processos históricos de transição da educação e da escola que se fundamentaram em um estereótipo de ser humano específico, hoje melhor compreendido como sendo os sem

deficiências, até os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial, como políticas de inclusão para as pessoas com deficiência. Porém, devemos levar em conta que:

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (ROPOLI, 2010, p.07).

Antes de realmente adentrar nas questões que envolvem a inclusão, mais precisamente a escolar, é válido ressaltar alguns processos históricos que antecederam essa proposta e que fazem parte da nossa construção social enquanto brasileiros. Uma parte dessa história foi apresentada anteriormente quando discutimos a deficiência, agora traremos essa discussão para um contexto específico, buscando enfatizar as políticas de inclusão voltadas principalmente para as pessoas com deficiência visual, mesmo sabendo da dificuldade que é separar os acontecimentos históricos por deficiência.

2.3.1 Enxergando nosso contexto

As pesquisas realizadas por Emílio Figueira (2013) sobre os fatos históricos ligados aos deficientes versam diante de uma construção cultural dos conceitos e imagens dessas pessoas e caracterizam momentos relevantes da nossa história. Momentos que barraram fortemente no processo de invisibilização das pessoas com deficiência pela precariedade de registros que documentem a trajetória dessa parcela da população, principalmente quando o recorte histórico é o Brasil, antes, durante e depois das invasões dos povos europeus, ou também conhecido como pré-colonial, colonial e pós-colonial. Essa falta de registro deve-se muito ao fato de que as pessoas com deficiência eram categorizados juntamente com todo o resto da população marginalizada, pobre, miserável e não branca, ou seja, todos aqueles que não faziam parte da sociedade, os excluídos. São esses aspectos que fazem com que Figueira (2013) busque nas entrelinhas da nossa história alguns fatos importantes para a compreensão da diversidade de corpos e sujeitos. Para isso ele faz um percurso de "[...] trabalhar com pistas sobre a política de exclusão de nossos indígenas, o assistencialismo dos jesuítas, os maus-tratos que geraram problemas físicos em escravos e o fortalecimento da cultura da "deficiência associada à doença" (FIGUEIRA, 2013, p. 09).

A trajetória histórica seguida por Emílio Figueira (2013) percorreu caminhos sobre a construção social brasileira, enfatizando a parcela que experienciou de diversas maneiras o que mais tarde chamaríamos de deficiência. Se, por um lado, os povos, que nós nos habituamos a chamar de indígenas, lidavam com as deformidades físicas de maneira excludente, o período da "colonização" trouxe consigo outras características voltadas para o assistencialismo e a religião, frutos da medicina jesuítica, dos primeiros hospitais e da Igreja Católica. Esse momento é fortemente marcado pelas inúmeras doenças que assolavam a diversidade de povos que se instalavam nesses territórios e pelas diversas formas de combates a essas enfermidades. Conseqüentemente, essas doenças, quando não matava, eram responsáveis por ocasionar uma série lesões aos indivíduos.

Junto a isso, o processo de escravização, tanto dos povos indígenas quanto dos africanos, praticado pelos invasores europeus, alinhado com os constantes conflitos na "expansão" de territórios, foram responsáveis por ocasionar uma vasta condição de deformidades adquiridas. Até porque os maus-tratos às pessoas escravizadas era uma prática comum e que estava atrelada à dominação de um indivíduo sobre o outro.

Esse triste momento da história que se caracteriza como uma das maiores atrocidades da formação da sociedade brasileira esconde consigo a vida de diversos sujeitos e dentre eles estão as pessoas com deficiência. Por isso, Figueira (2013) percorre as entrelinhas desses momentos, na primeira parte da sua pesquisa, para evidenciar o passado que antecede as iniciativas voltadas para os deficientes, trazendo uma reflexão de que a deficiência, congênita ou adquirida, faz parte da nossa formação social, onde a invisibilização desses sujeitos é marcada por processos históricos e culturais de sobreposições sociais. Contudo, é diante desse cenário conturbado, gerador e desencadeador de deficiências, que surgem as primeiras iniciativas voltadas a educação das pessoas com deficiência.

2.3.2 Entre as linhas das conquistas: direitos, educação especial e inclusão

As veredas que tracejam as histórias das educações no Brasil apresentam nos seus percursos iniciativas que se voltaram para a formação educacional de uma diversidade de pessoas, mesmo que, na maioria das vezes, timidamente. Dentre essas histórias, está o nascimento de algumas instituições, nacionais e internacionais, que foram, e ainda são, fundamentais para o desenvolvimento da educação para as pessoas com deficiência e,

consequentemente, para as pessoas com deficiência visual. O surgimento dessas instituições proporcionou um novo pensar sobre uma educação para todos, constituindo, de forma direta e indireta, uma base de lutas em prol de melhorias para essa população excluída, acarretando assim em mudanças significativas no que se refere às políticas inclusivas. Na atualidade, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é reflexo desse movimento dinâmico e de resiliência.

Para compreender esse movimento e entender o surgimento da Educação Especial e, principalmente, a educação das pessoas com deficiência visual no Brasil, é preciso voltar ao ano de 1784, em Paris, na França, onde Vallentin Haüy dava a luz ao Real Instituto dos Jovens Cegos, considerada a primeira escola do mundo específica para cegos. Essa iniciativa possibilitou que, em 1819, o garoto Louis Braille pudesse estudar na instituição e apresentar em 1825, aos 16 anos, o seu código de escrita e leitura, hoje conhecido como Sistema Braille. Nos dias atuais,

O Sistema Braille, utilizando seis pontos em relevo dispostos em duas colunas, possibilita a formação de 63 símbolos diferentes, que são empregados em textos literários nos diversos idiomas, como também nas simbologias matemática e científica, em geral, na música e, recentemente, na informática (LEMOS; CERQUEIRA, 2014, p. 23).

Já em 1844, outro garoto, o brasileiro José Alvares de Azevedo, é enviado ao mesmo Real Instituto dos Jovens Cegos de Paris para desenvolver seus estudos. Retornando em 1850, o garoto cego trouxe um vasto conhecimento e construiu sua carreira dando aula, escrevendo livros e artigos. Nessa caminhada ele tinha um desejo, fundar no Brasil uma instituição com os mesmos princípios do Instituto de Paris. Como professor da filha do médico do Império, na época o dr. José Francisco Xavier Sigaud, Azevedo teve a oportunidade de apresentar seu projeto para o imperador D. Pedro II. Nascia aí, em setembro de 1854, sobre Decreto Imperial nº 428, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, seis meses depois do falecimento do seu idealizador (ALMEIDA, 2014, p. 08).

Com as mudanças no governo, por conta da Proclamação da República, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em maio de 1890, por ação da nova gestão, o Marechal Deodoro da Fonseca e o Ministro Benjamin Constant Botelho de Magalhães firmam o Decreto-lei nº 408 que altera o nome da instituição para Instituto Nacional dos Cegos. No ano seguinte, mediante Decreto-lei nº 1.320, o nome é mais uma vez modificado, nesta ocasião, para

homenagear o ex-professor e ex-diretor Benjamin Constante, passando a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), nome que vigora até hoje (FIGUEIRA, 2013, p.23).

A literatura (FIGUEIRA, 2013; PIRES, 2015; TORRES; SANTOS, 2015; BRASIL, 2017) aponta a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857) – conhecidos na atualidade como Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – como as primeiras iniciativas de educação para pessoas com deficiência no Brasil, mesmo diante de uma sociedade escravista e segregadora. De fato, é inegável que Surdos e Cegos abrangem um recorte de "privilegiados" mediante ao acesso a educação, tendo em vista o surgimento e consolidação dessas instituições, até porque, "Durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação. É importante destacar que a oferta de atendimento concentrava-se na capital do Império" (BRASIL, 2010, p.20).

A educação para as pessoas com deficiência vai até 1956 sendo promovida por ações pontuais, específicas e com característica assistencialista, sem que houvesse políticas públicas para o contexto nacional. Neste sentido, a educação da exclusão se manteve, onde a pequena parcela da população deficiente que tinha acesso a esses serviços ficavam enclausuradas nessas instituições, conseqüentemente sem convívio social. No entanto,

Diante desse déficit de ações concretas do Estado, a sociedade civil criou organizações voltadas para a assistência nas áreas de educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954). Ainda na década de 50, o surto de poliomielite levou à criação dos centros de reabilitação física (BRASIL, 2010, p.20).

Essas instituições tinham em suas propostas educacionais aspectos enraizados de um modelo baseado na segregação, característica essa que não apaga o legado histórico de suas contribuições acerca de um vasto conhecimento no campo do atendimento educacional, pedagógico e médico.

Outro momento que marca o percurso da Educação Especial tem início em 1957 e vai até o início dos anos 90, com uma proposta de discutir e implementar, em âmbito nacional, ações mais objetivas junto às instituições. Deste modo, com o incentivo do Governo Federal, o Ministério de Educação inicia projetos para dar assistência às secretarias de educação e às instituições especializadas, tendo em vista a educação das pessoas com deficiência. Assim começa a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 1957, a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) em 1960, e a Campanha Nacional de Educação e

Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), também em 1960 (MENDEZ, 2010; FIGUEIRA, 2013). Por outro lado,

Paralelas a essas primeiras campanhas, ocorriam pressões de entidades públicas e filantrópicas, como Apae e Pestalozzi, o que possibilitou a inclusão de um capítulo sobre educação para pessoas com deficiência na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (FIGUEIRA, 2013, p.25).

Inclusão desse capítulo possibilitou, no artigo 88 e 89 (BRASIL, 1961), ensaiar a ideia de uma educação para os alunos com deficiência, na época chamada de "educação de excepcionais", que estivesse integrada ao "sistema geral de educação", ou seja, ao ensino público regular. Mas é somente a partir da Constituição Federal de 1988 que o direito à educação da pessoa com deficiência ganha mais atenção e espaço no plano legislativo nacional. Contudo, "Após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico" (MENDES, 2010, p. 99), logo a expansão e o fortalecimento dessas instituições estavam ligados à ineficiência da educação pública e, em contrapartida, advém as parcerias governamentais de assistência social junto a essas instituições.

Retomando a Constituição Federal de 1988, a mesma traz em seu texto artigos importantes para a educação das pessoas com deficiência, bem como para a sociedade em geral. A base mais clássica das discussões sobre educação é pautada no artigo 205 (BRASIL, 2016, p.123) que diz: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", onde a ideia de "TODOS" e de "PESSOA" compreende também deficientes e não deficientes em um só universo social, ressaltando que a educação é um processo coletivo e não apenas de responsabilidade do Estado. Já o artigo 208, inciso III, garante o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 2016, p.124), e delinea como será o suporte educacional aos deficientes. De um modo geral, a constituição sinalizou caminhos para inclusão social e educacional, com a ideia de "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Art.3º, inciso IV).

No ano seguinte, em 24 de outubro, é sancionada a Lei nº 7.853/89, que estabelece na área da educação a inserção da Educação Especial no sistema educacional, privado, público e

especial, como também a torna obrigatória e gratuita em estabelecimentos públicos de ensino (Art.2º). A lei também prevê como crime a recusa ou cancelamento de matrícula de alunos com deficiência em instituições de ensino público ou privado, sobre pena de dois a cinco anos de reclusão e multa (Art. 8º).

Nesse contexto, a próxima década, é responsável por apresentar o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, onde determina a obrigatoriedade de matricular na rede regular de ensino, por parte dos pais ou responsáveis, crianças e adolescentes. Em meio a isso, movimentos internacionais como a "Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva." (BRASIL, 2010, p. 12).

Em 1996, diante da Lei nº 9.394/96 que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, a Educação Especial é apresentada no capítulo V, Art. 58, como "[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996), e em 2013 essa redação é alterada para "[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2013), assegurando aos mesmos "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996, Art. 59).

Em 1999, foi promulgado o Decreto nº 3.298 no mês dezembro do referido ano, que regulamenta a Lei nº 7.853 de outubro de 1989, onde dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999), definindo a educação especial como transversal aos níveis e modalidades de ensino.

No ano de 2001 é sancionada, no dia 09 de janeiro, a Lei nº 10.172/01 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) destacando metas a serem atingidas e superadas em uma década, ressaltando também a escola inclusiva como uma proposta a ser alcançada. Nesse mesmo ano, é aprovado o Decreto nº 3.956/01 que promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala), onde afirma que

as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2010, p.13).

Em 2002, pela Portaria nº 2.678 do Ministério da Educação (MEC), ficam aprovadas as normas e diretrizes voltadas ao uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille, trazendo a Grafia Braille para a Língua Portuguesa e direcionando seu uso em todo o território brasileiro (BRASIL, 2008).

Em 2004 surge a Lei da Acessibilidade, sobre o Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, que Regulamenta as Leis nºs 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 (BRASIL, 2004).

Já no ano de 2005 é sancionada a Lei nº 11.126/05, de 27 de junho, assegurando à pessoa com deficiência visual acompanhada de cão-guia o direito de ingressar e de permanecer com o animal em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo, desde que observadas as condições impostas por esta Lei (BRASIL, 2005, Art.1º).

Em 13 de dezembro de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo o Brasil signatário. A convenção se torna um marco por "[...] estabelecer que os Estados-Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino [...]" (BRASIL, 2010, p.15).

No ano seguinte, em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabelecendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recurso multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC) (BRASIL, 2010). Quanto à formação de professores para a Educação Especial leva-se em conta que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recurso, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2010, p. 24).

Já o atendimento educacional especializado:

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. [...] é realizado mediante a atuação profissional com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Sobroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2010, p. 21-23).

E em 25 de agosto de 2009, o Decreto nº 6.949, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009). A ação de tornar a Convenção constitucional faz com que o texto em questão vire lei no território brasileiro.

Em 04 de abril de 2013 é sancionada a Lei nº 12.796/13, que altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação (BRASIL, 2013).

Já no dia 25 de junho de 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 13.005/14, com vigência de dez anos, propondo vinte metas para a educação nacional. Dentre elas, a Meta 04 propõe:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Buscando na Estratégia 4.4,

Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL, 2014).

A mais recente e importante conquista para as pessoas com deficiência veio em 2015 com a Lei nº 13.146, de 6 de julho, que instituiu a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015). No capítulo IV (Do direito à educação), Art. 27, fica instituído que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Esses conjuntos de medidas fazem parte tanto das políticas de inclusão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva quanto da inclusão social das diversidades de pessoas, compreendendo a inclusão como um processo de justiça social que baliza entre os princípios da igualdade e da equidade. É a partir dessa construção histórica, fundamentada na legislação e nas lutas das pessoas com deficiência, que a pesquisa buscará enxergar como essas políticas de inclusão vêm atuando no contexto escolar e urbano dos jovens com deficiência visual de Juazeiro.

2.4 POLÍTICA LINGÜÍSTICA NO TERRENO DA DEFICIÊNCIA

O uso da linguagem ao longo da história vem se afirmando cada vez mais como uma questão política, pois cada variação linguística carrega consigo significados que vão se ressignificando a partir dos contextos em que são empregados. Com isso, a trajetória política linguística que acompanha a deficiência revela um longo percurso até chegar ao que hoje compreendemos como "pessoa com deficiência", ou seja, "aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2015, Art. 2º).

No entanto, essa realidade já foi bem diferente, onde era comum até antes dos anos 80 palavras como "inválidos", "incapacitados", "defeituosos", "excepcionais"... (SASSAKI, 2011), sem contar com as tantas outras mais pejorativas, a exemplo de "aleijado", "coto", "retardado", "mongoloide", "mudinho", "ceguinho" etc. A própria expressão "excepcionais" fez parte do texto da Lei nº 4.024/61, como foi visto anteriormente, e mais tarde a Lei nº 4.613/65 traria a expressão "pessoas portadoras de defeitos físicos". Segundo Leonart (2007, p.12), "A expressão pessoa portadora de deficiência começou a ser usada na legislação a partir de 1985, com a Lei nº 7.405/85, que tornou obrigatória a colocação do Símbolo Internacional de Acesso".

É a partir de 1980 que se intensificam as discussões diante das terminologias, principalmente sobre "pessoa portadora de deficiência", "pessoa portadora de necessidades especiais", "pessoa com deficiência", "pessoas com necessidades especiais", "pessoa deficiente" e "deficiente". Para Sasaki (2011, p.8),

No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo "portador de deficiência" (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva).

É só após a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2006, depois da aprovação do seu texto pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, que o Brasil deixa a expressão "portador de deficiência" e começa a difundir o termo "pessoa com deficiência". Porém, o enraizamento da ideia "portador" ainda encontra-se fincado no meio social, mesmo que equivocadamente.

Por outro lado, "Entre os seguidores da Upias e teóricos do modelo social da deficiência, em especial na linha britânica, é possível reconhecer a preferência por expressões que denotem a identidade na deficiência, e por isso é mais comum o uso do termo 'deficiência' " (DINIZ, 2007, p.20). Essas compreensões só são possíveis quando se politiza o próprio conceito de deficiência. Assim os teóricos do modelo social, como Oliver e Barnes, criticam a ideia de "pessoa com deficiência", utilizada pelos teóricos dos Estados Unidos, por direcionar a percepção da deficiência como algo que pertence apenas ao indivíduo, compreendendo como um problema pessoal, em contra partida optam por termos como "pessoa deficiente" ou

apenas "deficiente" ressaltando a deficiência como parte da identidade do indivíduo e não apenas exclusividade dele (DINIZ, 2007). Contudo, Barnes entende que,

Se, no Brasil, as pessoas deficientes politizadas nas organizações escolherem aderir a determinados termos, então será minha responsabilidade usar aqueles termos quando falar sobre as pessoas no Brasil. Não é para alguém no Reino Unido impor nossa língua a elas, mas, enquanto elas estiverem cientes do significado das palavras e do fato de que elas são definidas de uma forma que politiza questões que confrontam as pessoas deficientes no Brasil, então estou feliz em adotá-las (DINIZ, 2013, p, 242).

No campo educacional o termo "pessoa com necessidades especiais" influenciou a criação da expressão "alunos com necessidades especiais", depois compreendido como "aluno com necessidades educacionais especiais". Segundo Sasaki (2008, p. 102),

O termo 'necessidades especiais' não substitui a palavra 'deficiência', como se imagina. A maioria das pessoas com deficiência pode apresentar necessidades especiais (na escola, no trabalho, no transporte etc.), mas nem todas as pessoas com necessidades especiais têm deficiência. As necessidades especiais são decorrentes de condições atípicas como, por exemplo: deficiência, insuficiências orgânicas, transtornos mentais, altas habilidades, experiências de vida marcante etc. Estas condições podem ser agravadas e/ou resultantes de situações socialmente excludentes (trabalho infantil, prostituição, pobreza ou miséria, desnutrição, saneamento básico precário, abuso sexual, falta de estímulo do ambiente e de escolaridade). Na integração escolar, os alunos com deficiência eram o foco da atenção. Na inclusão escolar, o foco se amplia para os alunos com necessidades especiais (dos quais alguns têm deficiência), já que a inclusão traz para dentro da escola toda a diversidade humana.

Essas terminologias podem ser percebidas como uma forma mais geral de lidar com a complexidade que envolve a deficiência, até porque, existem especificidades para cada uma delas, como por exemplo: surdo, deficiência visual, cadeirante, deficiência intelectual etc. Para a pesquisa em questão, discutir sobre deficientes visuais é compreender tanto os "cegos" quanto aqueles com "baixa visão" e utilizar "deficiência visual" ou "deficiente visual" quando se quer contemplar ambos, ou não se sabe a acuidade visual do indivíduo.

Outro ponto que causa inquietações em meio a essas discussões é a ideia de pessoa "normal", sendo que a palavra quando dita é, na maioria das vezes, acompanhada pela gesticulação do símbolo das aspas com os dedos na tentativa de diminuir o simbolismo oculto do conceito socialmente construído do *normal* e *anormal*, já que quando se fala em pessoas normais subentende-se que a outra parcela são os anormais. Neste caso, para alcançar o sentido desejado utiliza-se "pessoa com deficiência" e "pessoa sem deficiência".

Diante disso, as minhas inquietações, que sofrem influências principalmente do modelo social, por perceber a deficiência como uma imposição social de opressão que forma a identidade do indivíduo e que, sobre essa condição é que o torna deficiente, me coloco em plena reflexão para buscar a melhor forma de expressar minha posição e não fazer uso dessas terminologias de forma indiscriminada. Muito embora, influenciado pelo movimento político dos Surdos, no que tange a esse desvinculamento ou distanciamento do termo deficiência, me inquieto pelo fato, muitas vezes desnecessário, de ficar evidenciando a deficiência visual, jovem com deficiência, pessoa com deficiência etc. Compreendo que as terminologias não se apresentam apenas por questões estéticas, elas são fruto de toda uma discussão política e teórica das suas intencionalidades. Diante dessas inquietações, pretendo me afastar das terminologias quando os sujeitos da pesquisa ganharem nomes e passarem a protagonizar o rumo desse estudo. Assim, sejam cegos ou baixa visão, serão percebidos os seus estilos de vida particulares, perante a compreensão do contexto à sua volta e de suas histórias de vida, podendo, quem sabe, trazer outras visões sobre a própria deficiência.

3 ENTRE OS CÃES DE GUARDA E OS CÃES QUE GUIAM: FAREJANDO E CONSTRUINDO A METODOLOGIA

Diante dos caminhos teórico-metodológicos previstos e utilizados nesse trabalho, dois aspectos podem caracterizar esse momento: os “cães de guarda metodológicos” citados por Bourdieu (1989), para representar a ansiedade metodológica criada pelo rigor científico positivista e os “cães que guiam”, referência aos cães-guia⁴ que trabalham como guias de pessoas com deficiência visual. Fazer essa relação metafórica é um importante caminho para compreensão do percurso metodológico escolhido para esse trabalho, revelando os anseios de uma construção metodológica pré-campo e a realidade posta no campo de pesquisa.

A construção metodológica é fortemente influenciada por duas obras, uma da autora André (2012) e a outra da Caiado (2014). André, por trazer as discussões da utilização da etnografia para dentro do universo escolar e a Caiado por trabalhar a mesma temática, deficiência visual na escola, e por sua pesquisa se aproximar bastante, metodologicamente também, da proposta final da minha pesquisa. Poderia determinar que os “Cães de guarda” me conduziram até André, dentro de um ideal anterior ao campo de pesquisa, e os “Cães que guiam” me redirecionaram para Caiado, diante da realidade dos espaços pesquisados.

Nesse sentido, “os cães de guarda” fizeram seu papel e me afugentaram para a “rigidez”, como diria Bourdieu, do universo metodológico, trazendo o medo e a ansiedade de adentrar no campo de pesquisa somente com as ferramentas necessárias, me afastando dos contextos e sujeitos da pesquisa, por isso “Livrais-vos dos cães de guarda metodológicos” (BOURDIEU, 1989, p.27), eles podem desnortear um pesquisador. Assim, a demora em ir a campo escondeu uma realidade fundamental para a pesquisa e que inviabilizava um estudo de casos etnográfico baseado em uma observação participante, que era a proposta inicial da pesquisa.

Por outro lado, existem os “cães que guiam”, capazes de nos levar para o nosso real destino mesmo que estejamos cegos ou com uma visão turva do real objetivo. Quanto a isso,

⁴ O cão-guia foi regulamentado pela Lei nº 11.126/05 e atualizada em 2015 pela Lei da Inclusão nº 13.146, assegurando aos deficientes visuais (cegos e baixa visão) o direito de “ingressar e de permanecer com o animal em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo.”.

os momentos proporcionados pelo PPGESA como as sessões científicas (apresentação pública do projeto), a qualificação (avaliação do projeto por uma banca examinadora), as orientações coordenadas pelo orientador e tantas outras atividades que foram fundamentais nesse processo.

Nessa batalha de cães é sempre importante ressaltar que a pesquisa se define pelo modelo qualitativo, mas que longe da visão reducionista, que aprisiona a pesquisa quantitativa à identidade positivista e cartesiana, e apresenta a pesquisa qualitativa como um movimento de oposição e libertação desses princípios, a intenção aqui é superar a dicotomia qualitativo-quantitativo, como propõe André (2012). Mesmo sabendo que a dificuldade de racionalizar essa superação está muito ligada às influências que determinaram o surgimento de cada uma delas. Por isso, é importante ressaltar que mais do que qualitativa, a pesquisa é uma busca por espaço na área científica, já que, historicamente essa dicotomia é reflexo de uma imposição de saberes e conhecimentos. Até porque, enquanto a pesquisa quantitativa nascia no berço das ciências físicas e naturais (positivista e cartesiana), a pesquisa qualitativa seguia outras concepções. Para André (2012, p.18):

É, portanto, a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também estão presentes as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia.

É a partir dessa base central, chamada fenomenologia, que as ramificações da pesquisa qualitativa se dividem e é dentro dessa linha de pensamento que Godoy (1995, p. 21) afirma que “[...] hoje em dia, a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes”. Mesmo após vinte e quatro anos dessa afirmação, a expressão "hoje em dia" não desconfigura o sentido da frase, revelando o quanto essa concepção ainda se faz presente.

A introdução e reflexão diante dessa dicotomia é fundamental para as compreensões iniciais dessa pesquisa, tendo em vista que, os dados quantitativos do IBGE, apresentados anteriormente, constituem o direcionamento norteador diante da expressividade numérica e que mais à frente conflitarão com a realidade do campo da pesquisa. Contudo, mais do que referenciar e discutir a dicotomia quantitativo-qualitativo é direcionar os objetivos para outro olhar diante da pesquisa, em que:

Eu reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc. (ANDRÉ, 2012, p.24).

Tomando essa percepção como base central, a pesquisa se caracterizou como sendo do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2012), lembrando sempre que "Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas" (GOLDENBERG, 2004, p.13). Porém, é necessário antever alguns passos que guiarão as atividades em campo e toda a pesquisa, pois "Embora o processo etnográfico deva ser aberto e flexível, isso não significa ausência total de um referencial teórico" (ANDRÉ, 2012, p. 42).

Dessa maneira o trabalho traz consigo, também, os objetivos de uma pesquisa descritiva, levando em conta que:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. [...] Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação (GIL, 2008, p.27).

Essa caminhada metodológica que se define pelo modelo qualitativo, busca ferramentas na abordagem etnográfica e se apresenta com objetivo descritivo, não deixou de lado o estudo de casos do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2012) mesmo quando a pesquisa se reestruturou diante do campo.

Na coleta e análise dos dados, instrumentos de pesquisa como o diário de campo, a entrevista semiestruturada e os aspectos da história de vida, foram fundamentais para garantir o rigor da pesquisa e o alcance dos objetivos propostos.

Nesse contexto é importante compreender como a etnografia influenciou a pesquisa, de que maneira ela se torna do tipo etnográfica e como o estudo de casos etnográfico ainda se manteve perante as adversidades.

3.1 A ETNOGRAFIA E SUA INFLUÊNCIA NA PESQUISA

As apropriações para com a etnografia é resquício das influências advindas desde a graduação com a aplicação de algumas de suas técnicas investigativas, a exemplo do diário de campo e a descrição densa. Mesmo que naquele tempo as compreensões diante desse método fossem, de certa maneira, um pouco superficiais, tendo em vista a inexperiência do pesquisador, mas indispensáveis para o entendimento da relação ambiente-sujeito no campo da educação.

As pesquisas agora aprofundadas nessa continuidade acadêmica possibilitaram um redescobrimto da etnografia e suas práticas no campo educacional, principalmente no que se refere ao escolar, assim como evidencia André (2012), Street (2014) e tantos outros pensadores que buscam nessa perspectiva investigativa um novo olhar para com esse campo, tendo em vista a capacidade de enxergar as diversas nuances que integram tais contextos.

No entanto, para compreender a pesquisa etnográfica é válido ressaltar alguns pontos gerais da sua fundamentação mais clássica, tendo como plano de fundo sua ligação com os contextos antropológicos.

A etnografia, enquanto método e/ou metodologia, é percebida, no que se refere à sua origem, como fruto da antropologia ou apenas que se consolidou diante dos antropólogos. De fato, é inegável o papel que os antropólogos tiveram na difusão e consolidação da etnografia, Laplantine (2003) aponta a diferenciação dos que escreviam sentados em seus escritórios e os que iam a campo vivenciar as experiências da pesquisa. Isso separava e caracterizava o tipo de pesquisa a partir da referência de quem era o pesquisador. Desta forma, Laplantine evidencia Franz Boas (1858-1942) e Malinowski (1884-1942) como "os pais fundadores da etnográfica", tendo em vista as contribuições que ambos tiveram nesse processo de consolidação da etnografia como pesquisa científica.

Dessa forma, a etnografia pode ser percebida também como pesquisa social, interpretativa ou analítica, tendo essa consolidação a partir da preocupação com a "descrição densa", termo que Geertz (2011) toma emprestado de Gilbert Ryle para diferenciar e compreender as ações e relações dos atores sociais pertencentes ao grupo investigado. Essa "descrição densa" só era possível, muitas vezes, a partir do método da imersão, onde o pesquisador deveria passar anos observando e registrando a rotina do campo de pesquisa, para que esse tempo expressa-se o nível de aceitação do grupo estudado e conseqüentemente a

confiabilidade dos dados coletados. Assim, "A pesquisa etnográfica procura revelar os significados que sustentam as ações sociais; é feita através do envolvimento direto do pesquisador nas interações que constituem a realidade social para o grupo em estudo" (GIDDENS, 2005, p.514).

Esse tipo de pesquisa carrega consigo uma complexidade relativa à diversificação que os campos e sujeitos do estudo apresentam. Cada grupo reage de uma forma diferente com a presença do pesquisador, por isso a imersão no campo deve ser processual. Assim, o interesse do etnógrafo pode ser entendido também como uma descrição da cultura, em seus aspectos mais comuns até os mais complexos (parentescos, símbolos, práticas cotidianas, crenças, rituais, comportamentos etc.) e que a partir dele se possam construir parâmetros de sistematização desse processo para um melhor entendimento de suas causas e significados.

É diante desse contexto que me aproprio de muitas dessas percepções para desenvolver a presente pesquisa. Levando em conta que a pesquisa do tipo etnográfica, compreendida como uma ressignificação do método clássico, faz uso de algumas técnicas desse tipo de investigação e não necessariamente deve ser vista como uma etnografia pura. Quanto a isso André (2012, p.28) ressalta que essa proposta é como uma "adaptação da etnografia à educação", pois a diferença de áreas estudo faz com que "(...) certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais."

É através dessa apropriação de alguns procedimentos tradicionais de investigação utilizadas pela etnografia, como é o caso do diário de campo, da observação, da descrição densa, das entrevistas e das análises de documentos que busquei compreender os contextos que me eram invisíveis ou mal compreendidos.

3.2 O ESTUDO DE CASOS DO TIPO ETNOGRÁFICO

A pesquisa foi muito influenciada também pela perspectiva do estudo de caso etnográfico apresentada por André (2012, p.30) que se caracteriza como "[...] a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso", que aqui se refere a cada jovem participante. Ela também sistematiza os conceitos de diversos autores para descobrir quando se deve usar esse método, organizando da seguinte forma:

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 2012, p.52).

Nesse sistema de organização, a presente pesquisa transitou por cada um dos diversos pontos apresentados: 1) A "instância em particular" foram os jovens com deficiência visual; 2) A "complexidade e totalidade" ficou a cargo do aprofundamento em suas histórias e seus contextos para compreensão da realidade desses jovens; 3) O papel da pesquisa não é propor soluções, mas compreender os contextos em que esses sujeitos estão inseridos e quais os pontos relevantes levantados por eles, independente dos resultados; 4) Esse ponto se caracterizou na análise de problematizações que não foram propostas inicialmente pela pesquisa, são novas demandas dos sujeitos; e o 5) Conduz o cruzamento dos dados das histórias de vida com a realidade observada nas mais diversas narrativas.

Lidar com um estudo de casos do tipo etnográfico foi vencer as pressões dos “cães de guarda da metodologia” que me induziam a uma etnografia escolar densa e que não contavam com a imprevisibilidade do campo de pesquisa, como Goldenberg (2004) apontou, anteriormente, é impossível prever todas as etapas. Assim, quando a pesquisa apresentou um distanciamento das escolas, os olhares junto com os instrumentos utilizados na pesquisa foram redirecionados para os jovens e as narrativas. Esse distanciamento fica mais claro nas etapas e procedimentos da pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Compreendo a observação como um dos instrumentos cruciais no processo investigativo do tipo etnográfico e que é através dela que surgem as descrições, é válido perceber que uma boa descrição só é possível através da conexão dos cinco sentidos e da objetividade do pesquisador ao registrar (ANGROSINO, 2009). Dentro dessa linha de pensamento "É importante distinguir o que se vê e ouve do que se pensa sobre o que se vê e ouve" (SOMEKH & LEWIN, 2015, p.70), pois não é tão simples se distanciar do seu próprio pensamento enquanto participa do "fluxo contínuo da vida" de outros sujeitos. Essa distinção

é necessária para que o pesquisador não cometa equívocos de interpretação, por isso os fatos mais insignificantes devem ser registrados e avaliados dentro do conjunto do que foi pesquisado. Até porque, na pesquisa do tipo etnográfico:

...o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outro tipo de instrumento, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2012, p.28).

O registro dessas observações, que resulta na descrição, é materializado pelo pesquisador em seu diário de campo, outro instrumento necessário no desenvolvimento desse projeto. Mesmo sabendo que o diário de campo não é uma exclusividade da pesquisa etnográfica, se fez necessário compreender que esse instrumento tem características muito individuais e variam a cada pesquisador. Porém, o diário é a fonte material de boa parte os dados que são registrados pelo pesquisador, neste sentido, há várias técnicas para a organização dos dados coletados. O diário dessa pesquisa se predispôs a apresentar as percepções sobre as escolas estudadas com uma descrição da experiência de estar em cada uma delas, a registrar aspectos das histórias de vida dos jovens participantes, das relações sociais apresentadas no cotidiano escolar e urbano e os demais aspectos apontados pelos jovens.

A pesquisa fez, também, a opção pelas entrevistas semiestruturadas por perceber que ela melhor se adequou aos objetivos propostos, tendo em vista que a flexibilidade proporcionada por esse instrumento permite que tanto o pesquisador quanto o pesquisado tenham liberdade durante a entrevista, liberdade essa que vem da combinação de perguntas fechadas e abertas. Para Boni e Quaresma (2005, p.75) "Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados". Essa liberdade me fez direcionar os percursos das entrevistas para um melhor esclarecimento do que estava em questão. O roteiro da pesquisa pode ser acessado no apêndice "A" desse documento.

Essas entrevistas carregaram consigo parte da história de vida de cada jovem que se predispôs a participar. Quanto a isso, a história de vida pode ser categorizada como um método exclusivo das ciências sociais, que perpassa pelo universo da pesquisa qualitativa. A

história de vida tem como ferramenta de investigação a biografia dos sujeitos participantes do estudo, tendo como base as lembranças relatadas por eles. Para Giddens (2005, p.517), "Outros procedimentos de pesquisa, em geral, não rendem tantas informações quanto o método da história de vida sobre a evolução das crenças e das atitudes ao longo do tempo". Minayo (1993) ainda aponta a existência de dois tipos de história de vida: a completa, que está relacionada a toda a experiência de vida e a tópica, que consiste em determinar uma experiência em especial para ser o foco da investigação.

É dentro desses conceitos, principalmente no que diz respeito à história de vida tópica, que a pesquisa buscou fazer uso desse método para compreender os contextos escolares e urbanos vivenciado por esses jovens.

A análise dos dados foi guiada pelas análises interpretativas dos conteúdos. Nesse aspecto, tanto as descrições etnográficas do diário de campo quanto às falas dos sujeitos nas entrevistas compõem esse processo, aliando a sensibilidade e o rigor para que os resultados traduzam as realidades, conforme elas se manifestaram no percurso da pesquisa. Assim, os dados coletados mediante a utilização desses instrumentos foram analisados pelo cruzamento das informações obtidas.

No primeiro momento da análise, os dados estatísticos foram analisados para compreensão da disparidade quantitativa de jovens com deficiência visual na região, buscando mapear de forma mais objetiva esses sujeitos. No segundo momento, esses dados foram validados em campo e analisados juntamente com as observações iniciais (anotadas no diário de campo) dos espaços estudados, para contextualizar o cenário da pesquisa e direcionado os objetivos para as entrevistas. No terceiro momento, os dados levantados a partir das entrevistas foram categorizados em percepções geral, dos jovens participantes da pesquisa, diante das indagações iniciais: os contextos escolares e urbanos, visando assim construir um diagnóstico do que pensam esses jovens sobre esses contextos, com base em suas narrativas. O quarto e último momento, reservado para cruzar e avaliar as temáticas que mais se destacaram nas entrevistas. O terceiro e quarto momento, que foram exclusivos para análise das entrevistas, tiveram como base o roteiro de análise que se encontra no apêndice "B" deste documento.

4 A BENGALA: SENTINDO O QUE VEM PELA FRENTE

Esta parte apresenta as primeiras percepções do campo de pesquisa, entendendo que as dificuldades, os erros e acertos, são fundamentais para compreensão da pesquisa e dos caminhos percorridos. Este momento conta também com a apresentação de como a pesquisa foi pensada e realizada, passando por todas as etapas e abrindo espaço para uma visão mais poética e etnográfica do que foi realizado.

4.1 O SALVADOR – A CHEGADA DO PESQUISADOR

Como pesquisador, compreendo que adentrar no campo de pesquisa pode acarretar estranhamentos, principalmente, por aqueles que exercem papéis de liderança entre a comunidade estudada. No entanto, é curioso, interessante e ao mesmo tempo preocupante quando a presença do pesquisador é percebida como uma espécie de salvação, de solução dos problemas. Foi assim que me senti ao chegar às escolas e apresentar a pesquisa, pois logo em seguida vinham falas como: "Que bom que você veio!", "Estávamos precisando de algo assim!", "A sua pesquisa pode ajudar bastante!". A necessidade de entender esses contextos perpassa também por compreender melhor essa carência quanto ao suporte educacional aos jovens com deficiência visual. Segundo Fávero (2007, p.40),

Em caso de deficiência visual, a escola deve providenciar para o aluno, após a sua matrícula, o material didático necessário, como regletes, soroban, além do ensino do código braile e de noções sobre orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma e social. Deve também conhecer e aprender a utilizar ferramentas de comunicação, que por sintetizadores de voz possibilitam aos cegos escrever e ler, via computadores. É preciso, contudo, lembrar que a utilização desses recursos não substituem os conteúdos curriculares e as aulas nas escolas comuns de ensino regular.

De fato, para alguém que tem pouca familiaridade com tanto recurso assim é compreensível o estranhamento e a felicidade quando aparece alguém que entenda ou possa ajudar com isso, ou pelo menos fazer alguma coisa. No entanto, sempre esclareci o meu papel enquanto pesquisador, deixando claro a função exploratória da pesquisa e evidenciando a proposta de resultados futuros.

4.2 CADÊ VOCÊS? DIFICULDADES DO PRIMEIRO CONTATO

Fazer o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa é algo fundamental nesse processo e que demanda alguns cuidados. No entanto, quando esses sujeitos dependem de uma série de fatores para chegarem até a escola, o campo de pesquisa, a comunicação com eles podem apresentar dificuldades. Neste sentido, as investidas a campo não resultaram num encontro imediato, mas indicaram algumas observações interessantes. A exemplo, das dificuldades de mobilidade até a escola, se fazia necessário entender o que os mantinham distantes desses espaços, as provas, a falta de professores e de merenda, que acarreta na volta mais cedo para casa. Essas situações por muitas vezes resultaram em desencontros, inviabilizando a imersão no campo de pesquisa, em que esses sujeitos participassem, para as observações da rotina escola. Por conta disso, a pesquisa se redirecionou mais objetivamente para os sujeitos e suas narrativas, tendo em vista, a ausência dos mesmos nos espaços escolares.

4.3 ETAPAS E PROCEDIMENTOS

A pesquisa contava em suas percepções iniciais com a necessidade de saber onde se encontravam os deficientes visuais de Juazeiro, quantos eram e, mais especificamente, quantos estavam matriculados ou frequentando a escola. Nesse anseio de compreender melhor o quadro quantitativo que apontam para a deficiência visual em Juazeiro, fui em busca dos dados nacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), juntamente com o panorama municipal e estadual da educação, para assim delimitar a própria atuação da pesquisa e entender de fato qual seria seu foco.

Quanto a isso, em 2017, os dados apresentados pela Secretaria de Educação e Juventude (SEDUC), no que tange à área da educação especial no ano de 2016, até porque os de 2017 ainda estavam em fase de levantamento, evidenciavam 40 crianças com deficiências visuais matriculadas em 30 escolas do município. Os números eram animadores, mas depois de uma conversa com a pessoa responsável pela gestão da Educação Especial no município alguns pontos discutidos fizeram a pesquisa mudar de direção. Diante dessa conversa, até meio despreziosa, era fácil perceber que o município tinha desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto às salas de recursos, onde o suporte educacional a essas crianças avança na maioria das escolas. O que realmente sobressaiu desse diálogo foi a

disparidade que os alunos encontram quando saem do Ensino Fundamental oferecido pelo município e passam para o Ensino Médio, disponibilizado pelo Estado. Nessa transição, é reduzido drasticamente o AEE, quando em muitos casos ele nem existe, sendo que o Estado não tem salas de recursos e nem quantitativo de profissionais especializados, evidenciando uma fragilidade no processo educacional que, muitas vezes, acarreta na evasão escolar. Com essa inquietação em mente, era evidente a necessidade de compreender o contexto do sistema educacional oferecido pelo Estado.

Nessa tentativa, ainda em 2017, no primeiro levantamento junto ao Núcleo Territorial de Educação (NTE 10), antiga Diretoria Regional de Educação da 15ª Região (DIREC-15), da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em Juazeiro, no setor da Educação Especial, o órgão se demonstrou aberto a colaborar com a pesquisa, foi-me apresentado um mapeamento de quatro Colégios Estaduais com cinco alunos com deficiências visuais matriculados. Esse mapeamento é baseado na solicitação que os gestores das escolas fazem, no início do ano, solicitando profissionais do AEE como brailistas, intérpretes, auxiliares, entre outros. Desses cinco alunos, um estava matriculado em um colégio no município de Uauá, que está dentro do território de atuação do NTE 10. Com base nesses dados, que são díspares à educação fundamental, a pesquisa foi direcionada para uma melhor percepção dos contextos desses jovens do Ensino Médio. Isso me fez dar atenção à educação disponibilizada pelo Estado e entender a relação que expressava números tão baixos nesse momento de formação do sujeito. Assim, para alcançar esse objetivo era fundamental perceber o contexto desses alunos.

Já em 2018, quando retorno ao NTE 10 para refazer o mapeamento, e desta vez já para direcionar as escolas que fizeram parte da pesquisa, percebo um cenário ainda menor. No quadro de 2018, até março, apenas três colégios tinham solicitado profissionais para um total de quatro alunos e, desse total, dois estavam matriculados no município de Remanso, que também está situado no território de atuação do NTE 10. Portanto, não me caberia mais delimitar a quantidade de escolas e alunos que participariam da pesquisa, o campo já estava posto (duas escolas) e os sujeitos determinados (dois alunos).

As primeiras visitas às escolas, ainda para dar conta da documentação necessária para submissão do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), foram revelando contextos ainda mais sensíveis. Logo, das duas escolas e dos dois alunos, apenas um estava frequentando as aulas, enquanto o outro apenas estava matriculado, ausente por falta de profissionais do AEE. A partir daí, senti a necessidade de retornar ao NET 10, contado com a

colaboração do setor da Educação Especial, apresentar a situação e, principalmente, buscar informações sobre o paradeiro dos alunos do ano anterior. Nesse retorno, foi esclarecido que o NTE 10 estava tomando as medidas necessárias para o retorno do aluno para a sala de aula e, no caso dos outros alunos, fizemos uma checagem dos meus dados com os que eles tinham, e descobrimos que na relação das escolas estava faltando uma, que não havia sido incluída no mapeamento, apenas por uma falha de comunicação. Querendo ou não, eu estava lá fazendo uma ponte de ligação entre as escolas e o NTE 10, minimizando os distanciamentos entre essas instituições e percebendo que eles podem ser bem maiores do que se esperava. O cenário então se reconfigura para três escolas, onde o quantitativo é impreciso e só a inserção no campo de pesquisa apresentou essa nova configuração.

Com o campo empírico e os sujeitos definidos, iniciaram-se as aproximações exploratórias, juntamente com os olhares etnográficos, desses espaços e sujeitos, para propor a participação dos mesmos na pesquisa, tendo em vista as normas e demandas burocráticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁵ que garantem a segurança ética da pesquisa. Com a autorização institucional das coparticipantes da pesquisa, as escolas, a pesquisa foi submetida e aprovada⁶ pelo CEP da UNEB. Depois da pesquisa aprovada o retorno ao campo foi imediato, visando conhecer os jovens e iniciar o que se havia planejado.

E se a imersão no campo deve ser processual, onde a atenção é redobrada, as etapas e os detalhes determinam os sentidos, como visto anteriormente. Preocupei-me em não pulá-las para não comprometer minha aproximação. Por conta disso, evitei contato direto, como ir diretamente aos jovens ou às suas casas, busquei as escolas como ponte de ligação capaz de tornar minha chegada aos sujeitos algo mais sutil e seguro. No entanto, as constantes visitas às escolas, para levantamento da documentação do CEP e conversas prévias com os gestores, revelavam as dificuldades em encontrar esses jovens nesses espaços, e os motivos eram variados.

As tentativas do primeiro contato com esses estudantes me levaram à seguinte realidade: dos três, apenas um estava de fato frequentando a escola, enquanto, um não estava

⁵ Seguindo os Critérios da Ética em Pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/12 ou 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

⁶ Aprovado sob número de parecer 2.874.526 em 05 de setembro de 2018, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.

estudando por falta de professor braillista e o outro desistiu na metade do ano, pelo número excessivo de faltas. Mesmo com essas informações, as aproximações com as escolas já haviam acontecido, dados já estavam sendo levantados, diante da compreensão dos contextos dos três colégios estaduais, a partir das primeiras percepções do campo, das descrições e caracterização delas. No entanto, era evidente que um estudo de casos do tipo etnográfico dentro da escola já não fazia mais sentido, os jovens sujeitos dessa pesquisa não se encontravam ali, e fazer isso em apenas uma escola não me daria uma visão objetiva das discussões levantadas pela pesquisa, era o momento de parar, rever e replanejar. Com isso a pesquisa foi direcionada para um estudo de casos etnográfico de cada jovem a partir de suas narrativas diante da história de vida de cada um e partindo da compreensão de seus contextos escolares e urbanos, não desprezando os dados e percepções já levantados.

Na busca por esses jovens, contei com a colaboração de todos os gestores que me disponibilizaram contatos e endereços daqueles que não estavam mais frequentando a escola, e quanto ao que ainda frequentava, tive o mesmo apoio para entrar em contato com o responsável e autorizar a sua participação.

Com dois deles fiz contato via WhatsApp⁷ e consegui marcar o primeiro encontro com ambos para nos conhecermos, serem feitos os esclarecimentos da pesquisa e conversarmos sobre as próximas etapas. Tomei o cuidado de utilizar o primeiro encontro apenas para uma conversa informal e de esclarecimento, deixando a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as entrevistas apenas para o segundo encontro. O mesmo aconteceu como terceiro, porém, a gestora em questão me apresentou anteriormente e depois tive um tempo para apresentar a pesquisa ainda na escola. No que diz respeito às assinaturas tanto do TCLE (assinado pela mãe pelo fato do estudante ser menor de idade) quanto do Termo de Assentimento do Menor (TAM), foi necessário me deslocar até a casa deles em dia e horário alternativo, devido à jornada de trabalho do responsável.

Quanto à assinatura dos termos de autorização foram utilizados três métodos diferentes, tendo em vista as especificidades de cada participante. Com o que frequentava a escola foi utilizado a assinatura convencional, pois o aluno em questão tem baixa visão e

⁷ Aplicativo de celular utilizado para troca de mensagens de texto, vídeos, fotos e áudio através de conexão com a internet.

conseguia assinar o nome chegando bem perto do papel. Os outros dois são cegos. Com um deles foi feito o uso da digital porque fazia um bom tempo que ele não assinava o nome em tinta⁸, e outro fez uso do assinador⁹ (Figura 01), com uma pequena ajuda da mãe, já que também fazia um tempo que não praticava.

Figura 01 – Assinador ou Guia de Assinatura



Fonte: ANJOS, I. A. R. **Legenda:** Instrumento utilizado para auxiliar pessoas com deficiência visual na assinatura do nome em tinta.

Dessa forma, entrevistei três jovens, dois em suas casas e um na escola. Durante as entrevistas nas casas, em uma, a presença da mãe foi constante durante alguns encontros, e na outra, com leves interrupções. Já na entrevista realizada na escola, conseguimos ficar sozinho. No entanto, a escola apresentou dificuldades consideráveis quanto à disponibilidade de espaços para a entrevista e disponibilidade de tempo do estudante. Uma das preocupações, enquanto pesquisador, era não afetar a rotina da escola e a do aluno, visando não causar uma repulsa do participante para com a pesquisa. Assim, as entrevistas feitas na escola demandaram mais paciência e cautela, em muitos momentos era necessário ficar esperando na

⁸ Expressão utilizada para designar o uso de caneta e papel.

⁹ O trabalho de Campos (2007) sobre o projeto ASSINO EMBAIXO demonstra a importância das pessoas cegas assinarem o nome.

escola pra que o aluno tivesse um horário vago, ou então utilizar as aulas de educação física, já que o aluno não participava.

Foram realizadas duas entrevistas com cada jovem, e em apenas um caso foram feitas três. Inicialmente eram feitos os esclarecimentos do motivo e interesse da pesquisa, do sigilo das informações e identidade, e em seguida o gravador era ligado. Quando a conversa iniciava eu solicitava que o jovem contasse um pouco da sua história, de como foi a infância, a escola, a família, os amigos, como foi a trajetória de vida até o momento, seguindo a proposta do roteiro da pesquisa. A proposta foi de não interferir muito, de deixá-los à vontade para contarem as suas histórias. Para alguns essa forma funcionava e para outro, se faziam necessárias perguntas pontuais para que o silêncio não fosse a única resposta e para que o participante não ficasse constrangido.

As entrevistas tiveram uma média de tempo de duração de aproximadamente quarenta minutos, boa parte delas eu mesmo transcrevi e a outra parte foi transcrita por uma pesquisadora colaborada, logo depois ouvi e corrigi cada uma delas. Para cada entrevista se gastou de cinco a sete horas na transcrição, a depender da qualidade do áudio. Transcrever é um processo lento e demorado, demanda atenção e tempo e requer ouvir diversas vezes. Mas, também, faz você vivenciar novamente aquela experiência, percebendo seus erros e acertos, fazendo com que, além de analisar as narrativas, o pesquisador avalia a si mesmo. Ao término da participação dos jovens, eram feitos novos esclarecimento sobre o que aconteceria daquele momento em diante, como a análise da entrevista, a preservação do sigilo das identidades e a contribuição da pesquisa. Depois desse momento iniciou-se a análise e compreensão dos dados.

4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os três jovens que estavam matriculados nesses três colégios estaduais da cidade de Juazeiro-BA tem deficiência visual adquirida (cegos e baixa visão), isso caracteriza que em algum momento de suas vidas tiveram, ou ainda tem, mesmo que de forma reduzida, a experiência de terem sido vidente, ou seja, conhecem um pouco do mundo assim como os que enxergam.

Visando garantir o anonimato e preservar a identidade de cada um deles se fez necessário, assim como define o CEP e as resoluções que o regem, utilizar pseudônimos para cada participante, no caso, aqui eles serão identificados como Joaquim, Maria e Sofia.

Joaquim foi um deles, foi o primeiro que tive contato, um jovem de 21 anos que começou a perder a visão aos 12 anos, brincando, e aos 14 ficou cego. Adora o universo virtual e vive com um pé dentro e outro fora da escola, um ano estudando e no outro já não está mais, parou no primeiro ano do ensino supletivo, na metade de 2017.

A outra foi Maria, jovem de 20 anos, perdeu a visão aos 9 anos, menina de sorriso fácil e carismático, tem como seu aliado o braille, estudou até o primeiro semestre de 2018, quando cursava o segundo ano do Ensino Médio e também vivencia as dificuldades de não conseguir se manter na escola.

E a Sofia, jovem de 15 anos, com baixa visão, enxerga apenas com um dos olhos, teve um problema de saúde quando bem pequena e, desde então, vem lutando para não perder a visão completamente, não se percebe enquanto deficiente, apenas busca o seu lugar em meio aos demais. Quando a conheci ela estava cursando o oitavo ano do Ensino Fundamental.

4.5 OUTRA FORMA DE SE VER

As primeiras impressões sobre essas escolas são carregadas de medo, medo do olhar de quem me olha e medo no olhar de quem meu olho olha. Não o medo do terror ou da maldade, mas aquele medo do desconhecido, do novo, do estranho... ou apenas curiosidade mesmo. Mas o meu olhar, esse sim era de medo, medo da arquitetura defensiva que encaixotam as escolas, das grades que apenas nos permitem trocar olhares ou palavras distantes, dos portões que necessitam de permissão para serem atravessados, dos vigias fardados, e de não se sentir preparado para essa aventura. No entanto, é esse medo, essa ansiedade, essa quase necessidade de descobrir algo, que me colocou de frente a cada uma dessas escolas e me induziu a adentrar em todas.

Perceber a escola é entender que tudo começa bem antes de chegar ao destino, pois o caminho e, principalmente, o entorno reverbera os seus sentidos e nos prepara para o que há dentro delas. Assim, costurando as ruas que antecedem o destino, percebo o sofrido e o menos sofrido asfalto que direciona para os caminhos de terra e pedra que esbarram na calçada de

cimento acinzentado, que define a chegada, aqui é a escola. Ainda sobre o trajeto, com a cabeça levantada, pode-se ver, ouvir e sentir o cheiro de bares, mercados, igrejas, lojas, esgoto, cachorro, gato, carroça e gente, tudo depende da direção que se vem. E no meu caso, eu vinha de todas.

Perdido, dando voltas, procurando e perguntando, até que enfim achei. Sobre nossas cabeças, a minha do lado de fora e as outras do lado de dentro, o sol quente apressava a entrada, para uns as árvores estão dentro e para outros fora do raio de alcance, o que ainda causa conforto são os óculos escuros, porém eles intimidam e escondem o rosto, é preciso trocar e encarar a claridade, mesmo que os olhos reclamem. Os muros de concreto fazem parte da "grande caixa", só resta passar pelos portões. Primeiro se procura o pequeno quadradinho - não aquilo não pode ser considerado uma janelinha – depois enfia a cara já dizendo "Bom dia!" e aguarda que alguém perceba e dê atenção. É chegada a hora de se explicar, convencer que suas intenções são boas e que se deseja entrar, se possível for. Esse é o primeiro contato com alguém e esse alguém está ali fardado e fazendo perguntas. Normal, é para nossa segurança.

Agora tudo começa, a caixa se abre revelando os encantos e desencantos junto a suas diversidades. Mas, calma, ainda tem algumas grades e portões para serem superadas. Na sua maioria, as rampas nos levam até o fim dessa transição entre a rua e a escola. Seria acessibilidade? Talvez. Dentro, um novo contexto floresce, ganhando um adicional de harmônios e energia, uma parte da juventude do entorno se encontra aqui ou ali, nem que seja para ficar tomando refrigerante, na garrafa inox de bolso, e fingir que é whisky, ou simplesmente assistir as aulas e comer a merenda quando tem. Nesse ambiente, os olhos podem enxergar diversas realidades, a depender de qual olho se escolhe para ver. Agora, vou em busca dos meus olhos...

Fui em busca e não os achei, eles não estavam lá, ou se estiveram já foram embora e me deixaram. Perdido e sem olhos, intensifiquei a procura, achei alguns, mas não me serviam, pois, os que eu procurava já tinham enxergado os dois mundos, de videntes e não videntes. Eu queria esses, só eles me serviriam, era através deles que eu queria ver as coisas. Os outros me lembravam o “mar de brancura” de Saramago. O lugar estava certo, era aqui, mas não achei... Não naquele momento, nem naquele lugar. Eles não andavam mais por lá. Com exceção de um, pelo menos um, eu achei ali. Ainda resistia e podia me ver como os videntes, não com a mesma nitidez da maioria, mas podia. Os outros, foi preciso uma jornada maior, abandonar as

“grandes caixas” e seguir rastros de caneta, de boca, de pergunta e de resposta, era preciso... Súditos dos reis e rainhas das “grandes caixas” apontaram o caminho, me deram uma direção. Era preciso então chegar ao ponto em que esses olhos eram mais bem guardados, viajados por seres de luz que, de alguma forma, tinham ligação com eles. O lugar era comum, como o da maioria dos videntes, era apenas uma casa, mas uma casa que guardava olhos que contam histórias que precisam ser ouvidas, mesmo que seja por um principiante da arte de ouvir.

Diante desses olhos, que eram apenas cinco, ouvi histórias, lembranças de outras épocas e de agora. As “grandes caixas” não eram mais o foco dessa jornada, os segredos estavam agora no dito e no não dito por aqueles olhos, quem sabe um dia conseguirei enxergar, assim, com outros olhos. Essa jornada foi, é, e continuara sendo, uma aprendizagem. Mas nesse momento contarei o que ouvi desses olhos, pois o que vi e ouvi com os meus eu já venho contando...

5 EM ALTO RELEVO

Esse capítulo é dedicado à apresentação dos principais fatores analisados nas entrevistas, levando em conta que cada jovem retratou um pouco sobre os seus contextos escolares e urbanos. Assim, entendendo que

Contexto é o conjunto de elementos ou de entidades, sejam elas coisas ou eventos, que condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado, ou seja, que permitem a um sujeito dotado de consciência, construir um entendimento, um sentido sobre uma coisa ou evento, com os quais entra em contato (MARTINS, J., 2006).

Nesse sentido, as percepções deles foram categorizadas e apresentadas aqui em dois momentos. O primeiro momento, dedicado às indagações propostas pelo roteiro da pesquisa, e que foram comuns a todos os entrevistados. Já o segundo momento é fruto do que os jovens apontaram como mais importante e que não estava, inicialmente, no roteiro da pesquisa. No entanto, como pesquisador, acolhi as temáticas e indaguei os participantes sobre cada uma delas.

5.1 DESVELANDO OS CONTEXTOS

5.1.1 Escolar

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Como ponto de partida para a compreensão acerca dos contextos escolares utilizo, os fatores que redirecionaram a pesquisa, ou seja, as causas que afastaram dois desses três jovens do espaço escolar. A partir daí os outros pontos serão fisgados como uma consequência aparentemente simples, mas que envolve todo um conjunto. A ordem em que serão apresentados não necessariamente segue a mesma do roteiro de pesquisa, mas sim uma lógica visando um melhor entendimento dos fatos.

Tendo isso em vista e que esses dois jovens não frequentavam a escola quando a pesquisa iniciou, que foram o Joaquim e a Maria, partimos então das suas narrativas. Assim, quando indagados sobre os motivos que os levaram a desistirem de ir à escola, eles revelam que:

A falta do material mermo, porque eu chegava na sala sentava lá pegava a explicação de um professor ou outro, quando tinha, porque a maior parte era baseada no livro. Então... eu pegava o assunto pra estudar em casa [...] E aí, como chegava lá não fazia nada e as coisa era baseada no livro ou então a explicação era rasa, num tinha porque eu ir, eu sentia que não tinha porque eu ir. [...] Foi o que aconteceu na última vez no [nome da escola], no [nome da escola que estudava anteriormente] é um pouco diferente [...] boa parte dos professores ajudava de alguma forma, só que eu não conseguia ter um bom rendimento, aí quando chegava na terceira unidade que eu via que não ia dar pra passar naquela matéria, eu desistia, porque não adiantava eu continuar se eu sei que no final eu não ia conseguir passar. Aí ficava meio complicado [risos em tom baixo]. Aí até as matérias que eu ia bem deixava de lado porque, né... não adiantava... passar em umas e outras não (JOAQUIM).

Foi porque foi assim, eu e minha irmã, a gente faltou bastante e o diretor avisou a minha mãe que a gente já tinha perdido o ano por falta, então nem adiantava a gente ir mais para escola porque nós já tava repetida de ano (MARIA).

Se categorizarmos esses motivos é possível construir uma linha de pensamento que passa por todos os demais aspectos das entrevistas de um modo geral. Assim, se por um lado, Joaquim levanta a falta acesso ao conteúdo, perda de sentido na ação e conseqüentemente notas baixas, o que o leva à desistência. Por outro, Maria expõe aspectos da relação de dependência familiar, tendo em vista que ela só vai pra escola quando a irmã vai, pois precisa de alguém que a guie. Dessa forma, utilizo como base as seguintes categorias: o acesso ao conteúdo e a mobilidade pela dependência. O acesso ao conteúdo por ser uma das causas de evasão escolar percebida na pesquisa, já que diante das falas dos jovens, a dificuldade em ter acesso ao que é passado em sala de aula, principalmente do conteúdo do livro didático, reflete diretamente no rendimento escolar do aluno. E a mobilidade pela dependência como uma forma de compreender esse distanciamento para além do gostar de ir para escola, muitas vezes estudar demanda da disponibilidade de terceiros.

O acesso ao conteúdo está muito ligado às tecnologias assistiva que se referem a:

[...]produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

Em 2017, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, juntamente com outros órgãos do governo do Estado, lançaram as Diretrizes da Educação Básica Inclusiva no Estado da Bahia (BRASIL, 2017). Esse documento, assim como outros apresentados aqui anteriormente, são os responsáveis por direcionar as ações e materiais que chegarão às pessoas com deficiência. Mas, na prática, a realidade é outra. Os estudos realizados por Soares (2014) retratam isso nos resultados da sua pesquisa em salas de recurso multifuncional, onde os documentos oficiais estão distantes da atuação efetiva nesses espaços escolares.

Diante da literatura vasta e de ficar teorizando todas elas, eu me apego a narrativas para entender os fatos, por isso a necessidade de ouvir esses jovens.

Nesse contexto escolar de acesso ao conteúdo impresso, Sófia, que tem baixa visão, aponta que a leitura dos livros, com suas letras pequenas, são seu maior desafio.

“Ai, é bem difícil. Pra eu ler tem que botar o livro bem pertinho, bem pertinho, ai eu consigo ler. [...] Na outra escola que eu estudava, eu usei uma lupa que era pra deixar as letras bem grandonas, ai eu gostei muito, dava pra ver bem melhor as letras [...]” (SOFIA).

Ela ainda relata que, quando a professora vai escrever no quadro, sempre pede a ela pra aumentar a letra para facilitar a visualização e que gosta mais de estudar no computador, porque dá para ampliar tudo.

Para Joaquim e Maria que são cegos, o acesso ao conteúdo escolar teria que vir de outras vias como o sistema braille, logo eles conseguem construir duas percepções distintas do braille. No caso de Joaquim, ele aprendeu o básico, não pratica muito, gosta mais de usar o computador para lhe auxiliar nos estudos. E revela onde de fato aprendia:

[...]Jeu aprendia era na sala de aula mesmo, ouvindo a explicação do professor, alguns professores faziam um acompanhamento mais direto comigo, mais a maioria das coisas era a explicação geral que o professores dava na sala de aula e eu pegava ali, gravava, digitava ou só ouvia mermo. [...] Mais pra mim assim, o que eu queria mesmo era só que o professor disse: “Olha [Joaquim], tem aqui esse conteúdo”, se ele tiver o conteúdo ele me der, seja digitalizado ou seja impresso, ou sei lá, uma fonte de pesquisa

que eu possa pesquisar e ou então se o conteúdo é... necessite de uma explicação mais clara do professor, que ele chegue pra mim e diga: “Olha [Joaquim] não basta você só pesquisar você tem que entender assim...assim e pronto”. Eu não peço assim que eles sentem comigo e conversem e explique detalhadamente cada parte do conteúdo não. Eu preciso só que eles me digam onde eu encontro o conteúdo ou disponibilize esse conteúdo e se necessário uma explicação pelo menos superficial daquilo que ele tá ensinando, enfim... é que assim, no quesito do braille, na questão do braille eu acho que não seria necessário o professor passar aquele conteúdo pro braille para me entregar, pra eu ler em casa e estudar, porque boa parte dos conteúdos hoje de sala de aula está disponível digitalmente (JOAQUIM).

Joaquim faz parte da parcela de pessoas com deficiência visual que preferem outros recurso ao invés do braille. Ochaíta e Espinosa (2004) relatam também em seus estudos algumas dificuldades na utilização dos processos de aprendizagem do braille, pois é fácil se confundir na escrita e na leitura diante da identificação dos pontos de leitura. Em meio a isso, as tecnologias vêm se apresentando cada vez mais como facilitadoras da vida humana, sendo que não é uma exclusividade dessa discussão.

Já Maria foi alfabetizada também em braille, tem uma ligação diferente com esse sistema, chama a atenção para o acesso ao livro didático e ao suporte do professor braillista.

Os livros, eu nunca tive livro dático (didático) em braille não. Os diretores sempre me entregavam os livros em tinta e eu pedia para minhas irmãs e minha mãe ler pra mim as atividades que tinha e eu respondia oral, porque livro dático (didático) nunca veio em braille para mim. [...] Eu acho que necessitaria de um professor de braille para me auxiliar e seria muito bom se viesse os livros dáticos (didáticos) em braille, porque ali os professores usam muito os livros dáticos (didáticos) e tem muitas atividades que eu fico isolada, porque tem muitas aí que eles pedem nos livros e eu as vezes não tenho como fazer em sala de aula, por conta que é no livro, e no livro não tem em braille então não tem como eu fazer [...] Eu gostaria muito que tivesse, um exemplo, os livros dáticos, no meu caso que eu uso braille, que nunca faltasse papel 40¹⁰, porque no meu caso eu uso folha de ofício natural, mais a gente sabe que o papel mesmo que a gente deve usar é o papel 40, mais seria muito bom que nunca faltasse (MARIA).

A fala de Maria interliga outras situações, se por um lado o acesso ao conteúdo não é possível mediante materiais acessíveis, à presença de um professor braillista funcionaria como

¹⁰ Papel de textura mais grossa capaz de ser modelado pelo punção (objeto de escrita braille) sem perfurá-lo.

um transcritor do conteúdo em tinta para o sistema braille, no entanto, isso demandaria também todo um conjunto de materiais para serem utilizados nesse processo.

A tentativa de distribuir o livro didático em tinta para esses jovens se apresenta como uma não compreensão do contexto de vida desses sujeitos, conseqüentemente uma ação que interfere em todas suas esferas sociais, até mesmo na familiar.

[...] os livros didáticos tinha professor que queria me entregar, mais eu não via necessidade de usar muito, porque chegava aqui em casa num ia ter quem lesse assim, um livro de química, de física, meus pais não chegaram ao ensino médio e eu tenho uma certa dificuldade (JOAQUIM).

Assim, se o livro didático é considerado a principal fonte de conhecimento dentro da escola e tem grande relevância no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, nada mais justo do que ele ser acessível a todos, não basta só ser distribuído gratuitamente, é necessário que se percebam os sujeitos que fazem uso dele. Para esses jovens o livro didático continua sendo apenas mais um objeto de exclusão, hegemônico e dominação cultural dos videntes. Assim, o livro acessível ainda continua no plano das ideias em muitas realidades.

O livro didático é a ponte de ligação para uma das ferramentas de avaliação mais utilizadas pelas escolas: a prova. Diante disso, como fica a aluno com deficiência visual? Sobre isso os jovens revelam que:

[...] as provas a gente fazia oral, quando eu tinha alguma dúvida eles me levavam para uma sala separada para tirar minhas dúvidas, para os alunos não colar nas provas comigo e sempre me ajudavam, graças a Deus sempre tive o maior apoio deles (MARIA).

As provas, a maioria era oralmente. O professor imprimia as provas para todos os alunos e chegava pra mim ali, no momento da aplicação da prova dos outros mesmo, me botava em um canto mais separado e aí ele ia lendo pra mim a questão e eu ia respondendo, ou se não eu deixava para um outro dia, para não atrapalhar nem a mim, nem aos outros alunos, mas as que eu fazia, era a maioria delas oralmente, até porque eu tava aprendendo o braile ainda, até hoje eu não sei (JOAQUIM).

As provas a professora faz as letras bem grandes porque as pequeninhas assim eu não consigo ver muito, aí ela tem que fazer aquelas letronas

grandonas, aí fica bem melhor pra mim. Aí eu sento perto dela ela vai me ajudando [INCOMP]¹¹, devido o meu problema (SÓFIA).

A escola é uma instituição de ensino que foi consolidada a partir da cultura escrita, adotar a avaliação oral para alunos com deficiência visual tem se tornado uma das estratégias viáveis no traspas das barreiras educacionais. Assim, na maioria dos casos cabe ao professor desenvolver a melhor forma de avaliar seus alunos diante das suas especificidades, por isso, a avaliação oral tem se apresentado como um método facilitador frente às adversidades encontradas na escola.

A mobilidade pela dependência é uma questão que se apresenta nos dois contextos, escolar e urbano, pois o próprio fato de chegar até a escola demanda a dependência de alguém, mas que nesse momento me atendo apenas ao escolar. Para Joaquim, um amigo ou alguém da família; para Maria, sempre a irmã; e para Sófia, a mãe ou amigas. Já dentro da escola, em seu espaço físico, a Sófia tem uma leve dificuldade, mas, o pouco que enxerga é o suficiente. Para Maria, a presença das amigas resolvia seus problemas: “Eu sempre tive uma colega, uma amiga para mim auxiliar. Sempre tinha uma menina me ajudando” (MARIA). Já Joaquim vive uma solidão...

[...] nem andava muito, eu chegava na escola passava direto para a sala e ficava lá até a hora de sair. É... eu nunca gostei de ir no banheiro da escola, então, mesmo que eu tivesse vontade, necessidade de ir no banheiro eu não ia, esperava a hora de sair. [...] Assim, do banheiro é porque banheiro de escola pública, enfim... é meio tenso, e eu nunca gostei de ir muito mesmo, não é por causa que não enxergava. E andar na escola assim, porque geralmente eu dependia de ir com outros alunos, e como eu falei, eu não tinha muita proximidade com eles assim, mas claro se..., eles me chamavam: “ah vamos pra lá, tá tendo aula vaga, vamos sentar ali fora, vamos para quadra ficar lá”, eu ia, algumas vezes eu ia, me chamavam pra ir com eles. Mas na maioria das vezes eu preferia ficar na sala mesmo, sentado, parado (JOAQUIM).

¹¹ Legenda da transcrição indica um trecho incompreensível.

Para Maria e Joaquim a mobilidade é decorrente da dependência do outros, das relações sociais de amizade, de questões que estão ocultas nesses indivíduos. A LBI aponta muitos desses aspectos como barreiras, onde são compreendidas como:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

Joaquim e Maria são bem distintos em personalidade, enquanto Joaquim se tranca no seu próprio universo, Maria se apresenta disposta a todos. Esse universo construído por Joaquim está muito ligado ao fato de ter perdido a visão.

[...] depois que eu perdi a visão até me chamavam pra ficar lá, acompanhar eles, os colegas me chamavam, mais eu num gostava muito de ir não, ficava só na sala. Trabalho de sala de aula e tal... formar grupos geralmente eu, ou queria fazer só ou então sei lá, esperava alguém me chamar não ia atrás não, porque, enfim... eu acho que eu sou antissocial [risos] (JOAQUIM).

Já as percepções de Maria são bem diferentes.

Eu me dou bem com a vida, eu aprendi muito com a vida, que eu quando enxergava que eu via uma pessoa com deficiência visual eu dizia logo dentro de mim: “Se eu ficar assim, eu vou me matar”. E hoje não, hoje quando eu vejo alguma coisa nova eu digo: “Isso aí é bom, eu quero aprender”. [...] o braile eu nem sabia que existia e foi com a perda da visão que eu vim conhecer, então tem coisas que com a perda da visão eu vim conhecer, até mesmo a dar mais valor a vida, porque eu vim dar valor a vida depois que perdi a visão, confesso que eu vim dar bastante valor a vida depois que eu perdi a visão, tem muitas coisas que a gente aprende quando leva uma surra mesmo na vida (MARIA).

É interessante perceber como cada um dos jovens dão significados diferentes diante desse processo de deficiência adquirida, no sentido de que Joaquim lida com o isolamento, uma introspecção da cegueira, e a Maria traz uma resignificação da cegueira em sua vida e como isso à fez ver as coisas de um modo diferente. Essas especificidades de compreensão da própria deficiência também faz parte do conjunto de fatores que se deve levar em conta nos processos educacionais e sociais.

Esses jovens compreendem e vivenciam os contextos escolares de maneiras bem diferentes, mas todos eles revelam dificuldades em acessar o conteúdo que é dado em sala de aula. As barreiras de acesso a esses conteúdos são reflexo de uma hegemonia cultural das

peessoas sem deficiência e que reflete em todo o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência. Contudo, por mais que exista uma base legal que garante os mais belos e bem construídos “direitos”, existe também um sistema burocrático capaz de frear a aplicabilidade dos mesmos.

5.1.2 Urbano

Para entender o contexto urbano desses jovens foi necessário entender suas relações com o uso do espaço urbano. Assim o lazer que muitas vezes, principalmente para a juventude, é um dos fatores mais atrativos que nos faz sair de casa em busca de algo que a gente goste, foi um ponto de partida, pois “A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015, Art. 42), tudo isso atrelado a uma rede de amigos e familiares, de relações sociais. Para Carrano (2003, p. 138),

Os fenômenos relacionados com as atividades de lazer estão no centro dos processos de formação da subjetividade e dos valores sociais nas sociedades contemporâneas. Para os jovens, especialmente, as atividades de lazer se constituem num espaço/tempo privilegiado de elaboração da identidade pessoal e coletiva.

Durante as entrevistas eu indagava sobre o que gostavam de fazer para se divertirem, como eram os momentos de lazer, os amigos, a família, e eles me revelaram realidades bem diferentes.

Assim, eu me sinto bem, eu não me sinto presa totalmente, porque eu saio né, vou pro [atividade religiosa], vou ao serviço de campo [atividade religiosa], eu vou ao rio quando meu pai vai, ele me chama eu vou, eu de vez em quando dou umas passeada ai. Eu não passeio sempre porque realmente, como eu já disse da outra vez, num tenho nem com quem, porque se eu tivesse uma pessoa pra sair toda vez que eu quisesse eu só ia viver no meio do mundo, ninguém ia me pegar em casa não. A única coisa que eu tenho medo pra sair é porque eu não tenho aquela habilidade de andar só, né, e pra ficar chamando os outros, na minha opinião, muito chato, ficar dependendo dos outros, ficar chamando os outros, eu acho horrível. Mais eu me sinto bem, eu gosto de passear, gosto de sair, gosto de ver gente, gosto de fazer amizades (MARIA).

Num saio muito não, até hoje não sou muito de sair não, fico mais em casa. [...] Eu fico mais com a minha mãe, a gente sai pra ir pro shopping, pizzaria... eu fico mais com minha mãe, as vezes, no sábado e no domingo eu vou pra casa da minha tia [?¹²], fico com elas lá (SÓFIA).

De lazer, assim... nunca... [IM¹³ “ele não quer”] não quero, não quero muito, não sou muito disso não (JOAQUIM).

Cada fala é reflexo da trajetória de vida desses sujeitos, condizem com as suas relações após a perda da visão, que reverberam, conseqüentemente, em suas relações sociais. Exemplo disso é a ideia de “antissocial” a que Joaquim se referia:

[...] depois que eu perdi a visão mim afastei muito, como eu disse dos meus amigos, isso acabou criando em mim uma coisa de sei lá, não querer me aproximar muito das pessoas, e claro se falar eu falo, converso não tenho problema nenhum com isso, enfim... mais assim eu não tenho vontade de chegar em um grupinho e fazer parte, isso eu não tenho vontade não (JOAQUIM).

Outro ponto importante é a mobilidade, tratada anteriormente no espaço escolar, agora ela é percebida também no ambiente da cidade, que contam também com as barreiras:

urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; **arquitetônicas:** as existentes nos edifícios públicos e privados; **atitudinais:** atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Quanto a isso, somente Sófia relatou em não ter dificuldades. Os outros dois, assim como no contexto escolar, só se locomovem com o auxílio de um guia, que na maioria das vezes é um amigo ou familiar. E dentro dessa relação mais básica, que seria o uso da bengala e do guia, eles apontam que:

Não, nunca cheguei a andar com... [IM “Ele tem”, referindo-se à bengala] com bengala não. Eu tenho. Até tentei aprender um pouco e tal, tive um acompanhamento de uma ou duas vezes com uma professora que me ensinou o básico assim: você segura assim, vai andando e tal... mais assim, dizer que tive aula mesmo não, como pegar um ônibus, como andar, não, nunca tive

¹² Legenda da transcrição indica dúvida na palavra ou na expressão utilizada.

¹³ Legenda da transcrição indica intervenção da mãe.

não. Já pensei em fazer só mesmo, mais sei lá... dá um certo medo. [...] assim, o que eu queria era poder me deslocar sozinho e tal, não depender do guia, mais... Por enquanto tá só o guia, e entre o guia e a bengala e usar os dois eu prefiro só o guia, porque é mais fácil (JOAQUIM).

[...] eu nunca aprendi a usar bengala. [...] Não, assim, a bengala na verdade eu tenho. Mas é porque assim, eu num tenho costume de usar ela e também ela é grandona pra mim. [...] Seria bom se tivesse um treinamento, mais por aqui por onde é que tem esse treinamento? O único lugar que tinha era no CRV¹⁴, o CRV fechou aí ficou sem acesso nenhum. [...] como a bengala ela é grande pra mim, eu acho ruim ficar usando ela, que além de cansar o meu braço eu uso ela de um jeito e eu acho que o jeito que fico usando ela não é o jeito certo. E aí minha irmã fica tirando onda, minha mãe fica tirando onda, aí eu acho chato e encosto logo a bengala, me raivo aí desisto (MARIA).

Se, por um lado, não fazer o uso da bengala pode ser uma questão de habilidade, por outro, carrega o fardo simbólico de designar a cegueira, assim à bengala pode ser tanto um símbolo de resistência como um símbolo negativo da deficiência, tendo em vista as opressões sociais vivenciadas por essas pessoas e, conseqüentemente, direcionadas também aos instrumentos que estão em sua posse (cadeira de roda, muleta, aparelho auditivo...). No entanto, como Maria evidencia, na região a única instituição que dava aulas de Orientação e Mobilidade era o CRV em Petrolina-PE, atualmente não há registros de outra instituição que faça essa capacitação.

Tanto a bengala quanto o guia são possibilidades que auxiliam na mobilidade e, de fato, assim como os jovens apresentam, andar com o guia facilita, até porque esse guia é vidente, enxerga as barreiras. Outro ponto interessante é que os guias normalmente são familiares e amigos, então, ambos passam pelo processo de aprendizagem junto com o jovem com deficiência visual, tendo que mudar suas percepções para poder informar e guiar da melhor maneira. Nesse sentido, é natural que haja preferência por pessoas de maior afinidade, tanto Joaquim quanto Maria têm em seus familiares mais próximos maior confiança e, mesmo assim, pequenos acidentes são inevitáveis, fazem parte do processo de aprendizagem. Diante disso, quando indagados sobre a mobilidade urbana eles não relatam tantos problemas, mas, Maria faz alguns apontamentos quanto a isso.

¹⁴ Centro de Reabilitação Visual que ficava localizado em Petrolina-PE.

A maior dificuldade que eu acho é esses esgoto e as calçadas tudo quebrada. Porque se as calçadas fosse tudo bem munitinha, tudo retinha, seria uma maravilha e se num tivesse esse monte de esgoto que aqui tem seria ótimo, mais infelizmente tem esses impedimento. [...] No centro a única coisa ruim que tem são as calçadas, porque tem muito batente. Na pista não, na pista é tudo retinho, mais quando você sobe nas calçadas é cada calçada, uma mais alta do que a outra é um sobe e desce, desce e sobe. A dificuldade é essa. (MARIA).

Os relatos desses jovens para com os contextos urbanos estão muito ligados a uma relação restrita com esses espaços, tendo em vista que todos eles transitam pouco na cidade, preferem mais a rotina de ficar em casa, menos Maria – como ela mesma evidencia. No entanto, o ficar em casa é a única opção diante da dependência do guia e a falta de recursos de orientação e mobilidade.

5.2 PARA ONDE AS NARRATIVAS APONTAM

Na imprevisibilidade do campo e das entrevistas, dois assuntos me chamaram bastante atenção: A Internet e O Bullying. A internet foi uma colocação de Joaquim, levantada já no final de uma das suas entrevistas, tendo em vista sua narrativa apontando sempre para sua dificuldade de se relacionar socialmente, de ter poucos amigos e quase não sair de casa. A internet era um outro universo de tudo aquilo que a gente tinha conversado. E o bullying foi algo que a Sófia precisava falar, eu já tinha pensado sobre o assunto, mas, nada muito aprofundado e ela já chegou assim na primeira entrevista, falando sobre isso.

No decorrer das entrevistas pude abordar essas duas temáticas com todos os participantes, já que as entrevistas ocorreram em um espaço de tempo favorável, onde cada participante estava no início, no meio ou no final desse processo. Assim, as histórias puderam ser percebidas no conjunto de todos os participantes.

5.2.1 “Janela pro mundo”: A internet

Com um quadro atual de uma sociedade cada vez mais conectada, quase metade das casas do Nordeste, ou melhor, cerca de 43,4%, segundo dados no PNAD CONTÍNUA (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua/ IBGE) em 2016, não tem acesso à internet. Os dados apontam que o Nordeste é a região com menos pessoas conectada,

enquanto nas regiões Sul e Sudestes, mais de 70% da população tem internet em suas casas. Fato que reflete no acesso limitado à informação e outros serviços. Esse panorama inclui também os jovens da pesquisa, já que eles só vieram ter acesso à internet há aproximadamente uns quatro anos. O fato de estar conectado pode revelar significados diferentes para cada usuário e para Joaquim foi o que mudou sua vida.

Acho que assim, um momento... uma coisa que... que mudou bastante assim a minha vida, a percepção de mundo, assim, foi mais quando eu passei a ter acesso à internet. Porque, por exemplo, antes eu ficava mais em casa assim... num fazia muita coisa, brincava, jogava dominó com o meu colega, meus primos e era mais só aquilo ali mesmo, o dia todo sem fazer nada, ficava só deitado, assistindo televisão, enfim... Depois que eu tive essa janela pro mundo, digamos assim, foi que comecei a buscar novas coisas que eu gosto e procurar entender algumas coisas que eu nem fazia ideia que existia. A parte da educação também me ajudou bastante... era o que... sei lá, era 80, 90% do que eu aprendia era por conta da internet, pela internet mesmo, conheci a realidade de outras pessoas que tem deficiência também. Foi uma das coisas que mais mudou assim, me deu uma percepção maior das coisas (JOAQUIM).

Por mais que ele já tivesse me falado que usava a internet no computador, para estudar, conversar, se divertir... eu não imaginava o quanto isso era realmente importante, seus amigos estavam na internet, seus assuntos favoritos, o seu mundo cresceu ali. Enquanto as relações sociais mais físicas, concretas, eram deixadas de lado a internet criou as relações sociais virtuais para ele.

É a forma que eu tenho de sair [risos], eu acho. Porque eu não gosto muito de sair de casa e ai... enfim... manter contato com o resto do mundo, acho que mais é pela internet. Então, é meio como uma forma de sair de casa” (JOAQUIM)

E se a tecnologia pode alterar os rumos das relações sociais ela pode também facilmente abrir novas janelas para os processos educacionais. Assim, é possível compreender melhor a sua relação com os aparelhos digitais, como substituição do braille.

O braille é bom porque você aprende ali, você tem um conteúdo físico pra você e facilita bastante, mais o computador facilita mais ainda, porque além de você receber o conteúdo você pode entrar na internet, pesquisar e é mais fácil a troca de conteúdo dos professores, eu tinha professor que mandava coisa por e-mail e eu respondia também por e-mail e alguma avaliação, por algum motivo confiava que eu não ia colar (risos) e eu não colava (JOAQUIM).

O acesso à informação via internet é algo incontornável, tanto ajuda como também pode atrapalhar, é preciso que aja um acompanhamento nesse processo de busca por informação. Nesse sentido, o “confiar” não assegura um processo de aprendizagem, apenas condiciona e distancia o aluno das relações coletivas de aprendizagem na avaliação.

Já Maria nunca usou um computador, tudo que busca na internet é pelo seu celular, utiliza-o também como ferramenta de estudo, mas passa pelo mesmo processo de distanciamento da escola e de suas relações.

“[...] eles me passam tudo pelo zap, eles me enviam o link ou então a foto, aí eu boto para o celular ler, aí o celular vai lendo e eu vou respondendo e enviou para eles depois (MARIA).

Como boa parte dos jovens, ela também passa o dia fazendo uso das redes sociais, conversando com pessoas com deficiência visual de vários lugares, assim como Joaquim. Estar conectado é ter acesso à informação, “uma janela pro mundo”, como lembra Joaquim, é também perspectiva de futuro, de novas possibilidades.

É... bom, eu... fico mais no computador, no celular, quando eu num tô no whatsapp é no youtube [risos]. Ou então... é... estudando é... coisas relacionadas a TI, Tecnologia da Informação, eu estudo algumas linguagens de programação, eu penso em ser Cientista da Computação no futuro (JOAQUIM).

A internet pode apresentar um leque de possibilidades e caminhos, mas também é algo que precisa ser direcionado, principalmente pelo volume de informações que se pode acessar. A “janela pro mundo” não pode se colocar acima das relações escolares e sim como mais uma ferramenta acessível a todos, possibilitando assim novos caminhos e futuros diferentes.

5.2.2 O bullying

O bullying pode ser compreendido “[...] como uma modalidade de violência ocorrida principalmente entre o público jovem e no interior da escola. “Ocorre a partir da agressão física ou psicológica em desfavor de uma vítima” (SILVA;OLIVEIRA, 2018, p. 82). Na primeira entrevista que fiz com Sófia e pedi que ela falasse um pouco sobre sua vida, ela disse:

Assim, eu sou uma menina muito alegre, apesar das coisas que eu passo em casa com minha mãe. Ontem mesmo eu tava lá em baixo, brincando lá em baixo, sentada conversando com os amigos, aí as meninas começaram a

colocar bullying em mim a dizer coisa comigo [...] Eu não quis dizer pra minha mãe o que foi, eu tava com vergonha de dizer pra minha mãe o que foi. Ai depois eu disse pra ela que as meninas estavam [...] dizendo que eu era zaroia, dizendo que eu era feia, esses negócio, né (SÓFIA).

Perguntei pra ela quando isso tinha começado, e ela disse:

Acho que desde quando eu comecei a entrar na escola, desde pequena. Na minha antiga escola mesmo, todo dia eu ia pra secretaria pra falar pro diretor, porque era bullying todo dia, todo dia era bullying (SÓFIA).

Sófia relata que nasceu “normal” e devido a uma doença ainda bebê, ficou com sequelas, principalmente no olho e, conseqüentemente, na visão. O bullying era resultado da aparência estética do seu olho, aos sete anos começaram as várias cirurgias para correções estéticas e oftalmológicas, visando também fazer com que ela não perdesse a visão.

Eu perguntei para Joaquim e Maria se eles já tinham sofrido com o bullying também, mas eles me relataram casos únicos e isolados e que, na realidade, sempre foram bem tratados e os alunos ajudavam muito também. Isso me inquietou e, ao longo das entrevistas, Sófia foi revelando que:

Alguns entendem, outros pensam que é besteira porque vê eu andando, vê eu indo beber água, fazendo essas coisas aí, normal como todo mundo, mais não sabe o que eu passo. [...] Elas acham que eu não sou uma pessoa normal... que eu não sou que nem elas” (SÓFIA).

Isso me fez lembrar uma discussão feita no início desse trabalho (p.20), discutindo sobre a não percepção da pessoa com grande dificuldade de enxergar apenas porque ainda enxerga. Assim, deixo uma problematização da seguinte vertente: para muitos, ver uma pessoa cega pode gerar um sentimento de pena do tipo “não se bate num cego”, mas, se ele enxergar só um pouquinho pode? Penso que os jovens com cegueira exercem sobre os outros alunos esse sentimento de pena, do ser tratado diferente, um coitadismo, pelo fato das pessoas não perceberem a diversidade de corpos. E quando Sófia coloca que “elas acham que eu não sou uma pessoa normal... que eu não sou que nem elas”, exerce o sentido de diferente como opressão, do tipo “você não tem nada, só é feia e zaroia”, não há sentimento de pena. Se a deficiência é considerada por alguns como uma opressão social, o bullying pode ser percebido como a opressão escolar da diferença, sendo a deficiência o ponto de partida, voltando às velhas percepções de normalidade e anormalidade.

Por outro lado, as cirurgias deram a Sófia o que lhe falta (uma vertente clássica da modelo médico), uma aparência de sem deficiência.

Eu consegui ver eu como uma pessoa normal agora, não muito normal mais igual os outros. Agora eu enxergo melhor, dar pra eu ficar com as pessoas, que antes eu não ficava muito com as pessoas porque o povo dizia que eu era diferente e tal. Ai mudou tudo (SÓFIA).

O bullying nos últimos anos vem se apresentando como uma temática relevante diante das relações escolares, mesmo que a pesquisa não tivesse a intenção de discutir isso inicialmente ela não poderia menosprezar essa realidade. Contudo, isso reflete também as dificuldades na aplicação e aceitação dos processos de inclusão, onde as narrativas categorizam fatos que estão longe de serem superados ou discutidos dentro dos espaços escolares. Evidenciar as realidades dessas narrativas é levar para os espaços de discussão a voz desses jovens e indagar as novas pesquisas que estão por vir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses pés que sentem as texturas de um piso tátil sentem também as diversas texturas dos pisos acadêmicos e entre elas entendo que o processo de pesquisa é preciso estar aberto a mudanças, ser flexível, se envolver, é preciso compreender o campo em que está imerso e junto a ele deixar fluir as ideias, observar, ouvir, cheirar. Adentrar na história de vida desses jovens foi compreender que cada narrativa expressa fatos e características que formam essas pessoas, são as suas histórias, são as suas vidas sendo contadas. Compartilhá-las é confiar ao outro, o pesquisador, seus medos, suas angústias, seus pensamentos, é compartilhar um pedaço de quem são.

Ao ouvir cada uma dessas histórias, a pesquisa, que até então vivia no campo das ideias, vai ganhando cores a cada palavra, dando significado para esse processo formativo, construindo a imagem de seus contextos e experiências. Essas narrativas trouxeram vida a uma pesquisa que já tinha perdido um dos seus campos de investigação, a escola, e esperança para um pesquisador aflito pelas dificuldades do campo. A bagunça que os “cães” fizeram nos caminhos metodológicos foi necessária para o processo formativo de pesquisador e me guiaram da etnografia até as histórias de vida desses jovens. Assim, percebi que boa parte desse processo se dá pela percepção dos erros que depois são transformados em aprendizado até gerar os reais resultados. O "erro" como parte integrante do processo de pesquisa, como aquele que aplaca a ânsia pela verdade nua e crua ou mesmo pela suposta perfeição na pesquisa.

Procurei dar à pesquisa um direcionamento a partir das vozes desses jovens, a partir de suas histórias, de suas realidades enquanto estudantes e moradores da cidade de Juazeiro-BA, sem levantar temáticas que não fizessem sentido para eles naquele momento. Procurei analisar suas experiências diante dos seus contextos escolares e urbanos, lembrando suas trajetórias escolares desde a infância, suas relações com os espaços urbanos, com a família, amigos, professores, alunos, com a própria deficiência, dentre outros fatores.

A questão principal que moveu essa pesquisa desde o começo e resultou nesse trabalho teve como base entender a realidade dos três jovens estudantes com deficiência visual da cidade de Juazeiro. Para entender essa realidade foi necessário andar com cuidado utilizando os conhecimentos acadêmicos como uma “bengala” que sente o caminho pela frente. O fato é que compreender isso foi um processo de aprendizado e de constante reflexão

diante da própria pesquisa, as possibilidades eram inúmeras, diversos caminhos, teorias, metodologias, sujeitos, opiniões. Vários elementos foram fundamentais para amadurecer e direcionar os reais objetivos da pesquisa, desde orientações, conversas entre amigos, banca de qualificação, disciplinas do programa e tantas outras atividades.

Nesse percurso de amadurecimento a pesquisa chegou a seu objetivo geral de compreender como jovens Juazeirenses com deficiência visual, em idade escolar, percebem seus contextos escolares e urbanos. Isso só foi possível mediante o cenário atual da educação desses jovens na cidade, tanto no que diz respeito à educação oferecida pelo próprio município quanto à oferecida pelo Estado. Os dados mostraram em termos quantitativos que o município vem dando um suporte maior aos seus alunos com deficiência e que em contrapartida o Estado não consegue acolher da mesma forma cada um deles. Foi exatamente a partir dessas indagações que a pesquisa se direcionou a educação oferecida pelo Estado, tendo como norte identificar os jovens com deficiência visual que estavam matriculados na rede estadual de ensino da cidade de Juazeiro.

A pesquisa revelou nessa identificação o número reduzido desses jovens, resumidos a apenas três, e que mesmo dentro de um contexto tão pequeno não se consegue dar conta de manter os direitos básicos à educação de todos eles. “3 entre 1000” é uma problematização direta a essa expressividade numérica que não estar na escola, se apresenta apenas como demandas que a política educacional do Estado não se consegue atender. “3 entre 1000” é uma referência à importância de cada um desses sujeitos dentro da sua escola e dos espaços urbanos que frequenta, onde a educação e as cidades não sejam pensadas apenas para a maioria e sim para todos.

Nesse contexto foi fundamental entender a teoria (DINIZ, 2007), a história (FIGUEIRA, 2013) e as leis (BRASIL, 2015) para refletir sobre a deficiência, em especial a visual, e as políticas que direcionam a formação dos contextos escolares e urbanos, marcando assim o objetivo teórico desse trabalho. Pois é preciso falar sobre esse processo de opressão social a que a deficiência está vinculada, é importante perceber a deficiência atrelada a uma condição social que não pertence somente ao indivíduo e sim às relações sociais, sobre o indivíduo existem impedimentos de um corpo diferente que caracteriza vários estilos de vida. Por isso dizer que um jovem é deficiente visual é expressar uma realidade de opressão vivenciada cotidianamente por ele diante de uma sociedade incapaz de perceber a infinidade de corpos ao seu redor e que não consegue consolidar “condições sociais favoráveis”.

Adentrar nas histórias de vida dos jovens foi de certa forma adentrar em si mesmo e perceber a si a partir do que eles falam, desvelando assim suas relações com os contextos escolares e urbanos, com suas deficiências, com suas condições de vida marcada pela deficiência visual, com a Internet e o Bullynig.

Os contextos escolares revelaram espaços que não dão conta de mantê-los na escola, não compreendem suas deficiências, que não reconhecem essa diversidade de corpos e que se reduzem a atividades individuais de professores, pelo menos aqueles mais sensíveis, para facilitar o acesso ao conteúdo dado em sala de aula. No entanto, foi fundamental perceber que esses jovens carregam experiências diversas, no que se refere a materiais acessíveis, onde, cada um apresenta especificidades distintas de necessidades e habilidades sobre esses materiais. Isso indica que apenas um professor braillista não seria o suficiente para suprir as necessidades pedagógicas de um jovem com deficiência visual, pois suas demandas percorrem caminhos para além do braille. Como por exemplo, o Joaquim que domina a internet e o computador mas não sabe muito o braille, a Maria que domina o braille mas nunca usou um computador e a Sófia que já usou a lupa, ampliar as letras e facilitar a leitura, e usa a internet só para os estudos. Enquanto isso, algumas escolas se limitam a apenas solicitar ao Estado esses profissionais, o restante são ações paliativas de tentar dar o suporte mínimo para que esses alunos possam passar de anos.

Já as relações desses jovens com os contextos urbanos demonstraram que antes mesmo de superar as barreiras físicas – que eles não percebem como uma grande dificuldade já que seus guias são vidente – é importante entender as relações de dependência com os guias, que diante da mobilidade se apresentam como algo a ser superado, e isso só é possível através da dominação dos instrumentos que possibilitem essa independência, sendo que um dos mais básicos deles é a bengala. É fundamental perceber essa formação que vai além das bases curriculares da escola e que são essenciais num processo formativo de reabilitação e de percepção da própria deficiência.

A trajetória de vida e acadêmica que me conduziram até a construção desse trabalho, discutindo a temática das pessoas com deficiência e, principalmente, a deficiência visual é a forma que tenho para questionar, indagar e propor, nos espaços acadêmicos e todos os outros, reflexões a cerca dessas pessoas e o quanto as relações sociais construídas por nós são responsáveis por inviabilizá-las e invisibilizá-las. Desenvolver esse trabalho dentro de um programa de mestrado como o PPGESA é uma possibilidade de construir novos caminhos e

novas discussões tanto para as pessoas com deficiência quanto para a proposta de uma Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB). No sentido de que a ECSAB vem produzindo conhecimento e reflexões diante da diversidade que compõe os territórios semiáridos, compreendendo a multiplicidade de sujeitos que são formados culturalmente nesses territórios, reflexões que caminham na linha oposta das relações hegemônicas da educação, mas que pouco tem introduzido dentro desse processo as pessoas com deficiência.

Entendo que a produção desse trabalho é responsável por me mudar enquanto pessoa e professor pesquisador, como também é responsável por abrir espaço para novas produções de conhecimento dentro do programa de mestrado. São histórias que se juntam para pensar novos e antigos saberes, onde coloco também a minha história que desde a infância esteve ligada com a educação e as pessoas com deficiência, muito incentivado pela diversidade formativa familiar dos meus pais que foram responsáveis por tornar sensível esse olhar e conseqüentemente essa escrita, por carregar os ensinamentos de uma mãe que vivencia como professora há quase vinte anos a realidade das crianças com deficiência da região. Portanto, é desse cruzamento de várias histórias que emana uma vontade de saber mais, de que tudo ainda é pouco, que as compreensões até agora não são o bastante e que existem muitas histórias que necessitam serem ouvidas e contadas, e por isso a vontade investigativa de um pesquisador não pode cessar diante de uma conclusão, ela se abre para novas pesquisas e novos pesquisadores.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Gloria de Souza. **Instituto Benjamin Constant: 160 anos de inclusão.** Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 6-10, nov. 2014. In: Revista Benjamin Constant/Instituto Benjamin Constant/MEC, edição especial. Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação. Rio de Janeiro, 2014 – ISSN 1414-6339 Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2014/edicao_especial_no_v_2014/BConst_edEsp2014_final.pdf Acessado em: 08 de maio de 2018.

AMORIM, Michelli Silva Sousa Agra. **Democratização da Educação na Escola Pública: inclusão de estudantes com deficiência visual /** Michelli Silva Sousa Agra Amorim. – 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar /** Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. - 18ª ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012. - (Série Prática Pedagógica).

ANGROSINO, M.; FLICK U. (Coord.). **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, Hélio de, 1962-. **História de Luta das Pessoas com Deficiência em Petrolina /** Hélio de Araújo. -. Petrolina, 2015.

BARBOSA, Lívია; DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson. **Diversidade corporal e perícia médica no Benefício de Prestação Continuada.** In: Medeiros, Marcelo. (Org.) Deficiência e igualdade / Debora Diniz, Marcelo Medeiros, Lívია Barbosa (Organizadores) -- Brasília: LetrasLivres : Editora Universidade de Brasília, 2010. 248p.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade /** Zygmunt Bauman; tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. – Rio de Janeiro: Jorge Zahad Ed. 1998. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/ZygmuntBauman-Omal-estardapos-modernidade.velhojou.www.therebels.biz-book.pdf>. Acessado em: 24 de janeiro de 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação /** Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo: Brasiliense, 2007. - - (Coleção primeiros passos; 20)

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024compilado.htm. Acessado em: 03 de março de 2018.

_____. **Lei nº 4.613, de 02 de abril de 1965.** Isenta dos impostos de importação e de consumo, bem como da taxa de despacho aduaneiro, os veículos especiais destinados a uso exclusivo de paraplégicos ou de pessoas portadoras de defeitos físicos, os quais fiquem impossibilitados de utilizar os modelos comuns. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4613.htm. Acessado em: 05 de junho de 2018.

_____. **Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985**. Torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1980-1988/L7405.htm . Acessado em: 05 de junho de 2018.

_____. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acessado em: 03 de março de 2018.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acessado em: 03 de março de 2018.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Congresso Nacional, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acessado em: 03 de março de 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acessado em: 03 de março de 2018.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acessado em: 03 de março de 2018.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acessado em: 03 de março de 2018.

_____. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 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. Brasília: Congresso Nacional, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm#art4iii. Acessado em: 03 de março de 2018.

_____. **Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005.** Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Brasília: Congresso Nacional, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2005/lei/111126.htm. Acessado em: 03 de março de 2018.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acessado em: 03 de março de 2018.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 Acessado em: 03 de março de 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acessado em: 03 de março de 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acessado em: 03 de março de 2018.

_____. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil/** compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/historia-do-movimento-politico-pcd.pdf>. Acessado em: 16 de janeiro de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca:** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: MEC, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em 07 de abril de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva /** Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 72p.

_____. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia** (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Secretaria da Educação, Governo do Estado da Bahia, Salvador/BA, 2017. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2017/diretrizes-da-educacao-especial.pdf>. Acessado em: 14 de abril de 2018.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar:** como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. ISSN 1806-5023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 05 março 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro-RJ: Editora Bertrand Brasil, 1989. 311p. Disponível em: http://lpeqi.quimica.ufg.br/up/426/o/BOURDIEU_Pierre._O_poder_simb%C3%B3lico.pdf. Acessado em: 27 de setembro de 2017.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos / Katia Regina Moreno Caiado. - 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Educação Contemporânea).

CAMPOS, Izilda Maria de. **Projeto ASSINO EMBAIXO:** A grafia do nome e a assinatura na construção de identidade das pessoas cegas. In: SÁ, Elizabet Dias de. **Deficiência Visual** / Elizabet Dias de Sá, Izilda Maria de Campos, Myriam Beatriz Campolina Silva. - São Paulo : MEC/SEESP, 2007.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras** / Paulo César Rodrigues Carrano. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

CARTILHA DO CENSO 2010 – **Pessoas com Deficiência** / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2007). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** / Débora Diniz, -- São Paulo: Brasiliense, 2007. -- (Coleção Primeiros Passos; 324). Disponível em: <https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/2016/page/texto_o_que_e_deficiencia-2.pdf>. Acesso em: 15 de março 2018

_____. **Deficiência e políticas sociais** – Entrevista com Colin Barnes. Revista Ser Social, v. 15, n. 32, p. 237-251, 2013. Disponível em: <http://www.espanholacessivel.ufc.br/entrevista.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2018.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça**. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2018.

DINIZ, Debora; SQUINCA, Flávia; MEDEIROS, Marcelo. **Deficiência, cuidado e justiça distributiva**. In: Costa, Sérgio. (Org.) Tópicos em Bioética. / Sérgio Costa, Malu Fontes, Flávia Squinca. (Organizadores). Brasília: LetrasLivres, 2006.

ERIKSEN, Thomas Hylland. **História da antropologia** / Thomas Hylland Eriksen; Finn Silvert Nielsen; tradução de Euclides Luiz Calloni ; revisão técnica de Emerson Sena da Silveira. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos legais e orientação pedagógica** / Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, Luísa de Marillac P. Pantoja, Maria Teresa Eglér Mantoan. - São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 60p.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva** / Emílio Figueira. -- São Paulo: Brasiliense, 2013. -- (Coleção Primeiros Passos; 343).

FRANÇA, Tiago Henrique. **Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social**. Lutas Sociais, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>. Acessado em: 10 de março de 2018.

GARCIA, Carla Cristina. **Sociologia da acessibilidade** / Carla Cristina Garcia. -1. ed., rev. - Curitiba, PR: IESDE. Brasil. 2012.

GEERTZ, Clifford. 1926 - **A interpretação das culturas** / Clifford Geertz. - 1.ed., 13.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia** / Anthony Giddens; tradução de Sandra Regina Netz. - 4. ed. - Porto Alegre : Artmed, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acessado em: 28 de setembro 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª Edição, Editora Record, Rio de Janeiro. São Paulo, p. 11-65, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2010**. Brasil / Bahia / Juazeiro. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/juazeiro/panorama>. Acessado em: 04 de junho de 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO CONTÍNUA – PNAD CONTÍNUA**. Disponível em:

[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho e Rendimento/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio s continua/Anual/Acesso Internet Televisao e Posse Telefone Movel 2016/Analise dos Resultados.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilio_s_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2016/Analise_dos_Resultados.pdf). Acessado em: 20 de novembro de 2018.

JANELAS DA ALMA. Direção de João Jardim e Walter Carvalho. Produção de Flávio R. Tambellini. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mLi4FTKRDkk&index=3&t=0s&list=PLb8QR5oyghhTO9ipISCxVp14p6shjuKGz>. Acessado em: 10 de março de 2018.

JESUS, Marcus Mendonça Gonçalves de; PEREIRA, Erick Wilson. **Infanticídio indígena no Brasil**: o conflito entre o direito à vida e à liberdade cultural e religiosa dos povos indígenas. Revista de Ciências Jurídicas, Pensar, Fortaleza/CE, v.22, n. 1, p 353-380. jan/abr. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Z%C3%A9%20Piqueno/Downloads/5231-23547-1-PB.pdf>. Acessado em: 10 de maio de 2018.

LAPLANTINE, François, 1943 -. **Aprendendo antropologia** / François Laplantine ; tradução Marie-Agnês Chauvel ; prefácio Maria Isaura Pereira Queiroz. -- São Paulo : Brasiliense, 2003.

LEMOS, Edilson Ribeiro; CERQUEIRA, Jonir Bechara. **O Sistema Braille no Brasil**. In: Revista Benjamin Constant/Instituto Benjamin Constant/MEC, edição especial. Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação. Rio de Janeiro, 2014 – ISSN 1414-6339. Disponível em: http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2014/edicao_especial_no_v_2014/BConst_edEsp2014_final.pdf. Acessado em: 08 de maio de 2018.

LEONART, Ana Paula de Souza. **A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. In: Revista Direitos Fundamentais & Democracia / Faculdades Integradas do Brasil. Curso de Mestrado em Direito da UniBrasil. – v.2, n.2 (jul./dez. 2007) - . – Curitiba: UniBrasil, 2007. Disponível em: <http://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/187/179>. Acessado em: 05 de junho de 2018.

MARCONE, Renato. **Deficiencialismo**: a invenção da deficiência pela normalidade / Renato Marcone. - Rio Claro, 2015. 170 f. : il. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas.

MARTINS, Bruno Sena. **E se eu fosse cego?**: Narrativas silenciadas da deficiência. Edições Afrontamento/ Rua de Costa Cabral, 2006.

MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido**. In: Educação para a Convivência com o Semi-Árido: Reflexões Teórico-Práticas. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva de Rede de Educação do Semi-Árido, Selo Editora-RESAB, 2006.

MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. In: Desenvolvimento psicológico e educação / organizado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palacios; trad. Fátima Murad - 2. ed. - Porto Alegre: Artemed, 2004.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia. **Deficiência e igualdade: desafio da proteção social.** In: Medeiros, Marcelo. (Org.) Deficiência e igualdade / Debora Diniz, Marcelo Medeiros, Livia Barbosa (Organizadores) -- Brasília: LetrasLivres : Editora Universidade de Brasília, 2010. 248p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>. Acessado em: 16 de janeiro de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde.** 2ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL. **Delimitação do semiárido mantém formação atual e inclui 54 novos municípios.** 2017. Disponível em: http://www.integracao.gov.br/web/guest/area-de-imprensa/todas-as-noticias/-/asset_publisher/YEkzzDUSRvZi/content/delimitacao-do-semiarido-mantem-formacao-atual-e-inclui-54-novos-municipios?inheritRedirect=false&redirect=http%3A%2F%2Fwww.integracao.gov.br%2Fweb%2Fguest%2Farea-de-imprensa%2Ftodas-as-noticias%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_YEkzzDUSRvZi%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_count%3D3. Acesso em: 12 de março De 2018.

OCHAÍTA, Esperanza; ESPINOSA, Maria Ángeles. **Desenvolvimento e interação educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais.** In: Desenvolvimento psicológico e educação / organizado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palacios; trad. Fátima Murad – 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

OLIVEIRA, Adelson Dias de. **Reflexo da subjetividade nas identidades de jovens do campo na contemporaneidade.** In: Múltiplos Olhares Sobre a Educação no Semiárido Brasileiro. - Juazeiro: Selo Editorial Resab, 2016. 213p. il.

PIRES, Rogério Sousa. **A experiência vivida na escola na ausência do sentido da visão / Rogério Sousa Pires.** – 2015. 184 f. : il. Tese (doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, 2015.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA / World Health Organization, The World Bank ; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo : SEDPCD, 2012. 334 p.

RIFFEL, Birgit Yara Frey. **Enxergando no escuro: saberes e práticas sociais de sujeitos com deficiência visual / Birgit Yara Frey Riffel** -- Itatiba 2015. 254 p. . Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

RODRIGUES, José Roberto Gomes; VIEIRA, Josenilton Nunes. **Profissionalização docente e cultura escolar: reflexões a partir do campo do ensino de história da educação.** In: O paradigma cultural: interfaces e conexões / organização Edmerson dos Santos Reis, Josemar Martins Pinzoh. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2016. 220 p.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.].** - Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÁ, Elizabet Dias de. **Deficiência Visual** / Elizabet Dias de Sá, Izilda Maria de Campos, Myriam Beatriz Campolina Silva. - São Paulo : MEC/SEESP, 2007.

SANTOS, Rita de Cássia Rosa dos. **Outras formas de sentir e aprender: experiências com pessoas cegas e baixa visão** / por Rita de Cássia Rosa dos Santos. - 2016. 90 f. Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologias, Pelotas, 2016.

SANTOS, Robenilson Nascimento dos. **Políticas públicas de apoio à inclusão educacional: um estudo sobre a articulação entre o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP e a escola.** / Robenilson Nascimento dos Santos. - Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2007. 165 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

SANTOS, Wederson; DINIZ, Debora; PEREIRA, Natália. **Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo.** In: Medeiros, Marcelo. (Org.) Deficiência e igualdade / Debora Diniz, Marcelo Medeiros, Lívia Barbosa (Organizadores) -- Brasília: LetrasLivres : Editora Universidade de Brasília, 2010. 248p.

SARAMAGO, José. 1922-. **Ensaio sobre a cegueira: romance** / José Saramago. -- São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** A primeira versão deste artigo foi publicada na Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9; e também no livro Mídia e Deficiência, de Veet Vivarta (org.), Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165. [Texto atualizado em 2009]. Disponível em: <http://www.ocuidador.com.br/imgs/utilidades/terminologia-50aa23697289a.pdf>. Acessado em 05 de junho de 2018.

_____, Romeu Kazumi. **Artigo 24 - Educação.** In: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - versão comentada. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital _ Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

SCHISTEK, Harald; CARVALHO, Luzineide Dourado. **A formação histórico-geográfica do semiárido brasileiro.** In: REIS, Edmerson dos Santos. Educação e convivência com o Semiárido Brasileiro: Reflexões por dentro da UNEB/Edmerson dos Santos Reis, Maria Luciana da Silva Nóbrega e Luzineide Dourado Carvalho (Orgs.). 2ª edição, - Juazeiro - Bahia: UNEB/Departamento de Ciências Humanas - Campus III/UNEB/NEPEC-SAB/MCT/CNPQ/INSA/Selo Editorial RESAB, 2013. 176p. il.

SILVA, Luzardina Miranda; OLIVEIRA, Roniel Vitor. **A prática e ocorrência do bullying na escola.** Revista eletrônica casa de makunaima – ISSN 2595 – 5888. Vol .1 – nº2 / jul /dez. (2018) Disponível em:

<https://casademakunaima.uerr.edu.br/index.php/home/article/view/76/29>. Acessado em: 15 de janeiro de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: _____(org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: vozes, 2000.

SOMEKH, Bridget ; LEWIN, Cathy. **Teoria e métodos de pesquisa social** / Bridget Somekh, Cathy Lewin (organizadores). - Petrópolis, RJ : Vozes, 2015.

SOARES, Adriany Thatcher Castro. **Salas de Recursos Multifuncionais [recurso eletrônico]** : um estudo sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual / Adriany Thatcher Castro Soares. - Dados eletrônicos. - 2014. 1 CD-ROM ; 4 3/4 pol. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street ; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo : Parábola Editorial, 2014.

_____, Brian V.. **Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas**. In: **Cultura escrita e letramento** / Marildes Marinho, Gilcinei Teodoro Carvalho, organizadores. - Belo Horizonte : Editora UFMG, 2010.

TORRES, Josiane Pereira; SANTOS, Vivian. **Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais**. Educação, Batatais, v. 5, n. 2, p. 33-52, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Z%C3%A9%20Piqueno/Downloads/sumario2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Z%C3%A9%20Piqueno/Downloads/sumario2%20(1).pdf). Acessado em: 16 de jan. de 2018.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA

I Momento – Identificação

- Nome:
- Idade:
- Local onde mora:
- Local onde estuda/ou:
- Série/ Ano:

– Breve perfil biográfico

- Infância
- Início da deficiência visual (cegueira ou baixa visão)
- Escola
- Amigos
- Família
- Lazer

II Momento – Contexto escolar

- Trajetória escolar
- As relações com professores, direção, alunos, funcionários...
- Os espaços escolares: mobilidade, acessibilidade...
- Os materiais didáticos, livros, provas, materiais inclusivos...
- A deficiência dentro da escola...

III Momento – Contexto urbano

- O espaço urbano: mobilidade, acessibilidade...
- Lazer
- Amigos
- Família
- A deficiência na cidade

OBSERVAÇÕES:

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

1 - IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA

Data:

Duração:

Nome:

Nome fictício:

Idade:

Local da entrevista:

2 - LEGENDA DA ENTREVISTA

- [INCOMP] – Indicação de trecho incompreensível
- [INTER] – Interrupção na entrevista
- [IM “ ”] – Intervenção da mãe
- [?] - Dúvida na palavra ou na expressão utilizada
- “ ” – Indica discursos diretos
- ... – Continuidade de pensamento e/ou organização da narrativa
- [] – Para indicar sentimentos ou ações
- () – Explicações e contextualização feitas pelo pesquisador

3 - TREXOS RETIRADOS DAS ENTREVISTAS

Falas dos entrevistados	Observações

4 – TEMÁTICAS ABORDADAS NA ENTREVISTA

Temática	Página