



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC – CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC

RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

**O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA:
mosaicos de narrativas da escolarização da pessoa com deficiência visual no
cotidiano da escola rural**

SALVADOR

2020

RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

**O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA:
mosaicos de narrativas da escolarização da pessoa com deficiência visual no
cotidiano da escola rural**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), no âmbito da Linha de Pesquisa II: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

**SALVADOR
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

O48o

Oliveira, Rita de Cássia Magalhães de

O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA:
mosaicos de narrativas da escolarização da pessoa com deficiência
visual no cotidiano da escola rural / Rita de Cássia Magalhães de
Oliveira. Salvador, 2020.

273 fls. il.

Orientador(a): Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2020.

1. Pesquisa biográfica. 2. História de vida. 3. Inclusão escolar.
4. Deficiência visual. 5. Escola rural.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA: MOSAICOS DE NARRATIVAS DA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO COTIDIANO DA ESCOLA RURAL

RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 05 de junho de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Doutorado em Sciences Et Théories de L'éducation
Université de Sciences Humaines de Strasbourg, USHS, França



Profa. Dra. Susana Couto Pimentel
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Luciene Maria da Silva
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação: História Política e Sociedade
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil



Prof. Dr. Luciano Costa Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Filosofia
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil

A Nicanor Oliveira, Maria Magalhães, Mariana e Maria Clara: a luz que habita a imensidão do Sagrado Criador do Universo me conecta com vocês na dimensão do amor que transcende a existência física. Por isso, dedico esta pesquisa a cada um/a, no tempo, espaço e forma do existirem comigo. Aos homens e mulheres (crianças, jovens, adultos e idosos) com deficiência visual, que me ensinaram outras tantas formas de enxergar, ver, perceber e (inter)agir. A vocês dedico meu novo sentido no mundo da vida.



AGRADECIMENTOS

Agradecer foi a última parte desta escrita. Os pensamentos chegavam constantemente travados para grafar no papel em branco. Apareciam muitas coisas no mundo das ideias e, ao mesmo tempo, elas escorriam do pensamento como a água pode escorrer das mãos (entre)abertas ou de um cesto de palha constituído de espaços fendidos. Alguns pequenos rabiscos foram se (re)fazendo. A crise do isolamento social na pandemia do COVID-19 trouxe a busca por findar resistências.

Os agradecimentos é um território das possibilidades de escrever a gratidão em tempo de medo e (in)certezas. Fiz a divisão didática por categorias:

Pensando na relação com o Sagrado.

Agradeço a Energia da Criação – Deus, que não é propriedade da minha crença ou de outrem. Com Ele, estabeleci uma relação de Fé, muitas vezes inexplicável, que ainda não significa existencialmente a relação mais elevada que pode existir. De tal modo, durante este trabalho, experienciei o milagre da existência na relação estabelecida com este Sagrado da Criação.

Nas relações familiares com/sem consanguinidade, as afetividades familiares também estão aqui.

Gratidão a minha ancestralidade migrante e fixada que personifico na representatividade do meu pai Nicanor Almeida de Oliveira e da minha mãe Maria Magalhães de Oliveira. Foram vocês que, nas mais diferentes formas do que entendiam as suas existências, se constituíram como os grandes mentores da minha relação com o mundo da leitura e da escolarização.

Grata a Roberto por ter sido, nestes quatro anos, meu companheiro guardião das sinalizações das minhas horas de sono e descanso, das inúmeras vezes que chegava até o meu cantinho de leitura e escrita, trazendo-me água, suco, frutas cortadas em pequenos cubos, sorrisos e afagos, por ter me acolhido em teus braços e mostrado que é possível ser masculino com ternura, fé, amor e compreensão. Passamos momentos difíceis entre ficarmos e prosseguirmos, acolhemos o ficar.

Um grande agradecimento aos/às irmãos/ãs, em especial Anete Magalhães e Edvanya Magalhães, parceiras das partilhas do mundo da vida e das escutas formativas acadêmicas. Obrigada por me aceitarem, incentivarem e torcerem por mim. Sem vocês, não faria a travessia; irmãs assim, são gotas divinas da/na vida. Anete, minha sintonia com você não se explica na materialidade encarnada. Aos sobrinhos,

especialmente Anderson e Márcio, que são meus ouvintes nos momentos de sorrisos e choros. Obrigada pela disponibilidade e acolhida de sempre.

Não posso deixar de agradecer às crianças que nasceram na família e nas aproximações afetivas neste período de doutoramento: Felipe, Luiza, Marina, Gustavo e Clarice, vocês representam a esperança na semente do amanhã.

Elenita e Roseny, não preciso de consanguinidade para chamá-las de irmãs. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, aceitando-me como sou, sem censuras para abrigar o meu estar no mundo, seja na escuta, na acolhida, na generosidade. Elenita (Nita), você sabe muito de mim, minha irmã.

Estendo nessa categoria a minha grata experiência com Andréia Cordeiro, que fez das sessões terapêuticas momentos produtivos e criadores de autoconhecimento. Gratidão pela escuta que sinalizou para as possibilidades do viver, escrever e ficar com os “comigos” da minha luz e sombra.

Nos laços da Academia

Elizeu, essa figura personificada no pesquisador da Educação, na verdade foi para mim um grande “pescador de ilusões” possíveis de serem realizadas; custei a compreender. Passei por muitos medos e inseguranças (que não foram da esfera acadêmica). No entanto, você esteve em uma sutil e delicada aproximação, mostrando que acreditava nas potencialidades do meu pesquisar; às vezes, achava que não percebia meus movimentos, mero engano.

Foi na conexão do voltar com/para a vida que fui compreendendo a fecundidade de ter um orientador guardião das proporções indispensáveis entre ser orientador e acolher a orientanda, que necessitava transitar entre a emoção e a razão. Tenho certeza que levo você nesta e em outras existências (para os que creem) do lado esquerdo do peito, no coração da minha eterna e pura gratidão.

Nesta formação, fui surpreendida por encontrar duas pessoas companheiras das partilhas de viagens e aventuras de deslocamentos. Não poderia deixar de, aqui, agradecer suas existências e resistências. Dividiram comigo a migração pendular Feira de Santana/Salvador, os cafés (os meus eram sempre na xícara, não gosto de café no copo), almoços, lanches, sorrisos, abraços, entre outros movimentos. Fui a bússola de acharmos e voltarmos para os estacionamento, para fazermos as aventuras de encontrarmos lugares na cidade de Salvador, das idas nos cafés e livrarias dos shoppings, das bistecas suínas repetidas no prato de cada um/a.

No entanto, vocês foram as minhas bússolas desse tempo; cada um/a, de forma muito especial, me acolhia nos momentos mais difíceis e nas cumplicidades de me fazer sorrir. Desenvolvemos um código de ética na Academia, onde éramos parceiros e cúmplices.

As Condições de Trabalho Docente no Piemonte da Diamantina, A Permanência de Estudantes Negros na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e as Narrativas de Escolarização da Pessoa com Deficiência Visual no Cotidiano da Escola Rural nunca se constituíram pesquisas solo, foram refletidas e acompanhadas por essa tríade humana (MD, MR e RM). Falamos de política, economia, religião, sociedade, Filosofia, Educação Física, Educação Inclusiva,¹ Geografia, casamento civil no “Mundo da Vida”.

Michael Daian (MD), você é uma grande e valioso presente em forma de gente que a Academia me faz levar para além desse “*espaçotempo*”. Parafraseando o nosso orientador Elizeu Clementino de Souza, dar-te-ei flores por todas as parcerias, inclusive de dividirmos as orientações acadêmicas.

Maria Rita (MR), foi nas suas narrativas que aprendi a olhar de frente para a minha afrodescendência; até então, já havia reconhecido sua existência, mas você me deu o “espelho”. Obrigada por contar sobre racismo e Filosofia. Sua parcimônia é um referencial de aprendizagem.

Grazy Ninck, você é uma espécie de “Atena” da contemporaneidade: mistura leveza, sabedoria, inteligência e guerra/luta. Muito obrigada pelas reflexões da filosofia da vida.

A vocês, lhes ofereço a primavera da vida!

Nas salas e corredores da academia (e para além deles).

Agradeço pelo encontro com a turma de doutorado 2016.1. Aprendi muito com vocês (Laís, Mary, Ieda, Ivandilson, Kátia, Lilian, Walter, Silvia, Dalva, Mille, Sara, Marcus Paim, Marcus Ávila, Luciene, Lúcia, Cristina, Eliana, Danton, Ivete, entre outros). Nunca tive tantos humanos me acompanhando em uma formação da Academia para a vida.

Também agradeço as partilhas formativas no/do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). Neste espaço, encontrei

¹ No decorrer do texto serão colocadas questões concernentes às perspectivas das categorias Educação Especial e Educação Inclusiva que fazem parte desta pesquisa.

acolhimentos de muitos, em especial Nanci e Patrícia Júlia, com quem (com)partilhei ciência, proteção e afetos.

Agradeço a Sônia Lima – a secretária acadêmica do PPGEduc é técnica e humana, as duas coisas se presentificam no seu estar ali.

Na esfera profissional.

Agradecimentos às minhas gestoras pela compreensão das minhas andanças e necessidades da pesquisa. Aos funcionários e funcionárias de apoio, sempre na relação de respeito e acolhimento. Aos professores e professoras que dividem comigo a docência, na perspectiva da Educação Inclusiva.

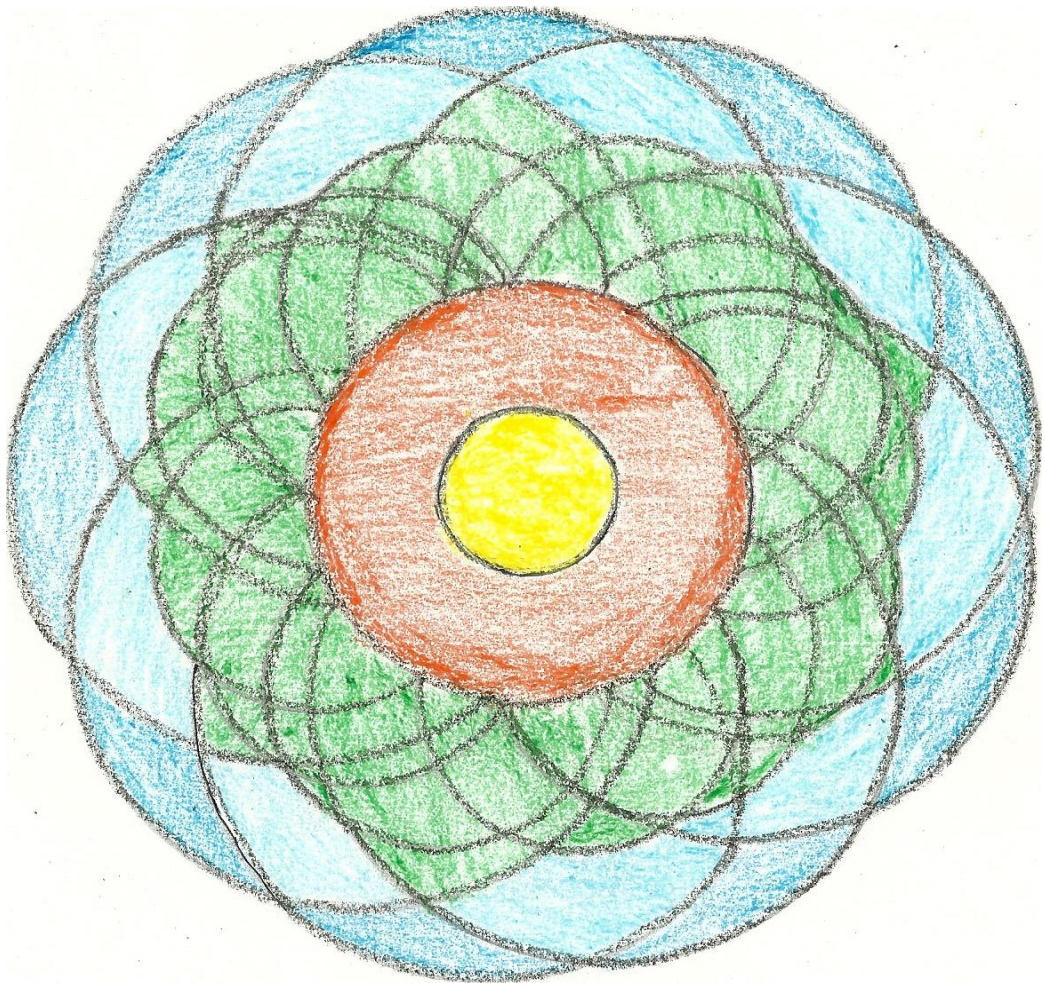
Meus agradecimentos às gestoras dos espaços de educação básica que foram lócus de pesquisa.

Minha gratidão especial aos colaboradores desta pesquisa, àqueles com deficiência visual e videntes, que estão nas relações diversas da vida cotidiana.

Finalizo com a minha mais pura Gratidão ao Universo e seu Criador!

Arriscar

Não aprendi a ser nômade.
Não aprendi a migrar.
Não aprendi a mudar de lugar
Como os circenses.
Apenas, aprendi a ficar no porto
olhando o barco da vida
ir e voltar.
Acho que vou arriscar
e entrar no barco para
conhecer o que tem
do lado de lá.
(KATITA, 2019)²



² A Mandala que aparece nesta página e na abertura de cada seção é desenho da pesquisadora. Katita é apelido de infância da pesquisadora, que passou a utilizá-lo como pseudônimo.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA: mosaicos de narrativas da escolarização da pessoa com deficiência visual no cotidiano da escola rural. Salvador, 2020. 273 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), Salvador, 2020.

RESUMO: A pesquisa objetiva conhecer e compreender as singularidades que envolvem a escolarização – inclusão/exclusão de pessoas com deficiência visual, que experienciam ou experienciaram seus processos educativos em escolas localizadas em território rural. A metodologia utilizada na pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa fenomenológica de cunho biográfico – histórias de vida. Foram utilizados como dispositivos de produção de informações: análise de documentos das Convenções de Jomtien e Salamanca sobre educação, documentos oficiais do Brasil sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência – Constituição Federal de 1988, Planos de Educação: nacional, estadual e municipal em vigência, dados do Censo Escolar 2018, entrevistas narrativas e diário de campo. O lócus de pesquisa tem na escola rural o espaço pensado como lugar das aprendizagens, saberes e fazeres dos sujeitos, e nos Centros de Apoio Pedagógico os lugares para complementação e suplementação das aprendizagens – AEE das pessoas com deficiência visual. Os colaboradores da pesquisa foram divididos em colaboradores primários: pessoas com deficiência visual – cegueira e baixa visão – e colaboradores secundários: família e professores/as de pessoas com deficiência visual. No processo de análise compreensiva, a pesquisa buscou compreender os sentidos e significações das narrativas das pessoas com deficiência visual acerca da sua escolarização em escolas rurais, as narrativas da família e dos professores envolvidos diretamente nesse processo. O estudo potencializa reflexões concernentes às questões da inclusão escolar das pessoas com deficiência visual na escola rural em processos de aprendizagens, sinalizando para a urgente necessidade de alterações paradigmáticas de pensares, saberes e fazeres/ações, principalmente quanto às transformações na realidade escolar dos espaços rurais, na formação docente para a diferença da/na deficiência nas escolas rurais, na inserção da tecnologia assistiva como mediadora de inclusão para as aprendizagens significativas, inclusivas, específicas e contextualizadas.

Palavras-chave: Pesquisa biográfica. História de vida. Inclusão escolar. Deficiência visual. Escola rural.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. WHAT THE EYES DO NOT SEE, THE LIFE HISTORY RECORDS: Mosaics of narratives of the schooling of people with visual impairments in the daily life of rural schools. Salvador, 2020. 273 f. Thesis (Doctorate in Education and Contemporary) – Education and Contemporary Program of the Department of Education of the University of the State of Bahia (PPGEduC/UNEB). Salvador, 2020.

ABSTRACT: The research aims to know and understand the singularities that involve schooling – inclusion/exclusion of people with visual impairment, who experience or have experienced their educational processes in schools located in rural territory. The methodology used in the research is anchored in the phenomenological qualitative approach of a biographical nature – life stories. Information production devices were used: analysis of documents from the Jomtien and Salamanca Conventions on education, official documents from Brazil on the school inclusion of students with disabilities – Federal Constitution of 1988, Education Plans: national, state and municipal in force, Data from the 2018 school census; Narrative interviews and field diary. The locus of research has in the rural school the space thought as a place for the learning, knowledge and actions of the subjects and in the Pedagogical Support Centers, the places for complementing and supplementing the learning – AEE of the visually impaired. Research collaborators were divided into primary collaborators: visually impaired people – blindness and low vision and secondary collaborators: family and teachers of visually impaired people. In the process of comprehensive analysis, the research sought to understand the senses and meanings of the narratives of people with visual impairments, about their schooling in rural schools, the narratives of the family and teachers directly involved in this process. The study enhances reflections concerning the issues of school inclusion of people with visual impairments in rural schools, in learning processes, signaling the urgent need for paradigmatic changes in thinking, knowledge and actions/actions, especially regarding the transformations in the school reality of spaces in rural education, in teacher education for the difference of/in disabilities in rural schools, in the insertion of assistive technologies as mediators of inclusion for meaningful, inclusive, specific and contextualized learning.

Keywords: Biographical research. Life's history. School inclusion. Visual impairment. Rural school.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. LO QUE LOS OJOS NO VEN, LA HISTORIA DE LA VIDA REGISTRA: mosaicos de narraciones sobre la escolarización de personas con discapacidad visual en la vida cotidiana de las escuelas rurales. Salvador, 2020. 273 f. Tesis (Doctorado en Educación y Contemporáneo) – Programa de Educación y Contemporáneo del Departamento de Educación de la Universidad del Estado de Bahía (PPGEduC/UNEB). Salvador, 2020.

RESUMEN: La investigación tiene como objetivo conocer y comprender las especificidades que implican la escolarización: inclusión/exclusión de personas con discapacidad visual, que experimentan o han experimentado sus procesos educativos en escuelas ubicadas en territorio rural. La metodología utilizada en la investigación está anclada en el enfoque cualitativo fenomenológico de naturaleza biográfica: historias de vida. Se utilizaron dispositivos de producción de información: análisis de documentos de las Convenciones de Jomtien y Salamanca sobre educación, documentos oficiales de Brasil sobre la inclusión escolar de estudiantes con discapacidades - Constitución Federal de 1988, Planes de educación: vigentes a nivel nacional, estatal y municipal, Datos del censo escolar de 2018; Entrevistas narrativas y diario de campo. El lugar de investigación tiene en la escuela rural el espacio pensado como un lugar para el aprendizaje, el conocimiento y las acciones de los sujetos y en los Centros de Apoyo Pedagógico, los lugares para complementar y complementar el aprendizaje - AEE de los discapacitados visuales. Los colaboradores de la investigación se dividieron en colaboradores principales: personas con discapacidad visual – ceguera y baja visión y colaboradores secundarios: familiares y maestros de personas con discapacidad visual. En el proceso de análisis exhaustivo, la investigación buscó comprender los sentidos y los significados de las narrativas de las personas con discapacidad visual, sobre su escolaridad en las escuelas rurales, las narraciones de la familia y los maestros directamente involucrados en este proceso. El estudio mejora las reflexiones sobre los problemas de inclusión escolar de personas con discapacidad visual en las escuelas rurales, en los procesos de aprendizaje, lo que indica la necesidad urgente de cambios paradigmáticos en el pensamiento, el conocimiento y las acciones/acciones, especialmente en relación con las transformaciones en la realidad escolar de los espacios. en educación rural, en formación de docentes para la diferencia de / en discapacidades en escuelas rurales, en la inserción de tecnologías de asistencia como mediadores de inclusión para un aprendizaje significativo, inclusivo, específico y contextualizado.

Palabras clave: Investigación biográfica. Historia de vida. Inclusión escolar. Discapacidad visual. Escuela rural.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Número de matrículas da Educação Inclusiva – Educação Básica – segundo a região geográfica – 2018	119
Figura 2 –	Escritores	160
Figura 3 –	Adágios populares anônimos	161
Figura 4 –	Pessoas com Deficiência Visual com base em provérbios que escutam	162
Figura 5 –	Cela Braille/Alfabeto Braille	273

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 –	Principais variáveis de dados do censo escolar	61
Quadro 2 –	Aspectos descritivos das anotações do diário de campo	66
Quadro 3 –	Aspectos reflexivos das anotações do diário de campo	67
Quadro 4 –	Escola rural José Tavares Carneiro	85
Quadro 5 –	Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana – CAP 2	85
Quadro 6 –	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - Jonathas Teles de Carvalho – CAP DV	86
Quadro 7 –	Biopolíticas da Educação Inclusiva (1989-2019)	114
Quadro 8 –	Metas do PNE 2014-2024	122
Tabela 1 –	Matrículas de pessoas com deficiência – Bahia	125
Quadro 9 –	Matrículas na Educação Inclusiva do Município de Feira de Santana – Bahia	128
Quadro 10 –	Objetivos e metas da PME de Feira de Santana 2011-2021	130
Tabela 2 –	Matrículas de pessoas com deficiência – Feira de Santana	135
Tabela 3 –	Diversidade das deficiências no Censo Escolar 2018	156
Tabela 4 –	Escola rural: número de estabelecimentos por dependência administrativa e localização – 1998	170
Tabela 5 –	Escolas rurais: número de estabelecimentos por dependência administrativa e localização – 2018	170
Tabela 6 –	Matrículas da Educação Inclusiva em classes comuns, por sexo e cor/raça – Brasil	180
Tabela 7 –	Matrículas da Educação Inclusiva em classes comuns, por sexo e cor/raça – Bahia	181
Tabela 8 –	Matrículas da Educação Inclusiva em classes comuns, por sexo e cor/raça – Feira de Santana	181
Tabela 9 –	Matrículas da Educação Inclusiva em classes comuns por localização e dependência administrativa – Brasil, 2018	186
Tabela 10 –	Matrículas da Educação Inclusiva em classes comuns por localização e dependência administrativa – Bahia, 2018	188

Tabela 11 – Matrículas da Educação Inclusiva em classes comuns por localização e dependência administrativa – Feira de Santana, 2018 188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAP – DV	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
CAP2	Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana
CEBs.	Comunidades Eclesiais de Base
CEP/UNEB	Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia
CNS/MS	Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRAS	Centro de Referência e Assistência Social
DMRI	Degeneração Macular Relacionada a Idade
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DV	Deficiência Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI	Fundo Monetário Internacional
GRAFHO	Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromântiques/Agênero, Pan/Poli
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
NTE 19	Núcleo Territorial de Educação 19
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PM	Polícia Militar
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SIEd	Sistema Integrado de Informações Educacionais
SINPRO	Sindicato de Professores da Rede Privada do Estado da Bahia
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO – JUNTANDO PEDACINHOS DE PEDRAS PARA OS MOSAICOS: QUESTÕES INICIAIS	22
2	MOSAICO I - JANELAS DA MEMÓRIA: NARRATIVAS DE SI	30
2.1	MOSAICO DE ALGUMAS MEMÓRIAS	31
2.2	TEMPO PRESENTE: (DES)CONTINUIDADES DA VIDA-PROFISSÃO-FORMAÇÃO	40
2.2.1	Memória episódica	44
3	MOSAICO II – DIÁLOGOS METODOLÓGICOS: HISTORICIDADE, DISPOSITIVOS, SUJEITOS E LÓCUS DA PESQUISA	52
3.1	PESQUISA BIOGRÁFICA: CONTEXTO E HISTORICIDADE	53
3.2	HISTÓRIA DE VIDA: MOSAICO METODOLÓGICO DA PESQUISA	57
3.3	DISPOSITIVOS DA PESQUISA	59
3.3.1	Análise documental	59
3.3.2	Entrevista narrativa	62
3.3.3	Diário de campo	65
3.4	COLABORADORES: PERFIL E CONTEXTO DA PESQUISA	67
3.4.1	Colaboradores primários	67
3.4.2	Colaboradores secundários	68
3.4.3	Narradores das histórias de vida com deficiente visual	71
3.4.3.1	Colaborador A	71
3.4.3.2	Colaboradora B	73
3.4.3.3	Colaborador C	75
3.4.4	Narradores dos processos de escolarização das pessoas com deficiência visual	79
3.4.4.1	Colaboradoras D e E	79
3.4.4.2	Colaborador F	81
3.4.4.3	Colaboradora G	82
3.4.4.4	Colaboradora H	84
3.5	LÓCUS DA PESQUISA	84
3.5.1	A escola rural	84
3.5.2	Centros de Apoio Pedagógico	85
3.6	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS	86

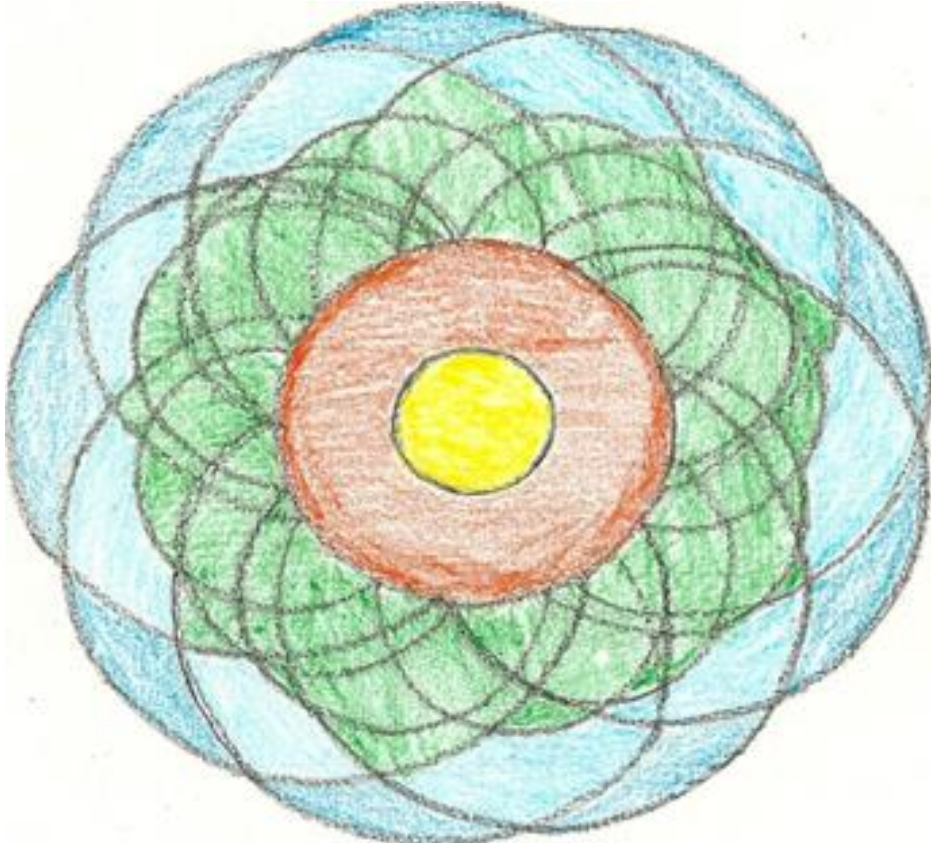
4	MOSAICO III – POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E A BIOPOLÍTICA DA/NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	90
4.1	BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO	91
4.2	BIOPOLÍTICAS INTERNACIONAIS DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO	98
4.2.1	Declaração Mundial de Educação para Todos	99
4.2.2	Declaração de Salamanca	100
4.3	BIOPOLÍTICAS NO CONTEXTO NACIONAL DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO	105
4.3.1	A Constituição Federal de lutas, resistências e conquistas com/para a pessoa com deficiência	106
4.3.2	A LDBEN nº 9.394/96 na biopolítica de inclusão escolar	110
4.3.3	Biopolíticas dos/nos Planos de Educação	118
4.3.4	Educação Inclusiva no contexto das biopolíticas do PNE 2014-2024	123
4.3.5	Plano Estadual de Educação da Bahia e a Educação Inclusiva (2016-2026)	125
4.3.6	Plano Municipal de Educação de Feira de Santana e a biopolítica de Educação Inclusiva (2011-2021)	127
4.3.6.1	Articulação entre a biopolítica educacional do PME de Feira de Santana e o PNE-MEC	134
5	MOSAICO IV – A PESSOA É PARA O QUE NASCE? DIALOGANDO COM/SOBRE HISTÓRIAS DE CEGUEIRA	135
5.1	CULTURA(S), MITO(S) E RELIGIÃO(ÕES)	138
6	MOSAICO V – DEFICIÊNCIA: CONCEITO QUE (INTER)DITA SUJEITOS	148
6.1	CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA: MODELOS DE PARADIGMAS	149
6.2	O MUNDO (IN)VISÍVEL: (INTER)DITOS DA DEFICIÊNCIA VISUAL	159
6.2.1	O (in)visível na ponta dos dedos: o braile	165
6.3	ESCOLA EM TERRITÓRIO RURAL: (IM)POSSIBILIDADES NOS/DOS/COM COTIDIANOS DAS APRENDIZAGENS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	167

6.3.1	Escola rural: enfrentamento, resistência e permanência	168
6.3.2	Aprendizagens da pessoa com deficiência visual na escola rural	184
6.4	FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIA ASSISTIVA: (INTER)DITOS NOS/DOS/COM COTIDIANOS DA ESCOLA RURAL	190
6.4.1	Formação docente nas biopolíticas de inclusão escolar	192
6.4.2	Tecnologia assistiva: (inter)ditos da inclusão/exclusão da pessoa com deficiência visual nos/com os cotidianos da escola rural	197
7	MOSAICO CONCLUSIVO	209
	REFERÊNCIAS	221
	Apêndice A – Termo de Compromisso do Pesquisador	238
	Apêndice B – Declaração de Concordância com o Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa	239
	Apêndice C – Termo de Confidencialidade	240
	Apêndice D – Termo de Compromisso para Coleta de Dados	241
	Apêndice E – Termo de Autorização Institucional da Proponente	242
	Apêndice F – Termo de Autorização da Instituição Coparticipante	243
	Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Autorização do Responsável	244
	Apêndice H – Termo de Assentimento do Menor	248
	Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante Deficiente Visual Adulto	251
	Apêndice J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante Responsável Familiar	255
	Apêndice K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante Docente	259
	Apêndice L – Matriz de Análise das Entrevistas Narrativas com Colaborador DV	264
	Apêndice M – Matriz de Análise das Entrevistas Narrativas com Família do Colaborador DV	265
	Apêndice N – Matriz de Análise das Entrevistas Narrativas com Docente	266
	Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP	267
	Anexo B – Alfabeto Braille	273

1 INTRODUÇÃO – JUNTANDO PEDACINHOS DE PEDRAS PARA OS MOSAICOS: QUESTÕES INICIAIS

Das Pedras

Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
e no alto subi.
Teci um tapete floreado
e no sonho me perdi.
Uma estrada,
um leito,
uma casa,
um companheiro.
Tudo de pedra.
Entre pedras
cresceu a minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras
e plantando flores.
Entre pedras que me esmagavam,
levantei a pedra rude
dos meus versos.
(CORALINA, 2012, p. 6).



“Das Pedras”, poema de Cora Coralina (2012), inspira-me para as questões iniciais desta escrita. Quem já viveu essa experiência de se defrontar, muitas vezes, com o instante inicial da escrita e o papel em branco – aqui incluo o papel virtual do editor de texto – para grafar a primeira letra, palavra, frase, parágrafo, até formar o texto, sabe exatamente que é um momento de decisão. Assim sendo, “[...] escrever é produzir algo, e como tal, trata-se de um processo sujeito as normas e valores, preferências, opções. [...]” (AMADO; VIEIRA, 2014, p. 391). Para mim, escrever pode ser traduzido na metáfora de juntar os pedacinhos de pedras para formar os mosaicos dessa pesquisa/escrita. Escrever os resultados de uma pesquisa convoca-me a pensar sobre os efeitos do que quero construir para a ciência. Ao fazer referência aos estudos com Vieira (2014, p. 403) Amado afirma que

Não é um processo fácil, a elaboração de constructos teóricos, (categorias e subcategorias) que sejam fiéis ao processamento dos ‘informadores’ (e ou as vivências observadas), e que, sem serem uma mera descrição ou tradução resultem num ‘escrutínio sistematizante’ que ofereça reais contributos para o saber que queremos ajudar a construir.

Anuncio que a elaboração deste constructo teórico aproxima-se da literatura, do cinema e da arte musicada para criar algumas metáforas como elementos que fecundam esta experiência de/da pesquisa. De tal modo, escrevi de um lugar que precisa ser alimentado pela esperança do reconhecimento que, enquanto sujeitos sociais, temos as possibilidades de distinguir a condição de exclusão de pessoas ou grupos, alterar essa condição para que a vida valha a pena em cada segundo vivido e experienciado.

O objeto anunciado para a pesquisa centra-se na análise de narrativas de escolarização da pessoa com deficiência visual nos/dos/com cotidianos de escolas rurais, implicando-se com minha história de vida. O contato mais efetivo com pessoas com deficiência visual – baixa visão e cegueira³ ocorreu primeiro na escola enquanto

³ Definições: LEGAL - Cegueira: a acuidade visual igual ou menos que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; Baixa visão: a 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 graus; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; EDUCACIONAL - Cegueira: total ou resíduo mínimo de visão que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura ou escrita; baixa visão ou visão subnormal: comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão possuem resíduos visuais de graus que lhes permite ler impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais. (LIMA; NASSIF; FELIPPE, 2008, p. 7).

docente de classe regular (em uma escola municipal que trabalhei nos anos de 2006 e 2007, tive duas alunas cegas). Depois, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no trabalho de Orientação e Mobilidade. Posteriormente, no apoio pedagógico para a disciplina de geografia escolar e, nos últimos quatro anos, no apoio acadêmico com alunas que estão em processo de graduação em cursos de licenciaturas.

Este trabalho deslocou e alterou os paradigmas construídos como herança cultural dos lugares e processos de formação. Como qualquer outro sujeito que vive “no mundo da vida” como vidente, tenho uma ideia de deficiência visual que não passa pela experiência no meu corpo. Deste lugar, a memória ainda me leva de volta a um tempo *chronos* muito próximo (2012-2014), das minhas andanças na pesquisa de mestrado, na escola localizada em território rural. Foi nos/dos/com cotidianos⁴ dessa escola rural que tive novamente o contato com a diferença nas suas *nuances* das questões étnico-raciais quilombola e com algumas pessoas com deficiência.

Essas relações produziram algumas reflexões/indagações acerca da compreensão que envolve este “*Mundo da vida* e as ‘experiências’ ordinárias que os homens normalmente travam entre si” (GADAMER, 1997, p. 410, grifo do autor), nesse caso, aqueles que vivem no corpo a experiência da deficiência visual. Os questionamentos foram grafados nas seguintes perguntas:

Quais são as especificidades que envolvem a escolarização–inclusão/exclusão de pessoas com deficiência visual, que experienciam ou experienciaram seus processos educativos em escolas localizadas em território rural? Quais são as políticas públicas que balizam as discussões que envolvem a complexidade entre inclusão/exclusão de alunos com deficiência visual na escola localizada em território rural? Quais são as questões que envolvem as escolas rurais e a inclusão/exclusão de alunos com deficiência visual? Como as aprendizagens e o conhecimento do mundo são efetivados (ou não) com a memória e os outros sentidos, diante da ausência da visão? Como os sujeitos aluno/a, docente e família compreendem as práticas escolares que incluem/excluem o/a aluno/a nos processos de aprendizagens?

⁴ “A noção de cotidiano aqui apresentada, tem aproximações e vizinhanças com os estudos Michel Certeau, e na esfera da escolha nos/dos/com cotidianos, toma como referência a ideia que entende “[...] o cotidiano como *espaço-tempo* rico de criações, reinvenções e ações, de tessitura de relações sociais e de redes de conhecimentos e valores. [...]”. (OLIVEIRA, 2012, p. 53, grifo do autor).

Essas e outras questões foram balizadoras da inserção nas reflexões com o campo de pesquisa, com os colaboradores e com outras vozes que pesquisam as categorias que envolvem esta pesquisa. O estudo se desenvolveu no período de quatro anos com pessoas com deficiência visual – baixa visão e cegueira – que experienciaram ou experienciam sua escolarização em escolas rurais. A composição dos colaboradores foi a seguinte: 03 pessoas com deficiência visual, 01 com baixa visão congênita, 01 com cegueira congênita e 01 com cegueira adquirida na infância; 02 familiares das pessoas com deficiência visual; 03 professores, 02 do AEE e 01 da escola rural, num total de 08 colaboradores.

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da perspectiva qualitativa com aportes quantitativos, na abordagem metodológica biográfica – história de vida. Para coleta de informações foram utilizados os seguintes dispositivos: Entrevista Narrativa; Análise de Documental – Convenções Internacionais e a Legislação sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência, Dados do Censo Escolar e o Diário de Campo. O projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Instituição proponente da pesquisa, analisado e aprovado. Desta maneira, o/a leitor/a encontrará em cada Mosaico as temáticas que envolvem o estudo.

O Mosaico I – Janelas da memória: narrativas de si é iniciado com a poesia *Palavras são janelas (ou são paredes)* de Bebermeyer (2006). A escolha do poema está relacionada com a possibilidade de pensar as palavras como janelas que se abrem para revelações da pesquisa. Assim, há um convite para que as palavras sejam libertadoras, tanto na pesquisa, como no cotidiano da vida, o convite ao/a leitor/a é para a dialogicidade com a escrita; pode concordar, discordar, refletir e propor outras possibilidades de caminhos e interpretações que não conseguir encontrar.

Esse mosaico está dividido em dois subtópicos: no primeiro, apresento um diálogo com o documentário *Janela da Alma* (2001), para que o/a leitor/a possa refletir sobre as questões do ver e enxergar através das narrativas que aparecem na película fílmica. Apresento ainda algumas questões relacionadas com a memória como lugar das experiências que guardamos a nós mesmos. “É falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em ‘experiência’” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137, grifo da autora).

No outro subtópico, exponho as narrativas de um tempo episódico (próximo) em que estão marcadas as questões político-administrativas do Brasil como um dos

elementos balizadores de todo o período do doutoramento. Não pude deixar de perceber e me posicionar enquanto sujeito político, de um tempo e espaço: “[...] a época, histórica, [...], forças políticas e sociais e as suas próprias biografias, tudo se adiciona na construção do texto.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 258).

Narro também sobre minha participação no Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) como o lugar que chamo de incubadora de pesquisa (auto)biográfica, biográfica, histórias de vida, escola rural, condições de trabalho docente, educação e saúde.

Desse modo, vou narrando sobre minha história de vida-família-formação, dores, resistências, enfrentamentos, conquistas e alegrias desse tempo experienciado. Narro os fatos que a memória selecionou como marcantes na minha história de vida, guardo outros que não consegui narrar na minha biograficidade. Para Delory-Momberger (2016, p. 14):

A biograficidade é, assim, o código pessoal segundo o qual ‘lemos’ e ‘falamos’ as novas experiências, das quais nós nos ‘apropriamos’ (aneignen). Todas as experiências não exibem a mesma biograficidade. Algumas são facilmente integradas e entram sem resistência em nosso capital experiencial ou biográfico, por elas reproduzem experiências anteriores e que podemos re-conhecê-las. Outras experiências exigem um trabalho de ajustamento, de interpretação, porque elas não correspondem exatamente aos esquemas de construção que as experiências passadas nos permitem capturar [...].

Por não exibir a mesma biograficidade, algumas questões foram guardadas para quem sabe, posteriormente, serem integradas às experiências possíveis de narração.

O Mosaico II – Diálogos metodológicos: Historicidade, dispositivos, sujeitos e lócus da pesquisa começa com a poesia *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles (1990), que nos convida para os vários momentos de escolhas. Do mesmo modo, acredito que escolher o caminho metodológico deve ser pensado como uma decisão bastante relevante no processo de uma pesquisa acadêmica. Aqui, dialogo sobre o caminho metodológico e a escolha pela abordagem biográfica na perspectiva das histórias de vida, socializando questões relacionadas à historicidade, aos dispositivos, aos sujeitos e ao lócus da pesquisa. Assim, vão se processando entendimentos acerca das questões que ancoram a pesquisa biográfica como lugar metodológico e epistemológico de um campo do conhecimento científico.

Apresento os dispositivos de pesquisa que foram utilizados, descrevo suas importâncias e aplicabilidade, assim como os cuidados que devemos ter com cada dispositivo para uma pesquisa biográfica. Traço o perfil dos sujeitos, características físicas e étnico-raciais, município/locais que residem e escolarização. Ainda no Mosaico II, descrevo os lócus da pesquisa e como se efetivaram as visitas da pesquisa, o trabalho de campo e a perspectiva de análise das narrativas.

O Mosaico III – Políticas de inclusão escolar e a biopolítica da/na educação inclusiva é apresentado inicialmente com a poesia *Liberdade*, escrita e musicada por Edson Gomes (2005), uma proposição para que cada leitor reflita sobre as leis de inclusão escolar no Brasil, lutas e conquistas para sua efetivação. As discussões e reflexões, aqui, estão ancoradas nos conceitos foucaultianos de Biopoder e Biopolítica (FOUCAULT, 1975, 1999, 2008a, 2010). No Mosaico são utilizadas várias “pedras”, que formam o entendimento sobre as biopolíticas internacionais e nacionais de inclusão de pessoas com deficiência; para isso analisei os documentos de Jomtien (ONU, 1990) e Salamanca (ONU, 1994).

Esses nos servem de base de estudo de documentos oficiais das Convenções Internacionais, neles citadas a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), outras leis, decretos e portarias que foram efetivados desde a década de 1990 no Brasil, com acréscimos consideráveis a partir de 2003. Também utilizei informações do censo escolar 2018 (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, INEP, 2019) quanto às matrículas por região geográfica. Nesse Mosaico são analisados o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME) na Meta 4, que trata das questões de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Os trabalhos realizados por Martins (2004, 2016) foram significativos para articular reflexões.

O Mosaico IV – A pessoa é para o que nasce? Dialogando com/sobre histórias de cegueira é o menor dos mosaicos. A música *Diversidade*, de Lenine (2010), foi escolhida como forma de lembrar que, enquanto sujeito social, acredito que a diversidade é a sentença para a compreensão e construção de um mundo com justiça social equânime. Além da música, apresentei narrativas do documentário *A pessoa é para o que nasce* (2004). O documentário auxílio na compreensão das metáforas que nos levam às diversas compreensões históricas da deficiência, desde a Pré-História,

Antiguidade, Idade Média, até a Idade Moderna. Cabe destacar que quando analisei as questões da religião e da deficiência, fui convidada a uma profunda reflexão.

Com a contemporaneidade evidenciada no documentário, foram feitas analogias com cada período apresentado. O material sobre o assunto é escasso. Entretanto, Silva (1987) nos apresenta um trabalho de pesquisa extremamente curioso e enriquecedor, dialogando com as reflexões teóricas da autora, e, também, com os estudos de Williams (2011), Chauí (1995), Ferreira e Guimarães (2003), Aranha (2005) e Eagleton (2011). Embora seja um capítulo pequeno, apresenta uma potência para ampliações de pesquisas em processos futuros. Tanto Williams (2011) como Eagleton (2011) nos mostram questões fecundas para pensarmos a cultura como um aspecto que se apresenta nas diversas relações entre os sujeitos sociais ao longo da história, aspectos que foram mostrados nas questões sobre deficiência dialogadas por Ferreira e Guimaraes (2003).

Mosaico V – Deficiência: Conceito que (inter) dita sujeitos é a maior das composições mosaicas. Nele apresento a poesia *A Diferença*, de Drummond (1986), na perspectiva de fazer o leitor (re) pensar os diversos paradigmas construídos socialmente que estão no imaginário coletivo como a mais veemente verdade sobre a deficiência visual.

Nos Mosaicos anteriores, dialoguei com fragmentos de películas fílmicas e narrativas dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, mas aqui, na labuta da escrita, o mosaico acaba por concentrar o maior número de excertos de narrativas.

Neste mosaico o leitor encontrará os mais usados conceitos que denominem a deficiência. Além de questões que assinalam as lutas e as imensas interdições desses sujeitos, inclusive na contemporaneidade. Apresento outros dados do censo escolar 2018 (INEP, 2019) referentes às matrículas na questão da dependência, sexo, cor (etnia), níveis de ensino, entre outros fatores.

Construí tabelas que servem para ampliar as reflexões dos dados quantitativos. E ao fazer os recortes para maior aproximação com o universo do objeto pesquisado, dialoguei com as temáticas do mundo do (in)visível, o braille, os processos de inclusão/exclusão de pessoas com deficiência visual em escolas rurais, a tecnologia assistiva de inclusão das pessoas com deficiência visual, a formação docente, objetivando apreender questões que estavam presentes no campo da pesquisa e, principalmente, nas narrativas dos sujeitos.

Há o Mosaico conclusivo, que inicia com a música *Tempo em Movimento* (SANTOS; MOTTA, 2013). Nele apresento a necessidade de findar a escrita da pesquisa, ao mesmo tempo em que defendo a ideia de que o/a pesquisadora/a não abandona algo que marcou a vida dele/a. Numa pesquisa biográfica – história de vida (outras também) nos envolvemos com o campo de pesquisa, com os sujeitos colaboradores. As histórias ficam grafadas nas nossas vidas. Entretanto, cabe lembrar que tenho que finalizar e a partir daquelas informações, (re)elaborar nossas ações, pensamentos, reflexões, saberes e fazeres. Nessa parte, o Mosaico apresenta as questões que foram marcantes no campo de pesquisa, quais objetivos foram respondidos (ou não) e como foram respondidos.

Dessa forma, passo a afirmar que, a partir da análise da pesquisa, compreendo que a escolarização das pessoas com deficiência visual – baixa visão e cegueira –, na escola localizada em território rural, apresentará experiências de muita exclusão antes dos grandes movimentos internacionais e nacionais que acabaram propiciando, no caso do Brasil, biopolíticas educacionais pautadas na inclusão desses sujeitos. No entanto, essa legislação educacional possibilitou avanços consideráveis na inclusão, mas ainda não atingiu a universalidade em qualidade educacional inclusiva que defenda a diferença como elemento fundante da diversidade.

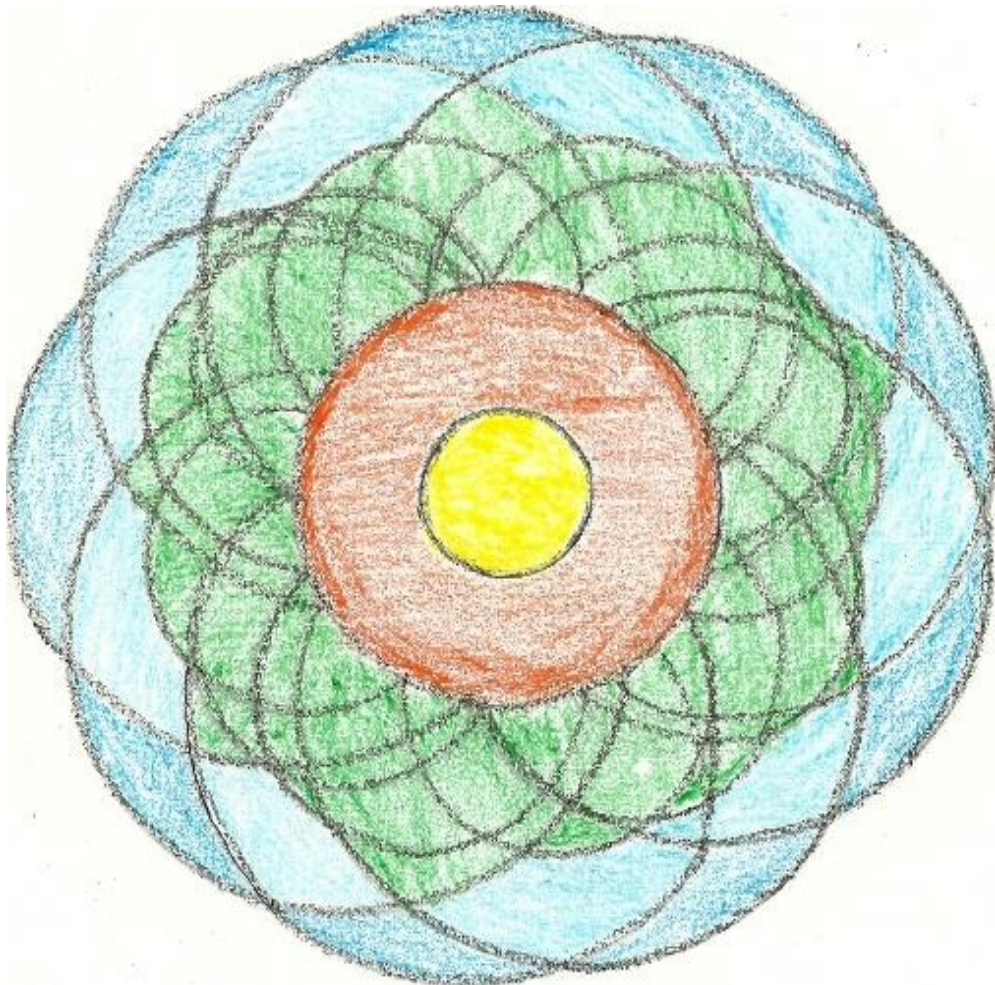
Ainda encontramos na escola rural processos de exclusão que se materializam tanto nas relações humanas acerca da diferença, como na acessibilidade arquitetônica, pedagógica, da tecnologia assistiva, de currículo contextualizado, de mobiliário especial para alguns casos singulares, entre outros aspectos. Além disso, compreendi que a legislação baseada nas biopolíticas educacionais de inclusão de pessoas com deficiência tem sido incorporada em algumas práticas escolares, algumas vezes nitidamente explicitada em tentativas docentes que ainda se constituem como exceção, fator explicado a partir da reflexão de que, muitas vezes, as formações docentes institucionalizadas são aligeiradas e não apresentam pensares, saberes e fazeres que possam resgatar a dívida histórica da exclusão/inclusão escolar.

Compreendi que na legislação brasileira presente nas biopolíticas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual – baixa visão e cegueira – ainda se presentifica uma intensa distância entre o preconizado e o currículo praticado na contemporaneidade em escolas localizadas em território rural.

2 MOSAICO I – JANELAS DA MEMÓRIA: NARRATIVAS DE SI

Palavras são janelas (ou são paredes)

[...] Palavras são janelas ou são paredes.
Elas nos condenam ou nos libertam.
Quando eu falar e quando eu ouvir,
Que a luz do amor brilhe através de mim.
Hã coisas que preciso dizer,
Coisas que significam muito para mim.
Se minhas palavras não forem claras,
Você me ajudará a me libertar?
Se pareci menosprezar você,
Se você sentiu que não me importei,
Tente escutar por entre as minhas palavras
Os sentimentos que compartilhamos.
(BEBERMEYER, 2006, p. 17).



2.1 MOSAICO DE ALGUMAS MEMÓRIAS

Todos nós somos criaturas emocionais, nossas sensações e experiências são carregadas de emoção, de emoção pessoal. Acredito que a emoção fique, por assim dizer, codificada na imagem. Curiosamente, às vezes, a emoção pode se separar da imagem. As pessoas que têm esse problema, denominado Síndrome de Capgras,⁵ podem deixar de reconhecer o marido, a esposa, os filhos, e passam a acreditar que estão sendo enganadas. Elas dizem: 'você não é o meu marido, você se parece com ele, mas é uma imitação, você não é o verdadeiro! Você tomou o lugar dele!' Aparentemente o que acontece neste caso, é que o sentimento de ternura e familiaridade, desaparece. O reconhecimento visual existe, mas não o emocional. E nesse caso, a pessoa mergulha em plena contradição, e é forçada a concluir que está sendo enganada, que estão lhe pregando uma peça. Isto reforça a ideia de que o reconhecimento, a memória visual e toda a forma de percepção devem estar aparentemente ligados à emoção. Quando a memória visual é desconectada da emoção que lhe corresponde, uma grave crise nervosa pode ocorrer. (JANELA DA ALMA, 2001).

Quando o médico e neurocientista Oliver Sacks narra no documentário *Janela da Alma* (2001) questões que envolvem o enxergar e sua afinidade com as emoções, me leva a pensar que enxergar tem uma relação direta com a minha emoção (e de outrem) e, conseqüentemente, com a minha história de vida. Assim, as múltiplas formas de percepção do sujeito permitem a relação com o mundo, com as emoções, possibilitando ampliar o pensamento e entender o sujeito que tem na visão um limite para perceber o mundo através da vidência, não está desligado ou impossibilitado de ter as mais variadas experiências a partir das suas emoções. Minha percepção de/do mundo se estrutura e está balizada pelas crenças, desejos, conhecimentos.

Dessa forma, busco no texto refletir sobre as questões que envolvem o enxergar ou a ausência dele. Para isto, parte desta composição textual se avizinha da arte na sua versão cinematográfica, em que o documentário *Janela da Alma* (2001), de João Jardim e Walter Carvalho, com duração de 73 minutos de narrativas e imagens, é utilizado para entendermos determinados aspectos da deficiência visual.

⁵ A síndrome de Capgras é a crença delirante de que uma pessoa foi substituída por outra ("um impostor"), que seria psicologicamente diferente, mas fisicamente idêntico ao substituído. A síndrome de Capgras é a mais prevalente dos Transtornos Delirantes de Identificação (TDI) e está associada a transtornos psiquiátricos como esquizofrenia e transtornos de humor, bem como a doenças neurológicas como Alzheimer, Parkinson e lesões cerebrais (trauma vascular) (TURKIEWICZ et al., 2009).

As narrativas revelam as experiências de dezenove entrevistados. Além das entrevistas, o filme apresenta jogos de imagens focadas e desfocadas, o que permite que o espectador vidente tenha a impressão de enxergar o mundo com/nas perspectivas das pessoas com deficiência visual – visão subnormal/baixa visão ou cegueira. A obra cinematográfica recebe o título numa alusão à frase do pintor Leonardo Da Vinci, quando disse que “Os olhos são a janela da alma e o espelho do mundo” (JANELA DA ALMA, 2001).

Nas primeiras cenas, o espectador poderá ter a impressão de que o filme passa exclusivamente pelo viés da deficiência visual no ato de enxergar das pessoas que narram. Os entrevistados possuem as mais variadas condições de visão, inclusive alguns são videntes. No entanto, as ideias de enxergar/ver apresentadas no filme permitem reflexões sobre: os conceitos de visão e deficiência visual; os diversos sentidos que possibilitam a interação do sujeito com o mundo; o mundo contemporâneo e suas bases estabelecidas nas informações audiovisuais e seus alcances ou não nos sujeitos dos territórios rurais; a inclusão/exclusão de pessoas com deficiência visual na vertente da escolarização das escolas rurais.

Dessa forma, abro a janela da memória para narrar minha história de vida que inicialmente se distancia das principais categorias que sustentam o objeto e objetivos desta pesquisa em educação. No entanto, em um determinado momento, esta história de vida e formação se avizinha, depois se aproxima e passa a fazer parte das relações e implicações da pesquisa.

A memória é o lugar em que guardamos a nós mesmos! É o nosso íntimo. Sua revelação e (des)velação depende de nós (exceto em casos em que a nossa vontade não prevaleça, a exemplo, de processos de tortura).

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. (SOUZA, 2006a, p. 103).

Viver a memória escrita num tempo e no espaço do corpo é arriscar-se continuamente na perspectiva cíclica de retomar as dimensões da existência. Estamos sempre transitando entre as lembranças do passado, experimentando o agora/presente e imaginando o que pode vir/futuro. A memória tem a magia de trazer as lembranças sem a temporalidade *chronus*, ela retém certos acontecimentos de

forma muito particular. Cada lembrança escrita e descrita traz as emoções do tempo presente, possibilitando revelar e desvelar as emoções vivenciadas e experienciadas pelo sujeito. “[...]: vivemos uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o status de experiência a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.” (JOSSO, 2010, p. 48).

Neste momento, seleciono uma parte das minhas lembranças com meu grupo familiar (que neste caso tem relações de consanguinidade, mas poderia não ter) para evocar a memória de minha trajetória de vida-formação. Sou a última filha de uma família com uma prole numerosa – 03 homens e 05 mulheres (na época em que as famílias brasileiras eram numerosas). As condições econômicas de minha família estavam dentro dos padrões das famílias de trabalhadores das classes populares; meus progenitores (pai/mãe) tiveram pouca escolarização, mas desde cedo havia uma preocupação em proporcionar educação/escolarização aos/as filhos/as. Não podemos esquecer que, principalmente entre as décadas de 1960 e 1980, havia no Brasil uma preocupação de homens e mulheres moradores das áreas urbanas em escolarizar seus filhos e filhas. Esse desejo, que marca o pensamento coletivo nacional, tem suas bases em um cenário político e econômico em que a ideia de mobilidade social através da escolarização foi bandeira levantada pelas elites dominantes e incorporada por outros segmentos da sociedade.

Havia uma atmosfera criada para a universalização do acesso à escolarização, mas a ideia não foi seguida por uma busca na qualidade da educação ofertada às classes populares. Mesmo assim, essa ideia de mobilidade via educação formal ainda persiste no imaginário de determinadas camadas sociais. Ao revelar dados de uma pesquisa realizada na primeira década do século XXI, Bosi (2008, p. 20) afirma que:

As operárias que tivemos oportunidade de ouvir sentem um fortíssimo desejo de instrução, quando não para si, para seus filhos: livros comprados em pesadas prestações mensais, jornadas inteiras de trabalho para a aquisição de um só livro [...].

Na aproximação com as palavras de Bosi (2008) sobre a instrução de membros das classes operárias, algumas lembranças chegam-me da memória e podem emergir para muitos que foram escolarizados durante as décadas de 1970 e 1980 (e que parece perdurar até hoje), quando nossas salas de aulas eram “invadidas” pelos

vendedores de livros/coleções que usavam as palavras, nos convencendo a levar para casa cartela ou carnê para a compra em “suaves prestações”. Aquelas palavras pronunciadas insistentemente nos faziam convencer nosso/a pai/mãe a comprar os livros/coleções. Eles, embalados pelo sonho da oportunidade de instrução que não viveram, compravam, apertando ainda mais o orçamento familiar. Era a realização do sonho de escolarização que se projetava nos/as filhos/as.

Dessa forma, crescemos num universo em que o “hábito” da leitura era um referencial, minha mãe e meu pai liam o Jornal Diário de Notícias da Bahia (diariamente) e revistas da época (décadas de 1960, 1970). Era comum que a minha mãe (diferentemente das minhas tias), depois do almoço (de lavar os pratos e panelas), se sentasse no sofá da sala e fizesse a leitura das notícias para nós. Assim, a leitura nos chegou numa relação familiar. Delory-Momberger (2008, p. 116) faz referência a essa relação familiar quando afirma que “A criança nasce em um mundo físico e social preexistente, que se impõe pela família que lhe é dada, pelas figuras de seus pais e de seus irmãos e irmãs, pelo entorno físico e humano no qual vive [...]”.

Foi nesse mundo físico e social, apontado nas palavras de Delory-Momberger (2008), que se instalou meu primeiro processo de alfabetização. Era a escuta da linguagem oral, que nos momentos posteriores se codificava na escrita. Nossa escolarização foi realizada em escolas públicas do bairro (popular) em que morávamos. Na escola e no bairro éramos pares e, muitas vezes, ímpares também. Fomos marcados pela diferença, o ofício de meu pai para sustentar a família na época da minha infância não tinha semelhança com a ocupação da maioria dos pais dos/as meus/minhas colegas de escola e de bairro.

Ele exercia a atividade profissional com barracas de jogos em festas populares, fazia apostas para o jogo do bicho durante a época da ditadura militar, momento em que a atividade passou a ser considerada uma contravenção – hoje ainda persiste como atividade de contravenção e movimenta altas quantias financeiras para os líderes da atividade (além de outras relações de poder que estão inseridas), bastante diferente dos recursos gerados na década de 1970. Nessa perspectiva, Bertaux (2010, p. 54) aponta para a questão das diferenças na vida das crianças. Para ele,

Essas diferenças repercutem nas crianças que crescem em seu ambiente: suas personalidades se estruturam diferentemente, em *habitus* contrastados que constituem, cada um deles, matrizes potenciais para suas condutas de adulto; seus campos das

potencialidades, suas chances de vida dependem em grande parte da situação social de sua família de origem, mas também de suas orientações culturais.

Ao refletir acerca das afirmações de Bertaux (2010), percebo que fui marcada pela diferença, principalmente quando meu pai foi preso por ser considerado “subversivo” pelo regime/ditadura militar. Aquela atividade desenvolvida por ele foi enquadrada como subversão da ordem vigente. Assim, o olhar do outro me impulsionou, por muitas vezes, a ter uma conduta de “recolhimento”, “vergonha” e silenciamento. Os padrões estabelecidos, principalmente os culturais da/na sociedade que vivemos, são fundantes nos nossos processos formativos, se constituem como o “lugar da verdade” (FOUCAULT, 1992, p. 18). Foi nesse movimento de retração e vergonha durante a minha infância, na década de 1970, que fui também marcada pelo desaparecimento seguido de morte/assassinato de meu irmão mais velho, filho do primeiro casamento do meu pai. Tal morte estava na esfera dos crimes políticos praticados pelo esquadrão da morte na Bahia, quando julgavam os jovens/adultos/idosos como subversivos, perturbadores e inimigos do Estado brasileiro.

Nessas palavras, não só recorro a minha narrativa de vida/família/formação, mas a revelação de um período da história recente do Brasil e da América Latina com a implantação das ditaduras militares que estavam em consonância com o Imperialismo dos Estados Unidos da América pós-Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), conhecido na geopolítica mundial como período da Guerra Fria. Essas relações familiares são lembradas por Bertaux (2010, p. 53), quando afirma que:

[...]. Não podemos compreender as ações de um sujeito, nem a própria produção dos sujeitos, se ignorarmos tudo sobre os grupos dos quais ele/ela fez parte em algum momento de sua existência. Seu próprio projeto de vida, decidido em certo momento da existência, não foi elaborado *in abstracto* dentro de uma consciência isolada, mas foi falado, dialogado, construído, influenciado e negociado ao longo da vida em grupo.

De tal modo, o meu grupo familiar foi marcado por uma história da coletividade brasileira, uma história escrita sob a égide do golpe militar de 1964, com suas consequências e desdobramentos nos diferentes aspectos da vida da sociedade brasileira. Dessa forma, a vida segue e, com ela, a minha narrativa de vida/família/formação. Não saímos de um lugar para ocupar imediatamente o outro,

as coisas podem ou não ser imbricadas, até porque a vida é assim, ela acontece na circularidade, na subjetivação dos acontecimentos. É “[...] na interação eu-outro em processos de subjetivações, [...] que vamos aprendendo, apreendendo e compreendendo ou não dimensões experienciais da vida” (SOUZA; OLIVEIRA, 2013, p. 131).

Todo o meu primeiro grau, hoje ensino fundamental, foi marcado pelo meu silenciamento no contexto escolar. Se a escola, entre seus inúmeros sentidos, é o lugar do diálogo, para mim representou por um tempo a antítese deste sentido. Para Delory-Momberger (2008, p. 113), a escola tem dupla especificidade, por isso,

Dentre todos os períodos da vida e todos os espaços sociais, o tempo e o lugar da escola distinguem-se por uma dupla especificidade: nunca no curso de sua vida, o indivíduo sofre tantas transformações físicas e psíquicas – cada uma das quais representa, em graus diferentes, choques biográficos.

Nesses percursos e choques biográficos, marcados por tantas transformações, tenho a convicção que só consegui falar isso (todas as relações produzidas nos acontecimentos políticos da ditadura militar que marcaram minha história de vida-família), “sem culpa”, na metade da graduação, e sem nenhuma vergonha depois dela. Aprendi a calar, aliás, fui silenciada pelo discurso do pensamento que circulou no imaginário coletivo brasileiro durante a segunda metade da década de 1960 até a década de 1980 (e tenho fortes motivos para acreditar que ainda persistem entre alguns grupos sociais), momentos muito dolorosos.

Considero que, no segundo grau, minha voz começa a atravessar a esfera do dizível/pronunciável. No primeiro ano do segundo grau, fui estudar numa escola distante de casa. A escola tinha no seu universo alunos e alunas, sujeitos oriundos de vários bairros da cidade, nesta época, início da década de 1980, na escola pública os(as) filhos(as) das camadas populares já se faziam presentes em um maior quantitativo, estava no contingente de estudantes oriundos de classes pobres. Nesta escola cursei os três anos restantes dessa etapa da educação básica, fiz um curso técnico, não queria ser professora, embora três das minhas irmãs mais velhas tenham cursado magistério no Instituto de Educação Gastão Guimarães.⁶

⁶ O Instituto de Educação Gastão Guimarães é um Instituição de Educação da rede Estadual de Educação (SEC-BA). Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, a referida instituição trabalhava com formação de professores e professoras para o exercício do magistério.

Nessa etapa da escolarização, anos de 1980, conheci uma colega de escola que me convidou para participar de um grupo de jovens ligado à Igreja Católica. A convivência com esse grupo contribuiu para que o silêncio fosse sendo substituído pela fala – expressão que subvertia os modelos anteriores. Envolvi-me com os jovens da pastoral da juventude e com outras pessoas (jovens, adultos e idosos) das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Assim, compreendo que nossos processos formativos não acontecem essencialmente nos lugares de escolarização, eles se produzem e reproduzem nos ambientes cotidianos que vivenciamos.

Ao chegar na graduação na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia, no curso de Licenciatura em Estudos Sociais, me envolvi com a política estudantil e integrei o diretório acadêmico do curso. Essa dimensão política tinha sido conquistada nos movimentos sociais dos quais participei quando ainda cursava o segundo grau. Antes de terminar a graduação, fui viver a formação que acontece na dimensão da profissão docente – espaço para a produção de saberes na/da experiência –, “janela” que mostrou alguns aspectos do visível e do invisível da docência. Neste sentido, houve um (re)encontro com a dimensão política do sujeito que é docente, passei a me envolver na luta política docente, posteriormente integrei a diretoria colegiada do Sindicato de Professores da Rede Privada do Estado da Bahia (SINPRO - Seção Feira). A partir dessa experiência, compreendi com muita força a necessidade de uma formação continuada na perspectiva de buscar outros saberes, melhoria salarial e os próprios desdobramentos de um posicionamento político sindical. Assim, passei a pensar que “Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política.” (FREIRE, 2010, p. 98).

Na experiência da docência, trabalhei inicialmente em escolas da rede privada, depois em escolas públicas estaduais na disciplina geografia – ensino médio – e, 13 anos mais tarde, nas escolas municipais (também no ensino da geografia – séries finais do ensino fundamental).

Foi na escola da rede privada, depois de alguns anos de docência, que tive a primeira experiência de ensinar para alunas surdas e uma com deficiência motora, experiência marcada pelo suporte da intérprete de LIBRAS para as alunas surdas e acompanhamento da coordenação e família da aluna com deficiência motora. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida como uma língua de modalidade gestual-visual, que pode ser apreendida naturalmente pelas pessoas surdas. No

primeiro governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a LIBRAS foi oficialmente reconhecida e aceita como segunda língua oficial brasileira, através da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), de 24 de abril de 2002.

Embora aquelas pessoas com deficiência passassem a ser presentes em/na sala de aula, os suportes oferecidos pela escola e família acabavam por proporcionar um processo de inclusão daquelas pessoas; hoje reconheço que não tinha compreensão ampla daquela situação. Entretanto, no exercício da docência nas escolas municipais, me deparei com alunos com deficiência visual, uma realidade totalmente nova, diferente e desafiadora. Faltava suporte, reflexão, formação para trabalhar com aquela diferença em meio a tantas outras presentes em sala de aula, tudo isto gerava um grande incômodo. “Na verdade, o conhecimento nasce disso, do incômodo. O incômodo nos faz pensar, procurar coisas assim, tão [...]” (JANELA DA ALMA, 2001).

Aquele incômodo me fez pensar que minha condição docente era uma espécie de “estar-se presente no presente” (CARVALHO, 2002), o que possibilitava a reflexão de ser “[...] capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente” (AGAMBEN, 2009, p. 63).

Foi nas “trevas do presente” que passei a exercer, a partir do segundo semestre de 2009, a docência na dimensão do AEE aos estudantes com deficiência (intelectual, auditiva e visual). E a reabilitação de pessoas com deficiência visual que não estão realizando processos educacionais formais. Este AEE é realizado em um Centro de Apoio Pedagógico da rede estadual de educação do estado da Bahia.

Nessa instituição, passei a atuar como professora de Orientação e Mobilidade para pessoas com deficiência visual – crianças, adolescentes, adultos e idosos. Em 2015 comecei a desenvolver um projeto de roda de conversa, que recebe o nome de “A dor e a delícia de ser uma mulher com deficiência visual”. O grupo é composto por 12 mulheres (entre 20 e 73 anos de idade) com deficiência visual – cegueira e baixa visão –, todas alunas do Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana. Nesse grupo, discutimos questões que perpassam a vida dessas mulheres (inclusão/exclusão, dificuldades/facilidades, relação com a família, amigos/as, amores, corpo, sexualidade, violência, sonhos, entre outras questões).

Ainda nos desdobramentos da docência em AEE, realizei/realizo apoio pedagógico a quatro alunas cegas, e uma com baixa visão, que são graduandas em instituições de ensino superior. Uma é estudante de licenciatura em Letras com

Espanhol na UEFS, a segunda, licencianda em Letras com Inglês na UEFS, a terceira, aluna de licenciatura em Psicologia na Faculdade Anísio Teixeira (FAT), a quarta, faz Pedagogia no Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI), e quinta, Licenciatura em Educação Física na UEFS.

Outras implicações de vida/família/formação me conectam com a convivência e reflexão acerca da diversidade e da diferença. No projeto "Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem (2013-2016)", desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/PPGEDUC/UNEB), durante um encontro de formação do grupo, na cidade de Amargosa, na Bahia, fui profundamente tocada por narrativas de práticas pedagógicas de um professor que relatou questões concernentes ao trabalho que desenvolve em classes multisseriadas, e no contexto/texto das narrativas foram apresentadas questões que tensionam a inclusão de alunos com deficiência nas escolas rurais.

Essa narrativa novamente me levou ao incômodo para refletir acerca da inclusão/exclusão de alunos com deficiência nas escolas em território rural e o trabalho do AEE realizado por professores e professoras. Nas minhas andanças de/no campo durante o mestrado, ao buscar compreender as culturas nos cotidianos das práticas escolares de uma escola quilombola em território rural, pude perceber o trabalho realizado com alunos/as com deficiência. Esse princípio hermenêutico vital de entender fez nascer um desejo de investigar, refletir e conhecer os cotidianos de vida e escolarização de alunos/as com deficiente visual em escolas rurais. Este princípio vital é defendido por Gadamer (1997, p. 370) quando nos afirma que:

Uma pessoa que quer entender, precisa questionar aquilo que está além do que foi dito. Ela precisa entender como uma resposta a uma questão. Se voltarmos para aquilo que estava por trás do que foi dito, então invariavelmente levantaríamos questões além daquilo que foi dito. Nós entendemos o sentido do texto somente através da aquisição do horizonte da questão.

Dessa forma, o diálogo com a hermenêutica na perspectiva de Gadamer (1997) me conecta com algumas questões que possibilitam a compreensão das teceduras que se entre/desen(laçam) na escolarização das pessoas com deficiência visual em escolas rurais (avanço, permanência, inclusão, exclusão). São os horizontes destas questões (e para além deles) que se traduzem no desejo desta investigação. A

investigação encontra pontos de tensão nos processos que envolvem as escolas rurais, nas demandas acerca da escolarização e aprendizagem que se estabelecem nos limites e barreiras sociais, historicamente, impostas nas escolas às pessoas com deficiência e, especificamente, às pessoas com deficiência visual.

Ao dialogar com a película fílmica *Janela da Alma* (2001), centro-me na narrativa do médico, neurocientista e escritor Oliver Sacks, quando ele afirma que “o ato de olhar não se limita a olhar para fora, não se limita a olhar o visível, mas também o invisível. De certa forma é o que chamamos de imaginação” (JANELA DA ALMA, 2001). E neste primeiro momento da pesquisa (e para além dele) faz-se necessário que pesquisadora e orientador olhem para além do limite do visível, do pronunciado historicamente como limite para as pessoas com deficiência, em especial para os que têm deficiência visual.

2.2 TEMPO PRESENTE: (DES)CONTINUIDADES DA VIDA–PROFISSÃO–FORMAÇÃO

Este é um tempo necessário para reflexão; ainda que todos os sentidos e significados me impulsionem para outros tantos aspectos da pesquisa, ela me obriga a abri-la, e se eu teimar em não fazer, corro o risco de mais uma vez ser silenciada. E quando aprendemos outras formas de anunciar e denunciar as palavras pensadas e escritas, retroceder é “suicídio” individual (grifo da autora). As narrativas e histórias de vida, quando exercitadas com/no cotidiano, podem impulsionar os sujeitos em processos de emancipação das suas identidades.

Nas reflexões filosóficas de Agamben (2009), posso pensar nesse tempo contemporâneo. Assim, ele afirma que:

Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar. (AGAMBEN, 2009, p. 65).

Neste tempo presente, com mais evidência a partir de 2013,⁷ misturam-se sentimentos e desafios que me colocam no escuro da contemporaneidade política, ética, filosófica, econômica e cultural. Sou um sujeito social, com identidades diversas e fluídicas, não estou dissociada dos acontecimentos globais e do Brasil. Tenho uma identidade de gênero que, no aqui e agora, me conecta com o feminino – conquistas, retrocessos, estagnações, enfrentamentos, silenciamentos, derrotas, vitórias e retomadas. Nestas identidades fluídicas e diversas, estou também plugada nos desdobramentos da profissão docente nas suas variadas configurações de ensino, pesquisa e luta política.

Nessas configurações, entendo que a jovem democracia brasileira, pautada na Constituição de 1988, agoniza diante da (re)ascensão de uma elite política e econômica, tanto a nacional como aquela que permanece na representação do capital externo. Os anos de governos de esquerda, mesmo com algumas alianças duvidosas e muitos (des)caminhos, trouxeram alguns avanços sociais, econômicos e democráticos que contribuíram para alavancar o país e significativa parcela dos sujeitos historicamente excluídos dos direitos elementares de dignidade humana. Entretanto, tais conquistas levantaram a repulsa de quem historicamente experimentou os privilégios sociais, jurídicos e econômicos. Desta maneira, essa classe privilegiada, em tempos e espaços da história do Brasil, através de manobras midiáticas, institucionais, jurídicas e parlamentares, implementou/realizou um processo de impeachment da presidenta eleita democraticamente.

Nesse processo, a ascensão do vice-presidente, grande articulador do *impeachment*, não eleito pelo voto direto/popular, inaugurou um cenário de instabilidade política, econômica e social. Tais mudanças são forjadas nos diversos acordos realizados entre o Executivo, Legislativo, parte do Judiciário e setores oligárquicos produtivos e do capital especulativo.

As mudanças atingiram os direitos sociais e trabalhistas conquistados com muita luta por trabalhadores/as e outros tantos sujeitos das diversas camadas sociais. Aqueles que estiveram historicamente excluídos do acesso à saúde, saneamento básico, escolarização, moradia, entre outros direitos à dignidade humana. Entre as mudanças propostas, estiveram em pauta e com aprovação as reformas da

⁷ Período que iniciaram as manifestações de rua em São Paulo por conta do aumento do transporte coletivo, tais manifestações foram captadas pela elite empresarial, partidos políticos de direita, alguns segmentos do judiciário e parte significativa da grande mídia.

previdência social e trabalhista, consideradas por muitos especialistas como um processo de favorecimento ao grande capital, ao empobrecimento e à exploração das camadas mais populares.

E esse “escuro da época” (AGAMBEN, 2009) ainda sinaliza como uma proposta de reforma política favorecendo aos partidos políticos que detêm o grande capital. No que tange aos processos educacionais, propôs e executou uma reforma do Ensino Médio sem ouvir educadores, pesquisadores e sociedade, desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), responsável por programas educacionais significativos para a inclusão de alunos e alunas que historicamente estiveram à margem dos processos educativos formais. Nesse movimento de alterações, extingue-se o Programa Ciência sem Fronteiras, responsável pelo intercâmbio formativo de jovens estudantes brasileiros em outros países.

Além das questões já citadas aqui, é possível perceber que existe uma forte tendência a um papel mínimo do Estado brasileiro e o favorecimento do grande capital em seus caminhos do neoliberalismo econômico.

Esse é um cenário posto no Brasil deste tempo e com as eleições presidenciais de 2018, elegendo Jair Bolsonaro e seu o grupo político-econômico, que em um ano de governo conseguiu impor uma agenda de graves retrocessos. Para citar algumas, recorri aos *sites* oficiais, e outras, veiculadas por parte da mídia, inclusive as mídias da resistência a esse caminho de retrocessos sociais. Assim, vou apenas listar algumas, sem fazer análise de determinados impactos:

- a) Retirada da população LGBTI+ da Política de Direitos humanos/MP 870, de 2019;
- b) Veto ao termo “violência obstétrica”, que era colocado nos documentos das Políticas Públicas, o que contraria as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e entidades de defesa das mulheres quanto à violência institucional;
- c) A partir de 26 de fevereiro de 2020 serão extintos 22,4 mil cargos, sendo 10,6 mil agentes comunitários de Saúde (BRASIL, 2019a);
- d) Extinção do reajuste salarial com base no ganho real além da inflação;
- e) Liberação de mais de 400 agrotóxicos para serem utilizados nas lavouras brasileiras;

- f) Aumento do desmatamento na Amazônia brasileira;
- g) Fechamento do departamento de cuidados acerca do HIV/Aids no Ministério da Saúde;
- h) Novo modelo para o Sistema Único de Saúde (SUS). Os repasses serão feitos apenas para os usuários cadastrados no sistema. O novo modelo também impacta nos cuidados com a saúde mental dos brasileiros;
- i) Venda de empresas públicas, como a Petrobras Distribuidora, e planejamento da venda de outras, como Correios, Telebras e Eletrobras;
- j) Leilão com venda do pré-sal;
- k) Reforma da Previdência, que retirou direitos previdenciários, comprometendo a qualidade de vida das famílias brasileiras que dependem de aposentadorias, isso quer dizer, maioria do povo brasileiro;
- l) Contingenciamento e redução drástica do financiamento da educação em todos os níveis.

Não posso deixar de refletir que a aprovação da nefasta reforma da previdência social, com graves consequências para os/as trabalhadores/as, redução drástica dos investimentos para as universidades (ensino, pesquisa e extensão) e educação básica, produz um cenário de profundos desdobramentos sem precedentes históricos nos mais variados caminhos que envolvem as relações dos governos, instituições, grupos sociais e sujeitos. O cenário deste tempo nos convida a sermos contemporâneos, perpassando por uma “questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época [...]” (AGAMBEN, 2009, p. 65).

Todos os aspectos apresentados, e outros, que considero um “escuro da época” (AGAMBEN, 2009), são constituidores na minha história de vida neste tempo de formação. Acredito que seus impactos reverberam de formas distintas nos sujeitos. Para alguns, isso se avizinha e aproxima; para outros, há um distanciamento. Nas minhas narrativas deste tempo tão presente e instantâneo, eles são pedras do mosaico da escrita de si que tomam a dimensão da singularidade e suas subjetivações.

2.2.1 Memória episódica

Inscrita na temporalidade movediça do presente, a forma da vida que construímos (nossa biografia) está submetida a uma perpétua reconfiguração. O sentido que damos ao percurso de nossa vida não se cristaliza em formas definitivamente fixas. A cada momento, os eventos passados da história da vida são submetidos a uma interpretação retrospectiva, que é, ela mesma determinada pela antecipação do futuro. Do mesmo modo, as expectativas, as aspirações e as vontades, projetadas no devir, são dependentes da rememoração do passado. (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 58).

De tal modo, sou levada pela memória episódica à temporalidade movediça do presente para realizar a interpretação retrospectiva (DELORY-MOMBERGER, 2012a) dos últimos quatro anos, em que experienciei a vida cotidiana imbricada com o doutoramento em Educação e Contemporaneidade. Reafirmo a ideia de que vivemos e experienciamos a vida como um caleidoscópio em seus movimentos e combinações variadas, às vezes agradáveis, outras não. Não somos vida familiar, vida profissional, formação acadêmica, transeuntes, viajantes; somos e vivemos o somatório de tudo isso e mais outras tantas coisas e movimentos.

A duração temporal de um doutorado permite inúmeras (trans)formações na vida dos sujeitos, que impactam (in)diretamente no processo de pesquisa (e para além dela); comigo não foi diferente. No entanto, há uma singularidade que marca meus percursos como sujeito encarnado. Vou narrar algumas transformações que seleciono no caleidoscópio da minha história de vida. Digo que nestes últimos quatro anos, em uma temporalidade *chronus*, a vida me reservou: o medo da doença, a insegurança, a dor da injustiça e da alma.

Narro que esse episódio me levou ao medo da doença. A satisfação e a alegria me envolveram em dezembro de 2015, com a aprovação para aluna regular do Doutorado 2016-2020, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Foi um longo e rigoroso processo de seleção. Assim, iria prosseguir em um programa de pós-graduação no qual já tinha vivido a experiência do mestrado.

Em janeiro de 2016, a possibilidade de continuar a vida/formação acadêmica foi sacudida com o aparecimento de uma dor aguda nos membros inferiores do meu companheiro de jornada afetiva, que convencionalmente é chamada de casamento. O diagnóstico apresentado pela equipe médica, depois da realização de vários

exames de imagens, foi necessária intervenção cirúrgica com reais possibilidades do mesmo precisar do uso de cadeiras de rodas, pois existiam três tumores na região da cauda equina, mais precisamente na região da medula óssea, o que afetaria a força das pernas. Foram 26 dias de internamento e cirurgia, era a única acompanhante nesse tempo, recebíamos visitas de amigos e parentes, mas era eu a sempre acompanhante.

Parecia que a eternidade tinha me congelado naquele quarto de hospital, minhas roupas e objetos de uso pessoal cabiam em uma mochila, que levava nas costas quando necessitava trocar de acomodações (quartos, salas de exames, UTI, estada dele no centro cirúrgico). Nunca havia dimensionado que precisava de tão pouco para sobreviver, sempre achei que necessitava de muitas roupas e objetos, uma ideia que me ensinou a distinção entre viver, sobreviver e superviver (não deve ser neologismo, apenas usei para pensar nas diferenças); em outro momento esclareço melhor isso.

Quando acessei no site da UNEB o resultado da prova de língua estrangeira, na última semana de janeiro de 2016, vi meu nome na lista de aprovados na proficiência das línguas inglesa e espanhola. Sentada em uma cadeira do quarto do hospital, tive a convicção de que não poderia cursar o doutorado, afinal minha vida cotidiana teria que se adaptar ao acompanhamento inicial de um cadeirante; não tinha compartilhado essa experiência com alguém tão próximo/família. A experiência que possuía se efetivava no campo dos atendimentos no ofício de professora, e apenas com pessoas com deficiência visual. Ao falar sobre a questão do impacto ao aparecimento da deficiência em um membro de uma família, Chacon, Defendi e Fellipe (2007, p. 147) colocam que:

Na época de incidência da deficiência, se congênita ou adquirida sua gravidade e extensão, a fase de vida em que se encontra a pessoa acometida pela deficiência e o momento de Ciclo Vital Familiar,⁸ bem como suas características e modo de organização, são elementos fundamentais para a compreensão da reação frente a essa situação.

Aproximo as reflexões apresentadas por Chacon, Defendi e Fellipe (2007) para explicar a (re)ação diante de um novo elemento para as minhas relações de vida/família/formação. Quando meu companheiro, Roberto (Beto), saiu do hospital,

⁸ Os autores usam o conceito para explicar as etapas dos processos de mudanças e alterações passadas pelas famílias quando um membro é diagnosticado com deficiência.

resolvemos/precisamos permanecer em Salvador e fui me adaptando às novas situações, e a mim mesma para lidar com a nova experiência. Consegui licença nos vínculos profissionais para cuidar do companheiro. Com o tratamento medicamentoso e as fisioterapias, o prognóstico da cadeira de rodas não se confirmou. Com a alteração da marcha no caminhar e diminuição na força muscular, foi necessário o uso de uma tecnologia assistiva, as muletas.

Entre 35 e 40 dias, ele voltou a andar. Era um andar mais lento, no início precisava de auxílio, depois fomos aprendendo a lidar com a nova situação. Durante esse período, fui alternando as aulas do doutorado; os cuidados com medicamentos, alimentação, entre outros; as visitas médicas; fisioterapias; e, perto de finalizar o semestre, voltamos para Feira de Santana, pois precisava assumir a docência e a licença para cuidar de pessoa da família estava finalizando.

Aqui denomino de insegurança. Nas memórias episódicas lembro que, em fevereiro do ano de 2017, a escola municipal que trabalhava como coordenadora, localizada na zona rural, fechou um turno atendendo à determinação da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), que criou uma nucleação nos distritos rurais para que uma única escola atendesse a demanda de matrículas. Nesta escola havia duas coordenadoras pedagógicas; por ser mais recente no quadro, fiquei excedente, aguardando que a SEDUC me colocasse em outro espaço.

Em maio do mesmo ano, fui designada para ser coordenadora numa escola rural do distrito de Maria Quitéria, mas a vaga era no noturno. Assumi a vaga e passei a fazer uma migração diária da sede do município, área urbana, para o distrito rural. Esse deslocamento era realizado por todos nós, professores e professoras, em um micro-ônibus disponibilizado pela Prefeitura Municipal. Na maioria das vezes, como coordenadora, assumia outras funções administrativas.

Na segunda quinzena de junho, em um dos dias que eu era a única representante da gestão, a Polícia Militar (PM) chegou à escola solicitando fazer uma visita às salas de aula, argumentando que foi um convite da gestora geral. Concedida a permissão, ao visitar uma das salas, os policiais conduziram três alunos para a delegacia, havia suspeita de venda de drogas ilícitas. O responsável pela operação convidou alguém da gestão escolar para fazer o acompanhamento até a delegacia. Eu era a representante! Solicitei que um professor me acompanhasse, assim, o professor de história me acompanhou, recusei-me a ir na viatura da PM, fomos no carro do professor e ficamos de 21h até 00h10 na labuta da questão. Foi uma

experiência terrível, constrangedora, desgastante, intimidadora, porque fui chamada para reconhecer rostos dos prováveis traficantes, me recusei por vários motivos, entre eles porque tinha pouquíssimo tempo de trabalho na escola, não conhecia os alunos e alunas.

No outro dia fui para escola à noite, era meu turno de trabalho. Um dos alunos detido e depois liberado me chamou e perguntou-me se tinha lhes denunciado, pois era novata na escola e por isso seria “o dedo duro”. Respondi que não, e ele disse: “Vamos acertar as contas com a senhora, dedo duro tem vida curta”. O medo me atravessou de forma assustadora. Em tanto tempo de docência, já tinha enfrentado várias questões, mas nunca ameaça de revanche e morte. Fiz boletim de ocorrência (BO) na delegacia e me recusei a voltar à escola, pois alguns policiais, que pediram para não serem citados, avisaram-me que um dos presos pertencia a um grupo ligado ao tráfico de drogas naquela área rural.

Os dias passavam, me recusava a sair de casa sozinha. Deixei de fazer caminhadas externas, alterei meus itinerários, chegava cedo em casa e não saía mais, comecei a dormir menos, tinha pesadelos, tremores no corpo, humor alterado, minha sombra me amedrontava. Os sintomas me levaram a procurar um médico, que me afastou das atividades laborais. A situação se agravava e, depois de um período, fui diagnosticada com síndrome do pânico, fato que me levou a ser acompanhada por psiquiatra (que prescreveu o uso de medicamentos) e psicóloga. Nesse período, meu orientador iniciou um pós-doutorado na França, só na volta dele que conversamos sobre a questão. Fui acolhida nos caminhos das possibilidades acadêmicas e para além delas. O doutorado se efetivava em atividades do grupo, foi um tempo de aridez nas leituras e escritas, tempo de recolha pelo medo de existir. Recebi ajuda de algumas pessoas da família e dos meus dois companheiros de doutorado, meus colegas, hoje amigos, que sabiam do episódio.

Nesse período, dialoguei com dois colegas do doutorado, uma mulher de 27 anos, que entrou em um processo depressivo, e um homem de 54 anos, que também teve síndrome do pânico. Com o aumento das minhas crises, me afastei. Depois de 10 meses de tratamento, as medicações foram sendo reduzidas, assim como as consultas com a psiquiatra; permaneci na terapia.

Em junho de 2018 minha família passou pela dor da injustiça: fomos surpreendidos por uma prisão arbitrária, uma narrativa policial sem provas, digna dos mais cruéis filmes de suspense policial. Passamos quatro meses buscando provas

que pudessem inocentar um dos nossos jovens; era a busca pela verdade dos fatos. Naqueles meses, fiz plantão em delegacias, escritórios de advocacia, cartórios, audiências judiciais. Senti no corpo o que muitos sujeitos e suas famílias vivem neste país, em que duvidar de um inquérito policial e uma decisão da justiça pode custar caro, literalmente, tanto no que diz respeito aos custos financeiros, como aos enfrentamentos ao braço armado e judicial do Estado. Em meio ao furacão, perguntei-me para que serve uma formação em doutorado se a vida cotidiana apresenta tantas questões paralisantes, e muitas vezes teus conhecimentos não são traduzidos em ações que possam tornar o Brasil um país mais justo para todos?! Não tenho respostas!

A dor da injustiça é perversa. Em cada Instituição que passava (relacionada com a questão), imaginava quantas pessoas são acusadas e cumprem penas sem provas. Como parte significativa da polícia e da justiça criam enredos por convicções e destroem a vida de muitos sujeitos e suas famílias? Quantos jovens negros são assassinados porque o policial achou que ele era suspeito? Como parte das instituições são e estão corrompidas? Vou findar essa narrativa (ainda tem dor), ela é a apropriação crítica que faço. “Aprender a ‘narrar-se’ poderia ser o benefício dessa apropriação crítica. Aprender a narrar-se é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo.” (RICOEUR, 2006, p. 115, grifo do autor).

Enfrentei a dor da alma, que a ciência chama de depressão. Durante os meses mais críticos, não escrevi, não li, não pesquisei; a escola foi um lugar de refúgio. Depois da soltura do meu sobrinho, tudo parecia que voltaria às nossas rotinas de vida. Passei a desenvolver uma ansiedade, dormia muito pouco, comia muito, tinha pensamentos conflituosos, me irritava facilmente, principalmente com as notícias sobre os desdobramentos das eleições (mas essas irritam muita gente), o choro era meu companheiro durante o dia, a noite e as madrugadas.

Como não havia deixado a terapia, a psicóloga sinalizou para a necessidade de voltar à médica psiquiatra, talvez fosse necessário o uso de medicamentos. Assim sendo, fui diagnosticada com depressão e estive a buscar a distinção entre síndrome do pânico e depressão. Desta forma, leituras (não foram livros de autoajuda ou similares) acerca da depressão me ajudavam a entender, como pessoa comum, determinadas questões sobre ela. Nos dias de profunda tristeza, não conseguia fazer nada, em outros, quando a tristeza não se fazia tão viva, pintava, fazia mandalas,

escrevia poesias, ouvia música e assistia a filmes, como alguns que serviram posteriormente para compor esta escrita, direta ou indiretamente.

Eu vivia entre a dor e a fantasia, busquei conhecer melhor sobre a depressão, ouvia algumas pessoas dizerem: “Não é doença, é frescura”; “Levanta daí”, “Se você quiser sair da depressão”; “Vai fazer compras que passa”; “É falta de Deus”; “Vá pra igreja que o pastor cura”; “Tome um banho de folha”; “Tome um passe”; e passaria escrevendo tantas outras sugestões para “deixar” a depressão. De acordo com os dados da Organização Pan-Americana da Saúde e da Organização Mundial da Saúde (2018), é bastante elevado o número de suicídios,⁹ sendo a depressão a maior causa. Isso não significa que as pessoas que cometem suicídios são covardes – elas não são. A dor da depressão é cruel, assustadora, avassaladora, fina, apaga a vontade de viver, de existir.

Recebi de um psiquiatra a indicação do livro de Andrew Solomon (2018), intitulado *O demônio do meio-dia: uma anatomia da depressão*. O autor tem mestrado e doutorado em psicologia e escreveu o livro a partir da sua experiência na própria luta contra a depressão – eu chamaria de (auto)biografia da/na depressão. Para Solomon (2018, p. 15):

[...] Quando ela chega, destrói o indivíduo e finalmente ofusca sua capacidade de dar e receber afeição. Ela é a solidão dentro de nós que se torna manifesta e destrói não apenas a conexão com outros, mas também a capacidade de estar em paz consigo mesmo. [...]. Na depressão, a falta de significado de cada empreendimento e de cada emoção, a falta de significado da própria vida, se tornam evidentes.

⁹ A cada ano, cerca de 800 mil pessoas tiram a própria vida e um número ainda maior de indivíduos tenta suicídio. Cada suicídio é uma tragédia que afeta famílias, comunidades e países inteiros e tem efeitos duradouros sobre as pessoas deixadas para trás. O suicídio ocorre durante todo o curso de vida e foi a segunda principal causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos em todo o mundo no ano de 2016. O suicídio não ocorre apenas em países de alta renda, sendo um fenômeno em todas as regiões do mundo. De fato, 79% dos suicídios ocorreram em países de baixa e média renda em 2016. Trata-se de um grave problema de saúde pública; no entanto, os suicídios podem ser evitados em tempo oportuno, com base em evidências e com intervenções de baixo custo. Para uma efetiva prevenção, as respostas nacionais necessitam de uma ampla estratégia multissetorial. Embora a relação entre distúrbios suicidas e mentais (em particular, depressão e abuso de álcool) esteja bem estabelecida em países de alta renda, vários suicídios ocorrem de forma impulsiva em momento de crise, com um colapso na capacidade de lidar com os estresses da vida – tais como problemas financeiros, término de relacionamento ou dores crônicas e doenças. Além disso, o enfrentamento de conflitos, desastres, violência, abusos ou perdas e um senso de isolamento estão fortemente associados com o comportamento suicida. As taxas de suicídio também são elevadas em grupos vulneráveis que sofrem discriminação, como refugiados e migrantes; indígenas; lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTI); e pessoas privadas de liberdade. De longe, o fator de risco mais relevante para o suicídio é a tentativa anterior (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS); ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2018).

Não posso negar que foi difícil prosseguir com a pesquisa, pensei que não seria possível trabalhar no prazo previsto pelo programa. Partilhei minha condição com o meu orientador e a figura da Academia deu lugar ao acolhimento, nos encontros ele deixava claro que acreditava em mim, que era possível seguir. Em alguns momentos, achei que ele não estava dando importância à minha questão, mas aos poucos fui compreendendo que a posição era de acolher, solidarizar, acreditar, respeitar meus limites.

Durante a semana fazia duas sessões de análise clínica, fui em busca de terapias integrativas, me permiti pintar, ouvir música, assistir a filmes. Em alguns dias as dores voltavam. No trabalho de campo, os colaboradores permitiram que me envolvesse em cada entrevista; como descrevi na metodologia, as entrevistas eram revigorantes.

Tive vários momentos de produção da pesquisa. Em todos eles, embora carregados de questões distintas, a convivência com pessoas com a deficiência visual na minha docência (embora não tenham sido colaboradores da pesquisa) proporcionou minha imersão, durante quatro anos, nas relações de vizinhanças e aproximações do objeto de pesquisa. Muitas dúvidas, reflexões, questionamentos estiveram vivos naquela convivência. Quando tinha indagações quanto à deficiência visual, eles/elas mostravam-me cotidianamente sobre aquele modo de viver. Aprendi para a pesquisa, aprendi para a docência, aprendi para a vida.

A pesquisa ampliou minha forma de pensar e fazer a docência, desenvolveu minha percepção sobre a deficiência e, em particular, a deficiência visual levou-me a pensar na relação eu-tu e no compromisso com a justiça social e a busca por uma sociedade mais inclusiva, independentemente dos resultados dela.

Esta pesquisa foi elemento potencializador das minhas análises terapêuticas (e aqui não estou relacionando a autobiográfica como um processo terapêutico). Nas minhas subjetivações, acredito que a pesquisa se constituiu em um dos elementos fecundos para um novo significado da própria vida. Para Josso (2010, p. 236),

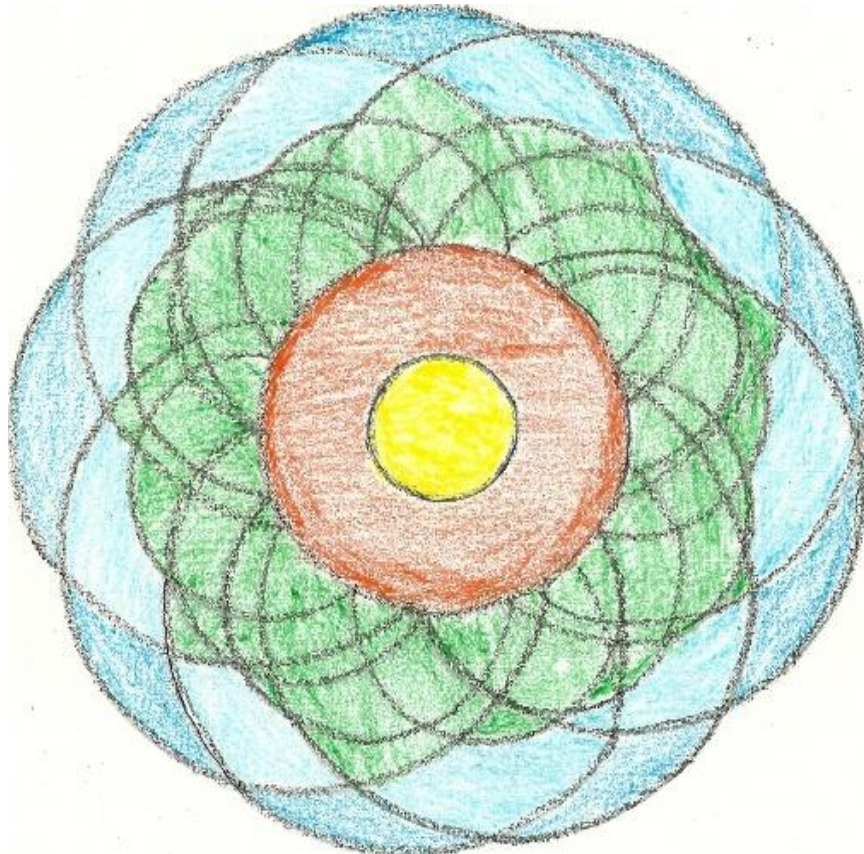
Os caminhos da integração e da subordinação das nossas aprendizagens a uma personalidade e devir exigem uma plasticidade, do psiquismo em geral e do mental em particular, em que o corpo é, simultaneamente, a testemunha, o suporte e um meio hábil para se desentorpecer.

Portanto, esse tempo presente de percurso formativo em um doutoramento foi acompanhado de outros tantos movimentos das aprendizagens, e no meu corpo estão as marcas das experiências vividas. É no meu corpo – o suporte e meio – que estou a desentorpecer na/com a vida. Desta forma, aproveito para buscar nos versos do cancionero popular as palavras para finalizar minha crença na vida: “Hoje o tempo voa, amor, escorre pelas mãos, mesmo sem se sentir. Não há tempo que volte, amor, vamos viver tudo que há pra viver. Vamos nos permitir [...]” (SANTOS, 1982). Vou me permitir.

3 MOSAICO II – DIÁLOGOS METODOLÓGICOS: HISTORICIDADE, DISPOSITIVOS, SUJEITOS E LÓCUS DA PESQUISA

Ou isto ou aquilo

*Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e não guardo o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.
(MEIRELES, 1990, p. 36).*



3.1 PESQUISA BIOGRÁFICA: CONTEXTO E HISTORICIDADE

Um dos mais relevantes elementos de uma pesquisa está na escolha metodológica como um fio/linha que guiará a entrada e saída desse processo. Talvez, se for permitida uma licença poética no texto acadêmico referente à metodologia, usarei o Fio de Ariadne da Mitologia Grega como metáfora para dizer a nós, pesquisadores/as, que não nos percamos nos caminhos diversos e postos em uma pesquisa de doutoramento (e para além dela). Entretanto, não avalio a pesquisa como labirinto, quando se estrutura em uma metodologia coerente com o objeto a ser pesquisado. É preciso pensar que “rigor e flexibilidade andam juntos na pesquisa qualitativa.” (GALEFFI, 2009, p. 38).

Assim, como no Fio de Ariadne, o ponto de partida de uma pesquisa deve ter sempre a perspectiva da chegada, é preciso encontrar e formar redes de conhecimento. No entanto, a chegada não é antevista, já que o campo é o lugar das revelações, das (des)velações e das descobertas. O campo é quase sempre um lugar que nos apreende e surpreende como pesquisadores/as.

O trabalho com o universo das aspirações, atitudes, valores, crenças, sentidos e significações – fenômenos humanos que se presentificam numa realidade social vivida e experienciada pelos sujeitos sociais (MINAYO, 2010) – nos aproxima de uma escolha pela abordagem qualitativa, “procura-se os fenômenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes. [...]” (AMADO, 2014, p. 41). De tal modo, a escolha não separa a relação que pode ocorrer entre a abordagem qualitativa e a quantitativa, essa não é uma escolha sem conflitos (MINAYO, 2010), compreendemos que a minha também não foi.

Nesta escolha, acrescento ainda o reconhecimento do percurso dos sujeitos pesquisadores envolvidos nas dinâmicas de um grupo de pesquisa de vieses na/da construção do sujeito em tempos e espaços políticos, econômicos, éticos, sociais (e para além deles). Assim sendo, o Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em

especial na Linha de Pesquisa II Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, é a “incubadora”¹⁰ dos movimentos de pesquisas.

Na escolha metodológica, “nosso Fio de Ariadne” tem na abordagem biográfica seu ponto de partida e chegada. O “campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136).

São as histórias de vida narradas pelas pessoas com deficiência visual, baixa visão e cegueira que permitem “identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo superá-la” (BERTAUX, 2010, p. 27). Investigar a escolarização da pessoa com deficiência visual em escolas rurais é adentrar nos cotidianos do mundo da vida, para que “cada vida revele-se, mesmo em seus aspectos mais generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social” (FERRAROTI, 2010, p. 70), que, às vezes, se abriga na invisibilidade.

Na contemporaneidade, as pesquisas com abordagens biográficas têm sido utilizadas em diferentes campos científicos, a exemplo da sociologia, psicologia, medicina, entre outras. Ao fazer uma breve leitura histórica sobre este tipo de abordagem epistemológica e metodológica de pesquisa, encontrei nos estudos de Pineau e Le Grand (2012) que a escrita com “bios”, em uma referência às histórias de vida escritas, foram realizadas desde o século V a.C. No entanto, só a partir do século V da Era Cristã é que o termo “biografia” é encontrado.

Assim sendo, entendi que desde muito tempo os sujeitos desenhavam, esculpam e narravam oralmente suas experiências pessoais e grupais (OLIVEIRA, 2014), os achados arqueológicos da Pré-história nos revelam as inúmeras possibilidades encontradas pelos sujeitos e grupos para marcarem essa relação de grafar de forma variada as relações entre si e com os outros elementos da natureza. A arte rupestre é composta por desenhos, pinturas e inscrições feitas no interior de cavernas pelos sujeitos e grupos, o que nos permite pensar na ideia de uma espécie de escrever sobre a vida, sobre o “bios”.

Foi na Alemanha, na segunda metade do século XIX, que a biografia ganhou perspectiva metodológica, originando o método biográfico (NÓVOA, 2010); neste

¹⁰ Pensado como um lugar que apresenta as condições ideais para o desenvolvimento e crescimento de determinados estudos, reflexões, ideias e projetos do mundo da vida.

mesmo século, a Inglaterra e a Alemanha são lócus do surgimento do termo “autobiografia”.

No século XX, entre os anos de 1920 e 1930, os sociólogos norte-americanos da Escola de Chicago¹¹ utilizaram o método biográfico nas pesquisas, sobrepondo o positivismo da sociologia, que não aceitava que seus estudantes entrassem em contato com o mundo real. Inaugurava-se, assim, uma Era de observação de campo e coleta de informações para a sociologia, permitindo que seus pesquisadores se aproximassem do objeto pesquisado (OLIVEIRA, 2014).

A Escola de Chicago influenciou decisivamente a estruturação da abordagem qualitativa de cunho biográfico (FERRAROTTI, 2010; NÓVOA, 2010; PINEAU; LE GRAND, 2012; SOUZA, 2006c) como metodologia de pesquisa, inicialmente na Sociologia contemporânea e depois na História, Etnografia, Psicologia/Psicanálise, Literatura, Linguística e na Educação (PINEAU; LE GRAND, 2012), esta última, como lugar desta pesquisa que é balizada nos/dos/com cotidianos

[...] de aprendizagens e de formação que mostram os vínculos estreitos entre educação e individuação, educação e socialização, e que levam a redefinir a noção de educação, concebida como processo amplo que abrange todas as formas de experiência vivida e adquirida (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 145).

Assim, desloco a perspectiva trazida por Delory-Momberger (2016), para pensar nas experiências vividas e adquiridas nos processos de escolarização pela pessoa com deficiência visual.

(Re)centralizando as questões da historicidade da pesquisa biográfica, foi na tradição da Sociologia de Chicago que alguns dispositivos nessa abordagem tiveram espaços para sua aplicação. Para Ferrarotti (2010), desde o surgimento dos estudos da Escola de Chicago como metodologia de investigação científica, o método biográfico passou por transformações, e a sociologia, que outrora inaugurou alguns desses caminhos, em muitos momentos deixou de compreender a diversidade

¹¹ Escola de Chicago é originada na década de 1910 nos Estados Unidos. Essa origem está diretamente ligada à área acadêmica do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago. Este departamento, juntamente com a Universidade de Chicago, foi financiado pelo poderoso grupo econômico Rockefeller. Entre os anos de 1915 e 1940, a denominada Escola de Chicago realizou um forte conjunto de pesquisas sociais, com o objetivo de pesquisar alguns fenômenos sociais da metrópole que abrigava seu sítio urbano. Muitas ciências foram e ainda são influenciadas pela escola de Chicago.

epistemológica e se prendeu a um tradicionalismo engessador das investigações de/da pesquisa (OLIVEIRA, 2014).

Ferrarotti (2010) critica a sociologia por não aceitar o desafio proposto na perspectiva de uma diversidade epistemológica, reduzindo o método biográfico para o tradicional, ocasionando o engessamento da pesquisa sociológica. Para Ferrarotti, (2010, p. 37), o método biográfico foi utilizado anulando completamente a sua “especificidade heurística”. Essa é uma crítica que tem um significativo alerta para todos nós pesquisadores e pesquisadoras – estudiosos do método – , para pensarmos nas nossas escolhas metodológicas, não deixando que a busca incessante pela objetividade nos leve a um positivismo que se distancia das subjetividades que apontam para tempos e espaços próprios (OLIVEIRA, 2014), uma vez que a “pesquisa biográfica se diferencia de outras correntes de pesquisa por ela introduzir a dimensão do tempo, e mais especificamente a temporalidade biográfica em sua abordagem dos processos de construção individual.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136).

Para ampliar a compreensão acerca da diversidade na perspectiva metodológica fundada no método biográfico, Amado e Ferreira (2014, p. 174) afirmam que:

Se a designação de métodos biográficos se refere a uma estratégia de investigação, na prática ela concretiza-se em modalidades distintas, de que se destacam as biografias/autobiografias (em que os documentos pessoais, diários e portfólios têm um valor intrínseco por si mesmo) e as histórias de vida (em que se procura mais estabelecer a relação do indivíduo com os contextos sociais e culturais do seu trajeto pessoal.

Assim sendo, Amado e Ferreira (2014) indicam uma diferenciação que ocorre nas estratégias de investigação do método biográfico. Não se trata de dicotomizar o método, como se fosse partes desconectadas. O estudo aponta que as estratégias e dispositivos de investigação podem apresentar variações de aplicabilidade para atender e apreender as singularidades de cada objeto pesquisado/estudado/investigado.

Em uma análise realizada por Souza (2006b) nos estudos de Josso, Dominicé e Pineau acerca da questão das variações do método biográfico, já exposta em outro trabalho de pesquisa por Oliveira (2014), é possível entender que:

A diferenciação apresentada pelo autor, a partir do exame realizado sobre as produções na área, evidencia quatro categorias: ‘a biografia, a autobiografia, os relatos orais, e as histórias de vida’. Dessa classificação apreendo os seguintes conceitos: a ‘biografia como escrita da vida do outro’ (PINEAU, 1999, p. 343) inscreve-se numa abordagem denominada como abordagem biográfica; Pierre Dominicé (1996) define como ‘biografia educativa’, por fazer entrada na trajetória educativa dos sujeitos; Christine Josso (1991) reconhece como ‘biografia formativa’, pressupondo que o sujeito não pode entender o sentido da autoformação se não perceber as lógicas de apropriação e transmissão de saberes que viveu ao longo da vida, através de suas aprendizagens pela experiência. (SOUZA, 2006b, p. 25).

Nesse sentido, as tipologias da “autobiografia” são processos de escrita da própria vida, e os “relatos orais”, que podem ser feitos oralmente com a vida dos sujeitos, de grupos específicos ou de uma maior coletividade social, têm sua base epistemológica na História Oral. Ainda acrescento, na perspectiva da abordagem biográfica “as narrativas de vida”, que, de acordo com Bertaux (2010, p. 15),

[...] foram introduzidas na França nos anos de 1950 e nas Ciências Sociais. A narrativa de vida resulta de uma forma particular de entrevista, a entrevista narrativa, durante a qual um ‘pesquisador’ (que pode ser um estudante) pede a uma pessoa, então denominada ‘sujeito’, que lhe “conte toda ou parte de sua experiência vivida.

As variações apresentadas por Souza (2006b) e as colocadas como complementação são fundamentais para a compreensão da escolha metodológica nessa pesquisa de abordagem biográfica (OLIVEIRA, 2014).

3.2 HISTÓRIAS DE VIDA: MOSAICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“Nada sobre nós, sem nós!” é o lema usado pelo movimento das pessoas com deficiência. Segundo Sasaki (2007), esse lema foi originado em 1962. Entretanto, sua implantação como lema dos movimentos das pessoas com deficiência foi incorporada em 1981, Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, uma temporalidade do paradigma da integração.¹²

¹² O autor faz uma divisão didática para marcar a historicidade que envolve os paradigmas acerca da deficiência. “Se considerarmos as quatro eras das práticas sociais em relação a pessoas com deficiência – exclusão (antiguidade até o início do século 20), segregação (décadas de 20 a 40), integração (décadas de 50 a 80) e inclusão (década de 90 até as próximas décadas do século 21).” (SASSAKI, 2007, p. 1).

Ao apresentar o lema para refletir sobre a abordagem biográfica numa vertente das Histórias de vida, aciono a ideia de Pineau e Le Grand (2012) para entender a dimensão simbólica do sujeito na sua individualidade e coletividade, marcadas pela deficiência como forma de inscrição e construção do ser e do devir no mundo da vida. As histórias de vida permitem a biografização dos sujeitos que se constituem nas relações entre o individual e o coletivo social (DELORY-MOMBERGER, 2008), o que nos permite traduzir a escolha como o fio condutor da pesquisa.

Pesquisar a história de vida de pessoas com deficiência visual, baixa visão ou cegueira nos processos de escolarização em escolas rurais pode favorecer a compreensão de vários aspectos que se articulam à formação. Deste modo, é possível pensar na proposição de refletir como os processos de formação escolar contribuíram (ou não) para a instrução, para a reflexão de si no mundo e para a emancipação. Os sujeitos se narram e contam sobre si nos mais variados espaços e tempos. Neste sentido, Delory-Momberger (2008, p. 36) afirma que:

O espaço-tempo segundo o qual figuramos os limites de nossa existência é de fato no qual nascem nossas histórias, ou seja, construções segundo as quais apreendemos nossa vida. Jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. O único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias): de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias.

Em cada narrativa ouvida estava presente uma multiplicidade de histórias. Eram as pessoas com deficiência visual, cegueira ou baixa visão narrando a si e os outros sujeitos videntes narrando as relações de escolarização dos deficientes visuais que, em determinados momentos das suas vidas familiares ou profissionais, foram atravessados pela convivência com cada uma das histórias de vida.

Dessa forma, minha escolha pelas histórias de vida atendeu e atende às especificidades de clareza, exequibilidade e pertinência deste objeto de pesquisa, que é a escolarização das pessoas com deficiência visual nos/dos/com cotidianos da escola rural.

3.3 DISPOSITIVOS DA PESQUISA

Os dispositivos de pesquisas constituem-se elementos fundamentais para a pesquisa, e no trabalho de campo são as ferramentas decisivas para a recolha das informações. Na escolha da metodologia, o/a pesquisador/a precisa antever as possibilidades que cada dispositivo pode apresentar para a imersão no campo da pesquisa, inclusive avaliando “vantagens, variantes, adequação, limites” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2013, p. 187), os possíveis erros ou reorganizações que devem ser realizados para a utilização.

No caso específico desta pesquisa com Histórias de vida e escolarização de pessoas com deficiência visual, baixa visão e cegueira, utilizamos uma variedade de dispositivos para a ampliação das informações a serem alcançadas.

3.3.1 Análise documental

Busquei às informações em fontes oficiais disponibilizadas por Instituições que apresentavam bancos de dados em materiais impressos ou em portais virtuais da Web. Meu movimento de pesquisa procurou essas informações desde a apresentação inicial do projeto. Havia uma necessidade de entender a temporalidade, espacialidade e resultados das biopolíticas internacionais que tratavam diretamente nas três últimas décadas das questões relacionadas à escolarização de pessoas com deficiência. Para tanto, recorri aos impressos e aos documentos virtuais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU/UNESCO).

Seguindo na vertente de buscar fontes, recorri aos diversos documentos legais em portais oficiais do governo brasileiro. Acessei o portal do Senado Federal, onde encontrei documentos relacionados à legislação brasileira na vertente da inclusão de pessoas com deficiência. Assim como informações disponíveis no portal do Palácio do Planalto, onde localizei documentos assinados pelo Executivo e relacionados com a inclusão de pessoas com deficiência, desde os meados da década de 1980, período em que optei por fazer o recorte das informações, visto que nos anos de 1980 surge o chamado modelo social da deficiência, fruto das lutas travadas historicamente pelas pessoas com deficiência, principalmente a partir da década de 1970 na Inglaterra, se estendendo para os Estados Unidos da América.

Na Secretaria de Direitos Humanos me deparei com um vasto material produzido entre os anos de 2003 e 2014. Nesses materiais havia uma questão bastante interessante, um documento elaborado oficialmente sobre o histórico de luta para a inclusão das pessoas com deficiência. Este histórico trazia marcas evidentes da exclusão destas pessoas. Entretanto, ao acessar a versão do documento disponível em audiovisual, constatei que trazia as narrativas das pessoas com deficiência que lutaram nas últimas décadas em movimentos sociais de/para inclusão.

Foi nesse material audiovisual que apreendi as principais informações relacionadas à luta destas pessoas durante a Assembleia Nacional Constituinte, que culminou na Constituição Federal de 1988, a primeira Constituição que apresenta em todos os seus capítulos questões relacionadas com a inclusão de pessoas com deficiência

Foi nos documentos impressos e virtuais do INEP e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) que encontrei o maior número de informações concernentes à escolarização de pessoa com deficiência. Nesses materiais foi possível identificar questões macrossociais e demográficas relacionadas à educação, assim como pude verificar que, até 2006, a escola era a unidade básica de coleta de informações, por meio de um questionário padronizado, um modelo conhecido como Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIEd).

Em 2007 foi adotado o modelo do Sistema “Educacenso”, que usa as tecnologias e ferramentas da *web* para coletar e transmitir informações das escolas, dos alunos e docentes no contexto geográfico do Brasil. Este sistema vem, anualmente, passando por adequações com o objetivo de trazer um maior número possível de informações. Algumas variáveis relacionadas à educação inclusiva foram incorporadas posteriormente ao ano de 2007.

Nos documentos das políticas de Educação – biopolíticas de inclusão escolar, os termos “Educação Especial” e “Educação Inclusiva” aparecem como processos que marcam determinadas questões. É comum encontrarmos alguns discursos que os colocam como conceitos análogos. No entanto, faz-se necessário entender que não são sinônimos. A Educação Inclusiva e a Educação Especial apresentam alguns elementos de aproximações, assim como distanciamentos, suas perspectivas encontram caminhos distintos de pensar a diferença e a diversidade nos processos de escolarização.

Dessa forma, nesta pesquisa defendo o paradigma da Educação Inclusiva como escolha conceitual, política e filosófica, entendendo a educação como processo que acolhe as singularidades de cada pessoa incluída no ambiente escolar. Para uma melhor compreensão dessa escolha, apresento os conceitos que estão marcados na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008a, p. 1).

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008a, p. 7).

Assim, a partir da PNEEPEI é preciso entender a inclusão escolar da pessoa com deficiência, numa perspectiva paradigmática que tem como proposição a ampliação da equidade nos processos de escolarização. Retornando à discussão sobre as variáveis apresentadas no censo escolar, pode verificar que, na atualidade, os dados relacionados aos aspectos da Educação Inclusiva se apresentam como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Principais variáveis de dados do censo escolar

ESCOLA	TURMA	ALUNOS	DOCENTES
Oferta de Atendimento Educacional Especializado	Atendimento Educacional Especializado	Necessidade Educacional Especial	Docente com Deficiência

Fonte: Elaborado pela autora desta tese com base nos dados do INEP, 2019).

Nas pesquisas em que o quantitativo é pertinente para as informações, seus/suas pesquisadores/as precisam recorrer a dados estatísticos seguros, confiáveis, pois esse tipo de material documental poderá enriquecer as informações, já que se constituem como ferramentas de auxílio para a compreensão de determinadas singularidades.

Muitas vezes, faz-se necessário a assistência de um pesquisador especializado no uso e na interpretação de dados estatísticos, para que o quantitativo possa contribuir potencialmente nas informações.

Para esta pesquisa, as informações documentais representaram o acesso às informações oficiais, o entendimento do movimento histórico de mudanças, conquistas, avanços, retrocessos e o entendimento de que no Brasil há uma legislação que avançou para a inclusão de pessoas com deficiência em processos de escolarização nas últimas duas décadas. Entretanto, a reflexão me leva a acreditar que existe uma lacuna entre o macro proposto na legislação e a execução no micro, que são os sistemas de educação e, em especial, a escola.

3.3.2 Entrevista narrativa

A entrevista narrativa se constitui como um dos dispositivos mais fecundos para o método biográfico. Embora o sujeito colaborador da pesquisa use, na maioria das vezes, a linguagem verbal ou a língua de sinais para narrar a si, é preciso entender que outras tantas linguagens e formas de comunicação emergem neste encontro. “Em uma conversa entre duas pessoas, a comunicação passa por três canais simultâneos: a comunicação não verbal, (gestos, movimentos de olhos, expressões da face), as entonações da voz e as próprias palavras”. (BERTAUX, 2010, p. 90).

Nesse sentido, a entrevista narrativa apresenta ao pesquisador uma série de possibilidades que potencializam (ou não) o momento: são gestos corporais nos olhos, na testa, na boca, na coloração da pele, nos braços, nas pernas, na entonação da voz, nos sorrisos, nos choros, nos engasgos, nas lembranças, nas (re)velações, nas (des)velações, nas frases retiradas ou não faladas, nas memórias contidas ou reveladas, na temporalidade fluídica. É uma espécie de explosão de sentimentos que brotam, nascem, eclodem; é como se no momento só existissem o narrador e o sujeito da escuta. Ao fazer referência a entrevista narrativa, Schütze (2011, p. 212) coloca que:

A questão sobre as relações temporais, e sequenciais no curso da vida pode ser resolvida empiricamente somente quando um método de levantamento de dados, que apreenda dados primários cuja análise permita retornar às relações temporais e à sucessão objetiva do processo da história de vida representada pelos mesmos, estiver à disposição. Essas condições são preenchidas pelas narrativas

autobiográficas improvisadas, quando podem ser trazidas à luz e mantida por meio da entrevista narrativa.

Desse modo, é preciso conhecer o dispositivo da entrevista narrativa, deve-se cuidar dos detalhes do antes, do durante e do depois numa proposição de “rigor e flexibilidade” (GALEFFI, 2009). Para nós pesquisadores, algumas questões foram pontuais para a exequibilidade das entrevistas narrativas desta pesquisa.

O acesso aos estudos de Schütze (2011), Amado (2014), Bogdan e Biklen (1994), Quivy e Campenhoudt (2013), Bertaux (2010) e Delory-Momberger (2014) foi basilar para o trabalho da entrevista narrativa. A estratégia dominante nesta investigação, ou seja, a entrevista narrativa, configurou-se como principal dispositivo das informações narradas pelos sujeitos colaboradores.

Os cuidados foram baseados nas experiências advindas de outros pesquisadores. No entanto, a pesquisadora também trazia as experiências produzidas nas vivências de um mestrado entre 2012 e 2014, em que a abordagem biográfica foi a metodologia desenvolvida.

Com Daniel Bertaux (2010), Quivy e Campenhoudt (2013) e Amado (2014), apreendi e desenvolvi questões relacionadas: à abertura do campo, à visita aos sujeitos, ao convite para ser colaborador/a da pesquisa, à explicação do objetivo da pesquisa, ao porquê da sua escolha como entrevistado/entrevistada, a como seriam usadas as informações, aos agendamentos posteriores que atendessem aos horários e locais dos colaboradores. Agendei datas com os colaboradores, preparei as entrevistas, enfim as atitudes da pesquisadora para começar cada entrevista, como acompanharia, administraria e verificaria os instrumentos de gravação. Era preciso entender as variantes que podem ocorrer numa entrevista narrativa.

Como pesquisadora da abordagem de cunho biográfico, preparei roteiro de entrevista em eixos relacionados às histórias de vida e escolarização das pessoas com deficiência visual a serem narradas, um dos momentos de maior tensão com o Comitê de Ética da instituição proponente da pesquisa – a UNEB. Recebi críticas desrespeitosas, debochadas, grosseiras e inaceitáveis para uma relatoria de aceitação de pesquisa. O relator do projeto para o desenvolvimento da pesquisa sugeriu que fosse feito um roteiro de entrevista estruturada, que fossem apresentadas hipóteses, que fossem retirados os nomes civis dos sujeitos entrevistados – mesmo muitos deles solicitando que seus nomes fossem grafados na pesquisa –, que

puдesse prever todos as questões que uma narrativa pode causar. O primeiro relatório para aprovação desta pesquisa produzido pelo CEP/UNEB demonstrava o caráter gravíssimo das pesquisas em Educação passarem pelo crivo de um comitê de ética em que alguns de seus membros desconhecem a abordagem biográfica na sua potencialidade epistemológica e metodológica para o desenvolvimento de pesquisas. Delory-Momberger (2016, p. 141) nos aponta que a pesquisa biográfica,

[...] Tomada entre a singularidade, de certa forma, definicional, de seu objeto e a necessidade de uma formalização científica, a pesquisa biográfica deve se ater a uma posição – epistemológica e metodológica – que lhe permita não apenas conciliar essas duas exigências, mas responder empiricamente a pergunta que ela apresenta teoricamente, a saber, a fabricação “do mundo interior do mundo exterior”, a metabolização e a apropriação pelo indivíduo – e por um indivíduo necessariamente singular – dos ambientes de todo tipo que são os seus.

Não propus a hegemonia da pesquisa biográfica como proposta metodológica. Entretanto, suas produções desde a Escola de Chicago já consolidaram suas bases na epistemologia e no método de investigação com o seu caráter de ciência humana.

Refiz algumas exigências requeridas e solicitei reunião com a coordenação do CEP/UNEB no intuito de esclarecer sobre os equívocos do relator, fazer algumas mudanças, solicitar esclarecimentos acerca de alguns aspectos que não estão na esfera de avaliação do Comitê de Ética. Enfim, depois das reflexões e esclarecimentos, o Comitê CEP/UNEB se posicionou pela liberação da pesquisa, já que a mesma, desde o seu início, foi colocada dentro das questões éticas para uma pesquisa com sujeitos, em educação.

Retornando às questões referentes aos cuidados com a entrevista narrativa, é preciso atentar para questões básicas de local: o fluxo de pessoas, o barulho externo, a presença de outras pessoas, crianças, animais, aparelhos eletrônicos ligados como rádios ou outros produtores de sonoridades, cadeiras para sentar, áreas ventiladas para o conforto térmico.

Em uma entrevista narrativa com a mãe de uma das pessoas com deficiência visual, a irmã estava presente e decidi por realizar uma entrevista dupla. Neste caso, a entrevista foi potencializada em informações, já que a segunda pessoa entrou como variante da entrevista. Ela era irmã de um dos colaboradores primários da pesquisa, foi mediadora dos processos de escolarização deste sujeito. Caso não houvesse essa

aderência, era preciso equacionar a questão explicando a necessidade da entrevista apenas com uma pessoa.

Os horários precisam ser observados: seja pontual; não fique olhando toda hora para o relógio ou outro instrumento que possibilite saber o horário, seja discreto/a; tenha ideia do tempo que vai gastar, entrevistas curtas ou muito longas demais podem interferir nas informações coletadas. Em uma entrevista realizada com uma docente, ela escolheu a escola como local da entrevista. Com 40 min. de entrevista, a diretora da escola bateu à porta avisando que o transporte que levava os docentes para a zona urbana já estava chegando, tivemos que interromper a entrevista e remarcar para outro dia a segunda parte. O transporte demorou uns 30 min. para chegar, mas, como pesquisadora, acolhi a solicitação.

Instrumentos de gravação: verifique se o gravador de voz ou vídeo (avise ao/a entrevistado/a se vai fazer imagem, peça a permissão do/a mesmo/a; caso não seja dada, use apenas áudio) está funcionando, teste-os, verifique se a bateria tem carga para o período de gravação, leve um gravador reserva. Durante uma entrevista que fiz, um gravador não funcionou, mas havia ligado o reserva também. Fui extremamente discreta na percepção do fato. É ruim, desconfortável perder a narrativa, muitas vezes o sujeito vai narrar de outra forma. Sempre levava uma pequena almofada para colocar o gravador, pois isso evita trepidação na gravação e ajuda na qualidade de um som mais “acústico”.

Roupas, acessórios, vocabulário, trato, comportamentos são sempre questões a serem observadas pelos/as pesquisadores/as na sua própria postura.

Para Amado e Ferreira (2014, p. 207), a “entrevista é um dos mais poderosos meios para chegar ao entendimento dos seres humanos, e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”. Nesta pesquisa, esse dispositivo de investigação foi fecundo e potencializou inúmeras descobertas que só o campo é capaz de revelar.

3.3.3 Diário de campo

Outro dispositivo de pesquisa utilizado para recolha de informações foi o diário de campo como lugar de registros dos movimentos na/da pesquisa. Registre as observações e detalhes das leituras, espaços e tempos da pesquisa.

A intenção estava na utilização do diário de campo pela pesquisadora como uma espécie de lugar da “memória” escrita e inscrita. Assim, Bogdan e Biklen (1994, p. 150-151) afirmam que:

Embora os investigadores saibam que as notas de campo são fundamentais para a observação participante, alguns esquecem que podem ser um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados. Na condução de entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo. [...] As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.

Assim, a utilização do Diário de Campo foi/é lugar das anotações das diversas itinerâncias e andanças no/do processo da pesquisa, tem um carácter intimista, subjetivo e complementar. Ainda na perspectiva do Diário de Campo e suas notas, Bogdan e Biklen (1994, p. 152) nos colocam que:

[...], as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações.

Para organizar alguns registros, foi utilizado um roteiro/quadro já elaborado e usado pelos pesquisadores em outro processo de pesquisa de campo. Este roteiro teve como base os estudos e orientações de Bogdan e Biklen (1994) sobre notas de campo. Esta aplicação oportunizou uma fluidez na leitura e interpretação de algumas questões que foram significativas para a análise e escrita do texto final.

Quadro 2 – Aspectos descritivos das anotações do diário de campo

ASPECTOS		DESCRIÇÃO
1.	Retratos do sujeito	Aparência física, formas de vestir, estilo de falar e agir, maneiras de ser.
2.	Reconstrução do diálogo	Conversas privadas do sujeito que estão para além das narrativas da entrevista.
3.	Descrição do espaço físico	Desenhos, croquis, fotografias do espaço, dos móveis, das paredes, das janelas e portas, elementos nas paredes etc.

4.	Relato de acontecimentos particulares	de	Quem esteve no local da entrevista, de que maneira esteve, como se envolveu.
5.	Descrição das atividades	das	Descrição detalhada dos comportamentos, olhares, gestos etc.
6.	O comportamento do observador		Este é um aspecto que não pode ser deixado de lado. Aqui o/a pesquisador/a, como parte integrante da pesquisa, deve anotar seu comportamento, suas impressões, suposições, enfim, tudo que possa intervir nas informações coletadas e, conseqüentemente, na análise e escrita da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora desta tese com base em Bogdan e Biklen (1994).

Quadro 3 – Aspectos reflexivos das anotações do diário de campo

ASPECTOS	ESCRITOS
1. Reflexão sobre a análise	Temas que emergiram, conexões entre eles, o que aprendeu, pensamentos acerca das questões que surgem etc.
2. Reflexão sobre o método	Procedimentos e estratégias utilizadas, decisões tomadas no plano de estudo.
3. Reflexões sobre conflitos e dilemas éticos	Nesta parte é preciso pensar e elaborar questões sobre a ética nas pesquisas com seres humanos, fazer análise entre o documento apresentado como proposta ética da pesquisa e os caminhos tomados pelo/a pesquisador/a.
4. Reflexões sobre o ponto de vista do observador	Refletir sobre as ideias preconcebidas do/a pesquisador/a acerca dos sujeitos envolvidos na pesquisa – colaboradores/as.
5. Pontos de classificação	Adicionar, corrigir e dimensionar as anotações que foram feitas anteriormente.

Fonte: Elaborado pela autora desta tese com base em Bogdan e Biklen (1994).

No diálogo com Bogdan e Biklen (1994), fui entendendo que tanto o material descritivo quanto o reflexivo alicerçam o caráter de relevância do diário e notas de campo como dispositivos de registros.

3.4 COLABORADORES:¹³ PERFIL E CONTEXTO DA PESQUISA

Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram selecionados considerando-se características na condição de colaboradores primários e colaboradores secundários e suas articulações com o objeto da pesquisa.

3.4.1 Colaboradores primários

¹³ Todos os colaboradores serão apresentados nesta pesquisa com nomes fictícios escolhidos por eles. Esta é uma exigência da Resolução CNS nº 466, de 2012 – Ministério da Saúde e adotada pelo CEP – UNEB.

Ser deficiente visual, baixa visão ou cegueira total; ter experienciado ou experienciar escolarização em escolas localizadas em território rural; estarem matriculados no AEE no Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana (CAP 2) ou no Centro de Apoio ao Deficiente Visual Jonathas Teles de Carvalho (CAP DV), ambos sob a jurisdição do Núcleo Territorial de Educação Portal do Sertão (NTE 19/SEC-BA); serem voluntários para participar da coleta de informações no ano de 2019.

3.4.2 Colaboradores secundários

- a) Categoria familiar: ser maior de idade; ser familiar do sujeito com deficiência visual – mãe, pai ou irmão/ã; ser voluntário/a para participar da coleta de informações no ano de 2019;
- b) Categoria docente: ser docente; ser maior de idade; ser implicado na/com relação docente com os sujeitos primários; ser voluntário/a para participar da coleta de informações no ano de 2019.

Esta é uma pesquisa desenvolvida na perspectiva da “pesquisa biográfica em educação” (DELORY-MOMBERGER, 2016). Um campo vasto e profícuo para a biografização dos sujeitos sociais que estão no espaço da escola, nele vivem e transitam. Este campo de realizações e produções humanas tem inúmeras definições. Assim, Amado (2014, p. 21) afirma que nas definições de educação:

Há, em todas as definições, a ideia da educação como uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros; o aperfeiçoamento e enriquecimento não são, desse modo, somente individuais mas coletivos, devendo produzir mudanças desejáveis da sociedade e na cultura – muito especialmente na concretização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, bem como na intensificação de valores essenciais para a convivência, como a compreensão, a tolerância e a amizade entre cidadãos e cidadãs, povos e civilizações.

No diálogo com Amado (2014) sobre a educação, apresentei as singularidades de quem vive com deficiência visual, baixa visão e cegueira para entender sobre as questões concernentes à efetivação dos direitos humanos e das liberdades

fundamentais às pessoas que têm essa deficiência sensorial. De tal modo, apresentei as questões mais fundamentais desta pesquisa, como vemos a seguir.

Quais são as singularidades que envolvem a escolarização – inclusão/exclusão – das pessoas com deficiência visual, que experienciam ou experienciaram seus processos educativos em escolas localizadas em território rural? Quais são as políticas públicas que balizam as discussões que envolvem a complexidade entre inclusão/exclusão de alunos com deficiência visual na escola localizada em território rural? Quais são as questões que envolvem as escolas rurais e a inclusão/exclusão de alunos com deficiência visual? Como as aprendizagens e o conhecimento do mundo são efetivados (ou não) com a memória e os outros sentidos, diante da ausência da visão? Como os sujeitos aluno/a, docente e família compreendem as práticas escolares que incluem/excluem o/a aluno/a nos processos de aprendizagens?

Dessa forma, as narrativas dos colaboradores objetivam conhecer e compreender as singularidades que envolvem a escolarização – inclusão/exclusão – das pessoas com deficiência visual que experienciam ou experienciaram seus processos educativos em escolas localizadas em território rural. E para complementar essa centralidade, nessas narrativas também intenciono: conhecer e analisar as políticas públicas que balizem as discussões que envolvem a complexidade entre inclusão/exclusão de alunos com deficiência visual na escola localizada em território rural; (re)conhecer algumas questões que envolvem as escolas rurais e a inclusão/exclusão de alunos com deficiência visual; identificar como as aprendizagens e o conhecimento do mundo são efetivados (ou não) com a memória e os outros sentidos, diante da ausência da visão; interpretar e compreender como o aluno/a, o docente e a família pensam acerca das práticas escolares que incluem/excluem o/a aluno/a nos processos de aprendizagens.

Nesse sentido, os colaboradores foram divididos em dois grupos, levando-se em consideração aspectos marcados pela deficiência visual, baixa visão e cegueira. Assim, constituí o grupo dos colaboradores primários, composto por pessoas com deficiência visual estudantes que experienciam ou experienciaram a escolarização em escolas rurais.

Primeiro busco informações na Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, cidade escolhida para a proposta de pesquisa, onde mora e trabalha a principal pesquisadora proponente da pesquisa. Nesta Secretaria, no ano de 2016, as

informações eram escassas, inexistentes, a instituição alegou que estava fazendo levantamento dos dados no censo escolar de 2015/2016 e precisava cruzá-los com os da Secretaria Municipal de Educação.

Busquei os dados da SEC/BA e através do NTE 19 encontrei nos Centros de Apoio Pedagógico as pessoas com deficiência visual que eram atendidas no AEE desses espaços e estavam ou estiveram em processos de escolarização em escolas rurais.

No Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana (CAP 2), encontrei duas pessoas que atendiam às singularidades da investigação – um deles morava em outra cidade da Bahia –, ambos experienciaram a escolarização em escolas rurais.

Do mesmo modo, parti na busca de outras pessoas no Centro de Apoio ao Deficiente Visual Jonathas Teles de Carvalho (CAP DV). Neste espaço de educação inclusiva, localizei uma pessoa que também tinha experienciado a escolarização em escolas rurais no município de Serrinha, Bahia, e três menores de idade que estavam experienciando seus processos educativos em escolas rurais, um deles morador da zona rural de Feira de Santana, Bahia, e os outros dois da zona rural de Serrinha, Bahia.

Os maiores de idade foram convidados; dos três, dois aceitaram ser e foram colaboradores; o outro marcou, mas, sempre na véspera da entrevista, informava que não podia comparecer ou tinha aparecido outro compromisso. No caso dos menores de idade, busquei as famílias, expliquei sobre a pesquisa e, inicialmente, o avô dos dois (eram irmãos) confirmou a participação, mas nunca apresentava o endereço na zona rural em Serrinha. O outro, morador da zona rural de Feira de Santana, se colocou à disposição e participou efetivamente da pesquisa; com esse sujeito foram realizadas visitas de observação na escola e as entrevistas dele e dos familiares foram realizadas na sua residência na zona rural.

Inicialmente, os colaboradores secundários estariam previamente organizados nos seguintes critérios: os professores da escola rural e dois professores do AEE de cada Centro de Apoio Pedagógico da SEC/BA. Além deles, familiares das pessoas que estariam experienciando o processo de escolarização seriam convidados como colaboradores. Neste sentido, Masini (2007, p. 26) nos diz que:

Se educação diz respeito às condições indispensáveis à transformação do ser humano em seu processo de desenvolvimento,

que vai da dependência absoluta do organismo à autonomia física e psíquica, educadores são todos aqueles que lidam com essas condições; incluindo familiares e profissionais.

Entretanto, a entrada no campo empírico alterou essa organização prévia: permaneceram dois professores do AEE dos Centros de Apoio Pedagógico, um de cada Centro, e no caso do sujeito que experienciava a escolarização e a entrevista com a família, acabou por ser realizada com a mãe e a irmã; essa entrevista fez surgir uma professora da escola rural que realiza processos de inclusão com esse aluno na Sala de Recurso Multifuncionais da escola. Portanto, a pesquisa foi realizada com cinco colaboradores secundários: dois familiares, dois professores dos Centros de Apoio Pedagógico e uma professora da escola regular. A pesquisa foi constituída por três colaboradores primários e cinco colaboradores secundários, em um total de oito sujeitos, e com todos foram realizadas entrevistas narrativas. Os colaboradores foram (re)nomeados para que suas identidades civis ficassem “preservadas”, atendendo aos preceitos de pesquisas com seres humanos do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde – Resoluções nº 466/12 (BRASIL, 2012a) e nº 510/16 (BRASIL, 2016). Ao ser informado sobre essa questão, cada colaborador selecionou um pseudônimo e explicou a escolha.

3.4.3 Narradores das histórias de vida com deficiência visual¹⁴

Aqui serão colocados os perfis dos sujeitos com deficiência visual, baixa visão e cegueira a partir das percepções da pesquisadora. Assim, é a pesquisadora que escreve e descreve sua impressão sobre o outro. Neste caso, a vidência (além dos outros sentidos) entra como elemento que elabora as impressões sobre cada pessoa com deficiência visual.

3.4.3.1 Colaborador A

Neto é um homem de 26 anos, se declara branco e tem uma estatura de aproximadamente 1,85m. Nasceu e mora na zona rural do município baiano de

¹⁴ Por trabalhar a (Auto)biografia e História de Vida nas perspectivas epistemológica e metodológica, acolho as narrativas dos sujeitos na forma e maneira que narram. Não há alteração na pronúncia/escrita para as regras da língua materna culta/formal. Assim, mantereí sinalizando com [sic].

Milagres, que fica a aproximadamente 125 km de Feira de Santana e a 235 km de Salvador, capital do estado da Bahia. Era vidente¹⁵ até os cinco anos de idade, ficou cego após o aparecimento de um tumor cerebral que afetou a área responsável pela visão. Assim ele narra: “Sou Neto, eu moro em Milagres de Brotas, tenho 26 anos, sou deficiente visual, com cinco anos de idade! Foi um tumor que afetou o nervo óptico, eu morava na zona rural. Eu moro na zona rural.” (NETO, entrevista narrativa, 2019).

Ao se narrar, Neto se identifica como um sujeito com deficiência visual. Com ele, fiz uma entrevista narrativa previamente agendada. Primeiro, convidei verbalmente, informando os objetivos da pesquisa, os possíveis impactos e por que sua narrativa como deficiente visual que se escolarizou em escolas rurais seria importante. Ele concordou e foi o primeiro sujeito com deficiência visual a ser entrevistado.

Foi uma entrevista narrativa com duração aproximada de 40 minutos de gravação, apenas com um gravador de voz. Ela ocorreu em umas das salas de atendimento do Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana (CAP 2). Sentamos em duas cadeiras que eram separadas por uma mesa escolar, aquelas usadas na maioria das escolas no espaço do docente. Na sala só estavam a entrevistadora/pesquisadora e o colaborador. Durante a entrevista não houve nenhuma interferência externa.

Antes e depois da entrevista, um tempo de aproximadamente 25 minutos, Neto conversou sobre sua vida de cego, sobre os seus sonhos de ter uma profissão a partir da escolarização. Em 2019 ele conclui o Ensino Médio em uma escola urbana no município que mora. Tanto para ir à escola regular, quanto para frequentar o AEE, Neto utiliza o transporte oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Milagres.

Neto estudou até os 18 anos em escolas rurais. Nos primeiros anos da escolarização, frequentou classes multisseriadas, das quais guarda lembranças do tempo e espaço.

O diário de campo constituiu um valioso dispositivo para esse registro. Nele, anotei que, inicialmente, havia uma preocupação do entrevistado em responder “certo” ou “errado”. Quando esclareci que era a sua história de escolarização em escolas

¹⁵ Vidente ou vidência é utilizado aqui para marcar as pessoas que enxergam com os olhos biológicos, estão fora do padrão da deficiência visual, baixa visão ou cegueira bilateral.

rurais que queria compreender, ele foi ficando menos tenso e aos poucos percebeu que a entrevista narrativa não era um questionário de certo ou errado.

Como não existe na abordagem biográfica a intenção de responder a uma pesquisa engessada, já que o âmago é trazer a experiência biográfica como elemento constituinte da vida (DELORY-MOMBERGER, 2016), não havia certo ou errado, apenas que se narrasse o que elaborava das lembranças trazidas pela memória, e o que ele queria revelar. “A dimensão biográfica deve assim ser entendida como elaboração cumulativa e integrativa da experiência segundo uma hermenêutica que faz da trama narrativa seu modo de apreensão e de inteligibilidade da vida.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136).

No diário de campo também registrei que, durante a nossa entrevista narrativa, Neto consultou o *smartphone* para saber a hora que terminamos e, ao mesmo tempo, checou se havia mensagens no aplicativo do *WhatsApp*. Nesses processos, ele utiliza o leitor de telas acessível em muitos dispositivos móveis que facilita a acessibilidade ao mundo das informações virtuais. Na contemporaneidade, existe um conjunto de tecnologia assistiva que permite à pessoa com deficiência visual acessar inúmeros conteúdos. Entretanto, este acesso ainda é extremamente restrito. Neto não tem acesso a essa diversidade de tecnologia assistiva na perspectiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

O entrevistado também falou da sua namorada, uma mulher anã, com idade cronológica maior que ele. De acordo com Neto, pretende casar e ter filhos, além de ingressar em um curso de nível superior.

3.4.3.2 Colaboradora B

Bárbara foi a segunda colaboradora com deficiência visual, baixa visão, a ser entrevistada. Ela é uma mulher com 49 anos de idade, apresenta-se como parda, tem cabelos longos com alguns fios grisalhos. Nasceu e cresceu na zona rural do Município de Tanquinho, que fica a uma distância aproximada de 41 km de Feira de Santana e 158 km de Salvador.

Bárbara experienciou parte significativa da sua escolarização em escolas rurais, inicialmente em classes multisseriadas. Assim ela narra:

Tenho 49 anos, tenho baixa visão. Nasci numa cidade chamada Tanquinho, Tanquinho de Feira. Na zona rural, mas é na cidade de Tanquinho. A deficiência visual é... Ela é congênita, eu já nasci com essa deficiência. É uma luxação no cristalino, o cristalino é murcho, ambos os olhos, e também tenho hipermetropia. É assim a minha vivência. (BÁRBARA, entrevista narrativa, 2019).

A entrevista narrativa com Bárbara teve duração de gravação de 1h04. Antes desse momento, a convidei para participar como colaboradora da pesquisa e expliquei que ela preenchia os critérios dos sujeitos da pesquisa, esclareci os objetivos, os possíveis imprevistos e que tomaria cuidados para que não houvesse constrangimento nem exposição do seu nome.

Bárbara aceitou o convite e ajustamos o dia e hora da entrevista para que atendesse aos horários de aulas na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde cursa o terceiro semestre no curso de licenciatura em educação física, e aos horários do Atendimento Educacional Especializado no Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana (CAP 2). Neste Centro, Bárbara tem atendimento de apoio na informática assistiva, em produção acadêmica, além de participar de grupos de convivência de pessoas com deficiência visual.

A entrevista narrativa foi realizada em uma tarde de segunda-feira, em uma das salas do mesmo Centro de Apoio que ela recebe atendimento especializado, pois era mais ajustável à sua locomoção. Por ter baixa visão, Bárbara ainda tem autonomia de orientação e mobilidade durante o dia, a luminosidade a ajuda.

Nessa entrevista narrativa, utilizei um gravador de voz e ainda fui auxiliada pelo uso do celular. Foi uma entrevista narrativa em que gestos, movimentos no corpo, mãos, braços, rosto disseram muita coisa, todos esses movimentos foram registrados no Diário de Campo. A narrativa apresentou descontinuidades em formas de (des)velações e revelações, continuidades e retomadas, muitas vezes era possível perceber forte emoção em narrar a si. Em outros momentos, as narrativas se repetiam e buscavam na pesquisadora o retorno da afirmação. Era preciso não ter receio das emoções que o sujeito demonstra. Bertaux (2010), defende a ideia de que, enquanto pesquisadores, devemos deixar nossas emoções aparecerem nesta relação de/da pesquisa. “Elas nunca são gratuitas e sinalizam que algo importante foi evocado. A carga emocional é também carga de significações. Será sempre oportuno, na análise, tentar desembaraçá-las.” (BERTAUX, 2010, p. 85).

Esse é um exercício que fiz na análise das narrativas, o dito e o não dito nas emoções reveladas e, em outros momentos, contidas. Na narrativa, Bárbara revelou que durante três tentativas para ingressar no curso de Licenciatura em Música da UEFS, ela foi reprovada na segunda fase do vestibular, justamente porque as partituras eram grafadas numa fonte menor do que sua acuidade visual, baixa visão pode alcançar. De tal modo, as tentativas sem sucesso de aprovação a levaram a fazer a escolha pela licenciatura em Educação Física.

3.4.3.3 Colaborador C

Sinônimos, este foi o nome escolhido pelo colaborador/sujeito da pesquisa com deficiência visual. Ele se autoproclamou com este nome em referência à música Sinônimos (NOAM, 2004). E em determinado momento de encontro com a pesquisadora, narra que tem gosto pela música, diz os nomes dos genitores, com quem mais convive, e apresenta a escola rural que estuda. Tais aspectos estão assim colocados neste excerto de narrativas:

Meu nome é Sinônimos, eu nasci no dia 09 de setembro de 2003, o nome dos meus pais é Mário e Quitéria e estudo na Escola Municipal José Tavares Carneiro. Tocar violão, cantar. Meu irmão, minha mãe e meu pai. Meus tios, minhas tias, minha avó, meus primos. (SINÔNIMOS, entrevista narrativa, 2019).

A música escolhida para seu pseudônimo foi cantada e acompanhada pelo toque de um violão (ele cantou e tocou) durante a entrevista, em um dos seus trechos aparece a expressão que faz referência à pessoa cega.

[...] Quem revelará o mistério.
Que tenha a fé
E quantos segredos traz
O coração de uma mulher?
Como é triste a tristeza
Mendigando um sorriso
Um cego procurando a luz
Na imensidão do paraíso [...] (NOAM, 2004).

Sinônimos é um adolescente de 15 anos,¹⁶ cursa o 8º ano do Ensino Fundamental, séries finais. Até 2019, todo o seu processo de escolarização foi

¹⁶ No período da Entrevista Narrativa, o colaborador ainda estava com 15 anos de idade.

realizado em escolas de território rural. É um adolescente com deficiência visual congênita, negro, gosta de tocar violão e cantar. Foi adotado ainda bebê e a mãe descreve a relação desse início, narrando que:

[...], foi assim, eu tava [*sic*] um dia no trabalho e de repente meu telefone tocou, aí foi minha menina, [...], falou para mim que tinha chegado uma mulé [*sic*] com uma criança recém-nascida e disse que essa criança ia ficar com a gente. Que era pra ela segurar no colo, que era um irmãozinho, para ela ir se acostumando. [...] deixou, eu fiquei com aquela ansiedade de vir para casa, e não tinha nada, chegou só com uma roupinha velha encardida, suja! Não tinha nada a criança, nem um bubu, nada, nada mesmo! Aí eu falei: ‘O que é eu faço agora?!’ Aí eu cheguei e saí do trabalho, fui na rua e comprei o enxoval. Enxoval que as minhas filhas nunca teve [*sic*]. (QUITÉRIA, entrevista narrativa, 2019).

Quando Quitéria acolheu essa criança para adoção, já tinha três meninas, a mais velha estava com 15 anos e as outras duas com 12 e 10 anos. Ela não sabia que a criança adotiva tinha cegueira congênita, só descobriu alguns meses depois. Assim ela narra:

[...] com o passar dos dias eu fui vendo que ele não era uma criança normal, devido a gente dar o chocalhinhos, os brinquedos, as coisas e ele não olhava para aquele lado, fazia barulho e nunca olhava para o lado. Aí eu falei: ‘Meu Deus, tem algo errado.’ Eu insistia com a pediatra dele que tinha algo errado, ela dizia assim: ‘Mãe, mas não posso fazer nada porque a criança só tem 3 meses. Passar oftalmologista pra ele agora, tem que esperar¹⁷ ele fazer um aninho.’ (QUITÉRIA, entrevista narrativa, 2019).

¹⁷ Segundo a Agência Internacional de Prevenção à Cegueira, existem aproximadamente 29 mil crianças cegas devido a problemas de visão que poderiam ter sido diagnosticados e tratados de forma precoce. Devido à diversidade brasileira e os diferentes níveis de desenvolvimento socioeconômico, é estimado que a prevalência de cegueira infantil para o Brasil esteja em uma média de 0,5-0,6 a cada mil crianças. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014), a prevalência de cegueira para o Brasil é de aproximadamente 24%. O Teste do Olhinho, chamado de teste do reflexo vermelho, precisa ser feito enquanto o bebê ainda estiver na maternidade. Além de ser muito simples, ajuda na detecção de algumas doenças como catarata e glaucoma congênitos, tumores intraoculares, inflamações e hemorragias no globo ocular da criança. Muitas cidades do país já têm uma lei que exige que o teste seja feito em todos os recém-nascidos, antes da alta hospitalar e a Agência Nacional de Saúde Suplementar já incluiu no seu portfólio de exames que têm cobertura pelos principais planos de saúde. A realização da triagem oftalmológica é muito importante para a detecção de doenças e prevenção da cegueira infantil, além de possibilitar a avaliação da acuidade visual e detecção de erros de refração presentes na população, ponto positivo para a saúde pública. A idade ideal para a realização de campanhas de triagem para detectar erros de refração é entre 0-6 anos de idade, período este, que reflete o desenvolvimento ocular completo da criança. Nos primeiros anos de vida da criança, a visão desempenha uma função extremamente importante no seu desenvolvimento, sendo considerada um estímulo para a realização de tarefas, comunicação com outras pessoas e até responsável por cerca de 85% do aprendizado. Os problemas de acuidade visual podem decorrer de alterações sensoriais da visão, sendo seus fatores desencadeantes denominados como cegueira ou

Quitéria desconhecia questões relacionadas com a saúde oftalmológica de uma criança, aliando-se a isso a falta de recursos financeiros, foi determinante para o diagnóstico tardio da cegueira, acarretando demora na estimulação precoce que deve acontecer com as crianças que nascem com deficiência visual. Ela é fator determinante para o desenvolvimento infantil nas diversas aprendizagens de mundo, das aprendizagens básicas que as crianças videntes aprendem e apreendem por “imitação”. Sentar, pegar, comer, beber, brincar, agachar, correr, entre outras. Precisam ser mediadas com outros fazeres, a ausência da estimulação precoce pode provocar ritmos mais lentos em determinados aspectos de tal forma que isso interferirá na escolarização da pessoa com deficiência visual. Ao narrar o acesso à informação sobre a cegueira, ela diz:

[...] ele não brincava, eu digo: ‘Não, tá errado!’ Um dia a pediatra, ele tava com 9 meses, ela chegou com uma caneca e ficou mostrando a ele, pegou as coisas e ficou mostrando, ele não olhava pra aquele lado, ela disse: ‘Não, tem coisa errada aqui, então, mãe, como ele já tem 09 meses eu vou pedir um exame.’

[...]

Constatou que ele tem deficiência visual nos dois olhos, além de tudo ele tinha glaucoma e descolamento de retina. Quando passou pra fazer os exames, não tinha mais jeito. O médico disse que não tinha mais jeito de fazer uma cirurgia, porque já tinha matado todas as células do olho, tinha secado o nervo óptico, o líquido do nervo óptico.

[...]

Todo mês, 6 em 6 meses, de todo 4 em 4 meses ele tinha que ir pro médico. Depois, passou pra ser em 6 meses. Agora, vai todo ano, mas na verdade o ano passado eu nem fiz, que era pra ter feito, a última vez que ele foi, foi no ano 2017. Em 2018 eu nem fiz nada, agora eu tô vendo pra ver, aí. (QUITÉRIA, entrevista narrativa, 2019).

A narrativa de Quitéria nos mostra a dificuldade de um diagnóstico médico acerca da deficiência visual, a precariedade que muitas vezes ocorre nos serviços públicos de saúde disponibilizados para os sujeitos de classes populares: negros, pardos e pobres em especial moradores dos espaços rurais. Para esses sujeitos, o posto de saúde local é a única possibilidade de acesso aos cuidados de si e das suas famílias. O diagnóstico que poderia evitar determinadas doenças ou saber conviver

deficiência visual. A baixa da acuidade visual é definida como uma modificação da capacidade funcional da visão, por outro lado, a cegueira é denominada pela ausência de luz ou até perda total da visão (SEGUNDO et al., 2018).

corretamente com as mesmas são dificultados pela oferta precária dos atendimentos e a falta de condições econômicas das famílias para recorrerem ao sistema privado de saúde.

Com Sinônimos fiz entrevistas narrativas, a primeira de 50 minutos, na casa que reside com pai, mãe e irmão de 10 anos de idade, localizada no povoado Alto do Canuto, distrito rural de Matinha dos Pretos, no município de Feira de Santana/BA. Uma casa de alvenaria, rebocada apenas por dentro, piso de cimento cru, paredes pintadas de branco e o teto com telhado exposto de cerâmica. A sala possuía aparelho de TV e de som, sofá, mesa e cadeiras. Tudo muito organizado e cuidado, o terreiro¹⁸ externo tem algumas declividades e algumas árvores frutíferas. No mesmo terreno existem outras casas de familiares, mãe e irmãos, formando assim uma espécie de comunidade, uma prática comum nesta zona rural.

No início da entrevista, a entrevistadora foi apresentada ao pai e ao irmão de Sinônimos. A mãe, também presente, foi a primeira pessoa a ser contactada para a realização da pesquisa. No final da entrevista aconteceu o agradecimento da pesquisadora, foi servido um cafezinho com bolo e água de coco (o fruto era plantado no terreno da família) em um gesto de acolhimento daquela presença/entrevistadora. Neste momento, muitas conversas foram enriquecedoras, conversas sobre as angústias, lutas, enfrentamentos e as conquistas de se ter um filho com deficiência. Já era final de tarde, chovia, era preciso voltar para a zona urbana do município; foi uma tarde muito prazerosa. Assim, Delory-Momberger (2016, p. 143) indica que:

A pesquisa em ciências humanas, se é fiel a si mesma e coerente com o que pretende, tem de singular que ela só pode ser uma busca partilhada, só pode ser construída na colaboração – no trabalho realizado em conjunto – pessoas ou grupos que são simultaneamente entrevistadores e entrevistados e que vivem, agem, falam, constroem em comum o que constitui entre eles a obra de conhecimento.

O conhecimento se constituía como uma obra coletiva, marcada por um espaço e tempo presentes em narrativas que buscavam trazer a história de uma vida singular de um sujeito com deficiência visual, construída em um coletivo familiar de interações. Era isso que era partilhado por entrevistados e entrevistadora.

¹⁸ Nome utilizado pelos moradores da roça ao fazerem referência à área de terra externa à construção da casa.

A segunda entrevista narrativa foi realizada na escola, com duração de 25 min. Estando presente desde o início do trabalho de campo na escola um professor de disciplina que passou a se interessar pelo recorte da pesquisa. Segundo ele, observar seria uma forma de apreender questões para sua docência, já que era sua primeira experiência docente com um sujeito deficiente visual/cegueira. Como pesquisadora, concordei porque acreditei que essa presença em alguns momentos não causaria alterações na pesquisa.

O contato inicial para participação na pesquisa foi realizado através da direção da escola rural. O primeiro encontro com os sujeitos colaboradores ocorreu em uma apresentação artística de Sinônimos no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do distrito que está localizada a escola. Conversamos (Sinônimos, mãe e pesquisadora), apresentei os objetivos da pesquisa, como seria a participação de ambos e finalizei com o convite que foi aceito no mesmo dia.

Com este sujeito da pesquisa, realizei observações durante as aulas, atividades recreativas, artísticas, eventos, conversas informais nos intervalos de aula, atendimento na sala de Recursos Multifuncionais. O diário de campo foi um potencializador das anotações destes momentos. As entrevistas foram gravadas. Na primeira entrevista, o gravador parou e não gravou os 10 minutos iniciais. Entretanto, coloquei o gravador do celular como auxiliar das gravações; esses são cuidados para cada entrevista: qual o instrumento a ser utilizado? E os planos alternativos, caso ele não funcione.

3.4.4 Narradores dos processos de escolarização das pessoas com deficiência visual

Neste momento, passo a descrever os sujeitos colaboradores que fazem parte da família da pessoa com deficiência visual – baixa visão e cegueira. Todos são videntes e, mais uma vez, a descrição dos seus perfis está diretamente ligada à percepção da pesquisadora na descrição do outro.

3.4.4.1 Colaboradoras D e E

Aqui fui surpreendida pela presença familiar dupla. Em um primeiro momento, planejei a entrevista de Quitéria, mãe de Sinônimos, na casa dela. Marcamos por

telefone para ajustar o horário dela como diarista durante três dias da semana em casas da zona urbana; nos outros dias, ela está na lida da casa que mora e da roça.

Ela marcou um local para nos encontrarmos na BR-116 norte. Sua casa fica a 1,4 km de distância do local marcado. Ela alegou que eu teria dificuldade para encontrar a propriedade rural e, de fato, não encontraria com facilidade, pois desconheço a geografia traçada naqueles caminhos rurais.

Ela me esperava em uma moto, hoje um meio de transporte muito utilizado pelos moradores das zonas rurais no município de Feira de Santana (e para além dele). Nos encontramos e ela sugeriu que seguisse a motocicleta, eram caminhos muito estreitos, de chão de terra batida, margeados por cercas de arame farpado.

Não demorou muito para chegar. Fomos para uma casa com um terreno grande e cercado por arame farpado, no espaço, havia casas de outros familiares. A casa é de alvenaria, com reboco de cimento por dentro e por fora, parede pintada de cor branca e telhado visível por dentro de casa, com telha de cerâmica na cor avermelhada. Foi a primeira entrevista com um familiar da pessoa com deficiência visual, ainda não tinha entrevistado o colaborador Sinônimos. Cheguei ao povoado e fui avisada que a entrevista seria na casa da filha da entrevistada, irmã de Sinônimos. Foi uma opção da entrevistada, que só explicou a escolha do novo local do encontro logo após a entrevista.

Na casa, estavam presentes ela, a mãe de Sinônimos, a irmã, Maria e duas crianças filhas dela que assistiam a um desenho animado. Isso foi outra surpresa de campo, as variantes (QUIVY; CAMPENHOUDT 2013), comecei a pensar que a presença das crianças poderia interferir na entrevista narrativa.

De tal modo, avaliei essa variante e negocieei com a criança maior para ela assistir aos desenhos no celular da mãe na varanda da casa. Proposta aceita, começamos a organizar os espaços. Liguei o gravador, testei, coloquei sobre uma almofada para o som ficar com melhor qualidade. Resolvi sentar no chão, em um pequeno tapete da sala, claro que pedi permissão e comecei a explicar sobre a entrevista narrativa.

Logo que a entrevista começou, a outra participante foi “convocada” pela mãe, que era, a priori, a entrevistada selecionada a narrar também a experiência vivida. Ali, constatei a fecundidade daquela parceria narrativa. Como Quitéria, Maria tinha sido grande mediadora da escolarização de Sinônimos. Parte significativa do apoio pedagógico familiar no CAP – DV, Jonathas Teles de Carvalho, foi realizado por Maria.

Maria é uma jovem mulher de 27 de idade, negra, trabalha apenas nas tarefas domésticas e é responsável pelos cuidados da casa e dos dois filhos, um menino de três anos e uma menina de um ano de idade. Ela terminou o Ensino Médio em escola urbana e fez algumas formações no CAP – DV como forma de auxiliar o irmão com deficiência visual – ela tem o domínio do braille e do Sorobã.

Quitéria é a mãe do colaborador com deficiência visual que está em processo de escolarização em escola rural, participante dessa entrevista narrativa com duração de gravação de 1h09min32”, realizada com gravador de voz em uma manhã de sexta-feira. Antes e depois da entrevista, conversamos e ela narrou algumas coisas da vida, em particular as lembranças de lutas pela escolarização do filho cego (algumas dessas narrativas constaram nas anotações do Diário de Campo).

Ela é uma mulher com 48 anos de idade, com estatura de aproximadamente 1,70m, pele negra, cabelos médios e cacheados, e demonstra ter um bom humor para lidar com a vida. Depois da entrevista narrativa realizada, confessou que ficou com vergonha de levar uma pesquisadora para a casa dela, que de acordo com sua própria avaliação, era uma casa de “pobre”. Entretanto, sinalizou que a entrevista com Sinônimos seria na sua própria residência, pois ela havia pensado diferente sobre ser uma pesquisadora.

3.4.4.2 Colaborador F

Bahia é um docente colaborador, que desenvolve seu trabalho no AEE e na Formação de Professores para atuarem com alunos com deficiência visual no Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana (CAP 2). É um homem negro, com estatura de 1,85m. Se apresenta na narrativa da seguinte maneira:

Boa tarde, meu nome é Bahia, tenho 42 anos recém completos e minha formação inicial é em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana e entrei, ingressei no curso em 97. [...] no trabalho com Educação Física, antes de estar aqui no Centro de Apoio Pedagógico eu trabalhei com a disciplina na sala regular, mas nunca tive oportunidade de ter alunos com deficiência em nenhuma das turmas que ministrei, não. (BAHIA, entrevista narrativa, 2019).

Com Bahia, realizei uma entrevista narrativa agendada para uma segunda-feira à tarde no local de trabalho dele. No tempo de entrevista, 1h09, não houve

interferência externa, sentamo-nos em duas cadeiras da instituição separados por uma mesa utilizada pelo docente. Uma entrevista em que a temática da inclusão escolar foi norteadada por vários aspectos, predominando as questões relacionadas com tecnologia assistiva para a inclusão de pessoas com deficiência visual. Assim, podemos pensar que:

No Brasil, tecnologia assistiva está definida como: 'uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.' (BRASIL, 2007a).

O conceito de tecnologia assistiva faz entender a potência que ela permite para os processos de inclusão das pessoas com deficiência, tanto a deficiência temporária, como a definitiva.

3.4.4.3 Colaboradora G

Ioneide é uma colaboradora que atua na Sala de Recurso Multifuncionais da escola rural. No excerto da narrativa ela se apresenta assim:

Meu nome é Ioneide, tenho 48 anos e fiz Pedagogia, depois fiz Psicopedagogia, depois fiz uma especialização em Alfabetização e comecei a trabalhar efetivamente na escola. Em escola particular, aos 21 anos, 22 anos. Comecei com trabalho voluntário, depois fui para a particular. Na particular, que não era particular, era uma instituição filantrópica, e nessa escola, no 3º dia, eu pedi demissão. Não soube lidar com aqueles alunos que estavam ali e eu estava com um modelo que eu fiz magistério! Eu fiz o científico, depois fiz magistério, entra por questão de influência de minha mãe. (IONEIDE, entrevista narrativa, 2019).

Nessa entrevista narrativa, em que o sujeito docente é convidado a apresentar no primeiro eixo a sua identidade docente e a interação profissional com pessoas com deficiência visual, é a biografização na vertente da docência em lugares de diversidade. Para ela, atuar no contexto de diversidade estava diretamente ligado a sua história de vida; na narrativa ela coloca a história das mulheres da sua família para explicar sua opção por ser professora.

Porque, da nossa família, eu e minha irmã fomos as primeiras a entrar na Universidade. É uma família muito cheia de mulheres, nós viemos de circo, então a luta para estudar era muito grande porque ficava de escola em escola. Minha mãe, quando me teve, ela já projetou isso: 'Quando ela estiver mais velha eu vou estar em uma cidade para ela estudar, para não acontecer o que aconteceu com todas elas, que só ficavam até a 4ª série.' Então a minha mãe parou em Feira, continuou a trabalhar com circo, mas eu fiquei com a minha avó para estudar. E assim aconteceu comigo, meu irmão e minha irmã, somos os três da família que conseguiu [sic] ir para a Universidade. Isso foi uma conquista de minha mãe porque eu fiz o curso de Pedagogia, fiz a especialização, minha irmã fez matemática e concluiu o doutorado há quatro anos, meu irmão fez gastronomia e hoje é chef na Itália. A história começou das mulheres do circo que lutavam para estudar e havia uma dificuldade, os meninos estudavam mais do que as mulheres, com dificuldade. Mas as meninas paravam mais cedo, então todas as mulheres da família foram até a 3ª, 4ª série. (IONEIDE, entrevista narrativa, 2019).

Nesse excerto da narrativa, percebi outra diferença que não é categoria desta pesquisa, apenas sinalizo a importância porque é mostrada na história de vida da professora: a escolarização das meninas que nascem em ambientes circenses. Ela acredita que sua inserção na diferença da educação inclusiva tem forte relação com o fato de desde cedo ter convivido com pessoas anãs, com pessoas apartadas das famílias, com deficiência física. Para ela, foi sempre presente a convivência com a exclusão.

Ela é uma mulher de pele clara, com cabelos negros, tem uma estatura de 1,60m, fala bastante delicada e pausada. Está na profissão docente há mais de 22 anos, mas só há 12 anos atua na rede municipal de educação de Feira de Santana. Foi convidada para participar da pesquisa quando já se efetivava o trabalho de campo com o aluno cego da escola que ela trabalha.

Sua entrevista teve 1h04 de gravação, fragmentada em dois momentos, dias diferentes. Na primeira parte, a diretora da escola solicitou a suspensão da entrevista porque o micro-ônibus da prefeitura que transporta os professores das escolas rurais para a zona urbana já iria passar. A segunda parte, ela gentilmente marcou no horário que antecedia o almoço para concluirmos o último eixo da entrevista narrativa. Sentamos na Sala de Recursos Multifuncionais da escola, onde ela atua, uma sala bastante colorida, com muitos cartazes educativos, jogos e material de apoio didático-pedagógico para alunos videntes. Uma sala bastante cuidada.

3.4.4.4 Colaboradora H

Lude tem licenciatura na área de Geografia, atua na educação infantil e anos iniciais no AEE de alunos com deficiência visual. É professora efetiva da rede estadual de educação, com 13 anos na educação inclusiva do Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana (CAP – DV). É uma mulher de cor/raça parda, tem 47 anos de idade.

Foi escolhida como colaboradora da pesquisa porque desenvolve seu trabalho docente na área de estimulação precoce de crianças com deficiência visual. Sinônimos foi aluno dela desde os quatro anos de idade.

Ela foi a última colaboradora a ser entrevistada. Agendei o encontro quatro vezes; por solicitação da professora, os três primeiros foram desmarcados. A entrevista narrativa foi realizada na sala de aula da instituição em que ela desenvolve suas atividades de AEE, numa sexta-feira à tarde, dia da atividade complementar da instituição. A sala possui alguns elementos pedagógicos para auxiliar no desenvolvimento da criança com deficiência visual. Nesta sala a professora compartilha o espaço com outra docente. Materiais táteis, escorregador, piscina de bolinhas etc.

3.5 LÓCUS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como instituição proponente a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do seu Departamento de Educação (DEDC) e seu Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), na linha 2 – Educação, Práxis pedagógica e Formação do Educador.

As instituições coparticipantes estão localizadas na Cidade de Feira de Santana. Uma escola pertence à Rede Municipal de Educação de Feira de Santana e os Centros de Apoio Pedagógico são pertencentes à Rede Estadual de Educação.

3.5.1 A escola rural

A Escola Municipal José Tavares Carneiro – Ensino Fundamental II e EJA – com uma Sala de Recursos Multifuncionais, está situada no Distrito rural de Maria Quitéria (São José das Itapororocas). Integrada à Secretaria de Educação Municipal, foi instituída pelo Decreto nº 411, de 31 de agosto de 1984, e obteve sua autorização

de funcionamento por meio da portaria nº 29097827. Código da Unidade no INEP: 29097827.

Quadro 4 – Escola Rural José Tavares Carneiro

PERFIL	
Nível de Ensino	Ensino Fundamental II
Matrículas 2019	352 matutino 334 vespertino Total 686
Quantidade de Professores	26
Quantidade de Turmas	13 Matutino 10 vespertino Não há ensino noturno
Número de alunos na turma do sujeito da pesquisa	37 01 com Deficiência Visual – cegueira 01 com Deficiência Motora
Gestoras	1 Diretora-Geral 02 Vice-diretoras 01 Coordenadora

Fonte: Elaborado pela autora desta tese com bases nos dados da escola

3.5.2 Centros de Apoio Pedagógico

O Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana (CAP2) situa-se na Avenida Sampaio S/N – Centro, Feira de Santana. É integrado à Secretaria Estadual de Educação e realiza Atendimento Educacional Especializado nas áreas de Deficiência Visual, Deficiência Intelectual e Deficiência Auditiva aos alunos matriculados na rede regular de ensino, além de realizar formações docente e para a comunidade nessas três áreas da deficiência. Código SEC: 1178101. Ato Normativo de Criação: Decreto nº 8. 378, de 26 de novembro de 2002. Código INEP: nº 29436842.

Quadro 5 – Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana – CAP 2

PERFIL	
Modalidade de Ensino	Educação Inclusiva, AEE e formação de professores
Matrículas 2019	415 (só dos atendimentos em Educação Inclusiva e AEE)
Quantidade de alunos na área de Deficiência Visual	36
Quantidade de Professores	30

Gestoras	01 Diretora-Geral 01 Vice-diretora de 40 horas/semana 01 Coordenadora (02 anos de afastamento médico)
-----------------	---

Fonte: Elaborado pela autora desta tese com bases nos dados da escola.

O Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – Jonathas Teles de Carvalho, situado à Avenida Froes da Mota, nº 05 – Santa Mônica, Feira de Santana, atende exclusivamente ao AEE na área de Deficiência Visual. Também realiza formação docente na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular. Ato de criação: D.O de 28/04/2005 – Portaria nº 6.848. Código 78163.

Quadro 6 – Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – Jonathas Teles de Carvalho (CAP- DV)

PERFIL	
Modalidade de Ensino	Educação Inclusiva, AEE e formação de professores
Matrículas 2019	225
Quantidade de Professores	21
Gestoras	01 Diretora-Geral 01 Vice-diretora de 40 horas/semana 01 Coordenadora

Fonte: Elaborado pela autora desta tese com bases nos dados da escola

3.6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Para Bertaux (2010), a análise tem início desde as primeiras entrevistas, que se processam no sentido de escutar novamente, fazer a leitura, a releitura, a análise da entrevista e leitura das notas de campo. Ainda na perspectiva de Bertaux (2010), no que se refere à análise da pesquisa, é preciso pensar que a narrativa da vida se dá dentro de uma relação dialógica entre entrevistado e pesquisadora, em que esta última escuta seu colaborador na perspectiva de conhecer as experiências daquela história real concernentes ao seu estudo de pesquisa. Assim, o autor coloca que:

A questão da análise torna-se então muito mais precisa: não se trata de extrair de uma narrativa todas as significações que ela contém, mas somente aquelas *pertinentes* ao objeto da pesquisa e que adquirirão aí o status de *indício*. Essas significações são relativas a diferentes 'níveis' ou ordens de realidade que nos esforçaremos para esclarecer ou exemplificar. (BERTAUX, 2010, p. 89-90, grifo do autor).

Desse modo, a função da análise é buscar com “imaginação e rigor” (BERTAUX, 2010, p. 107), nos movimentos da pesquisa, as características do objeto. A hermenêutica de Gadamer (1997, p. 189) nos coloca diante da análise compreensiva sobre a história de vida e escolarização das pessoas com deficiência visual, pois “toda individualidade é uma manifestação da vida universal”.

A análise foi permeada por muitos elementos da pesquisa, ela não se concentrou apenas nas narrativas. Como num “jogo de quebra-cabeça”, a ideia era conectar os diversos elementos que foram sendo postos para a investigação de dados ou informações. Busquei no estudo da fenomenologia da “experiência vivida ou mundo da vida” (AMADO, 2014, p. 77) possibilidades para a compreensão.

O “jogo de quebra-cabeça” da análise reúne peças das proposições da pesquisa; das observações iniciais; das discussões coletivas no grupo; das discussões de orientação; dos estudos das convenções internacionais e legislação brasileira para a inclusão escolar de pessoas com deficiência; das informações estatísticas apresentadas no censo escolar; das Entrevistas Narrativas dos sujeitos primários e secundários em suas escutas e retranscrição;¹⁹ e do diário de campo.

Na análise acerca da legislação brasileira para a inclusão escolar da pessoa com deficiência, aproximei as peças do “jogo de quebra-cabeça” para compreender a relação entre a legislação que avança a partir da segunda metade da década de 1980 e as Convenções Internacionais que tratam sobre educação e inclusão a partir deste mesmo período.

Quando fui analisar a legislação brasileira sobre inclusão escolar, as peças do “jogo de quebra-cabeça” mostraram a perspectiva de entendermos como as leis, os decretos e portarias governamentais elaborados dentro da perspectiva do macro se encaixavam (ou não) nas esferas do micro (escolas rurais e espaços do AEE), que eram expostas nas narrativas das pessoas com deficiência visual, baixa visão e cegueira, dos docentes e dos familiares envolvidos com as histórias de vida e escolarização desses sujeitos. A análise dos documentos oficiais foi realizada com leituras auxiliares para um alcance histórico crítico (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2013), de compreensão de tempos e espaços da legislação.

¹⁹ O termo ‘transcrição’ pode significar a ação de transcrever ou o seu resultado. Para evitar confusões, designamos aqui (por convenção) a ação de transcrever como ‘retranscrever’ e ‘retranscrição’, reservando o termo ‘transcrição’ ao texto resultante (BERTAUX, 2010, p. 90, grifo do autor).

Em relação ao Censo Escolar, recolhi dados estatísticos do ano de 2018 (INEP, 2019) para realizar uma “análise estatística” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2013, p. 204) acerca do número de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica no Brasil, Bahia e Feira de Santana; o número de matrículas da educação básica segundo a região geográfica; as matrículas da educação inclusiva em classes comuns por localização e dependência administrativa – Brasil, Bahia e Feira de Santana; as deficiências apresentadas; as matrículas da educação inclusiva em classes comuns, por sexo e cor/raça – Brasil, Bahia, Feira de Santana.

Quando analisei as entrevistas narrativas como produção discursiva, considerei as “três ordens da realidade” (BERTAUX, 2010, p. 92). Tais ordens da realidade são apresentadas como: realidade histórico-empírica; realidade psíquica e semântica; realidade discursiva.²⁰ Neste sentido, é preciso entender que existe uma sutileza para entender essas realidades que estão imbricadas na mesma narrativa que se apresenta em processos plurais, mas que na ordem da escrita devem ser apresentadas numa linearidade, que necessariamente não significa engessamento.

Os sujeitos colaboradores primários desta pesquisa, nas suas narrativas, nos apresentam questões muito relevantes para entender a relação temporal e espacial entre alguns aspectos da inclusão escolar das pessoas com deficiência visual em escolas rurais. Segundo Bertaux (2010), cada pesquisador que faz o trabalho de análise da entrevista biográfica pode ter percepções diferentes da mesma narrativa. A percepção de um sociólogo difere da de um psicanalista, da de um historiador.

Nesse sentido, o meu olhar docente constituiu-se como elemento fundante na análise da pesquisa. Dois elementos marcadores dessa análise estão configurados em: primeiro, todos os sujeitos colaboradores com deficiência visual tiveram sua escolarização experienciada em escolas localizadas em territórios rurais nos municípios de Milagres, Tanquinho e Feira de Santana; segundo, as idades cronológicas de 49 anos, 29 anos e 15 anos nos levaram a realizar uma aproximação

²⁰ Textualmente, Daniel Bertaux (2010) apresenta essas ordens de realidade da seguinte forma: “- A realidade histórico-empírica da história realmente vivida, que nós designamos aqui por percurso biográfico (termo que preferimos ao de ‘trajetória’). Observamos, de passagem, que o percurso inclui não só a sucessão das situações objetivas do sujeito, mas também a maneira como ele as ‘viveu’, quer dizer percebeu, avaliou e ‘agiu’ no momento; o mesmo ocorre com os acontecimentos do seu percurso; - A realidade psíquica e semântica constituída por aquilo que o sujeito sabe e pensa, retrospectivamente, de seu percurso biográfico; ela resulta da totalização subjetiva que o sujeito fez de suas experiências até então; - Enfim, a realidade discursiva da narrativa em si mesma, tal qual produzida na relação dialógica da entrevista, correspondendo àquilo que o sujeito quis dizer do que sabe (ou acredita saber) e pensa de seu percurso naquele dia, diante daquela pessoa (BERTAUX, 2010, p. 92).

das nossas peças do “jogo de quebra-cabeça” para a compreensão da legislação e seus alcances.

O sujeito colaborador com 49 anos de idade, que tem baixa visão, se escolarizou em escola rural na vigência da LDBEN nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). Muitas das leis de inclusão escolar apresentadas nesta pesquisa ainda não existiam. O sujeito colaborador com 29 anos de idade nasceu vidente e ficou cego ainda criança. Experienciou seu processo de escolarização na escola rural na transição entre a LDBEN nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) e a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), alcançando algumas mudanças na legislação. O sujeito colaborador com 15 anos de idade experiencia sua escolarização em escola rural. Assim, tem, a priori, nesse processo todo o alcance (ou não) da legislação apresentada nesta pesquisa.

De tal modo, não é possível dicotomizar o sujeito pesquisador na sua dimensão profissional no ofício docente dos alcances que as narrativas se inscrevem da/na educação. O diário de campo foi um elemento base da análise, pois nas suas anotações estavam em relevo as compreensões de análise sobre a legislação, os dados estatísticos, as entrevistas narrativas e sua pluralidade.

Essa investigação se insere no campo do saber da pesquisa biográfica. Deste modo, Delory-Momberger (2016, p. 140) nos lembra que:

Tal é, pois, o campo de saber da pesquisa biográfica articulado em torno do fato biográfico considerado em si mesmo e explorado por meio da atividade biográfica e dos processos de biografização. Um tal campo pode ser apreendido sob vários ângulos: ele pode convocar um olhar antropológico, suscitar abordagens sócio históricas, ser abordado sob o ponto de vista da literatura e das escritas de si, fomentar estudos linguísticos e discursivos; e pode também - e este é o ponto de vista ao qual nos atemos essencialmente aqui - contribuir para esclarecer as dinâmicas multirreferenciais da constituição individual em todas as suas dimensões psíquica e social, psíquica e simbólica, política e educativa.

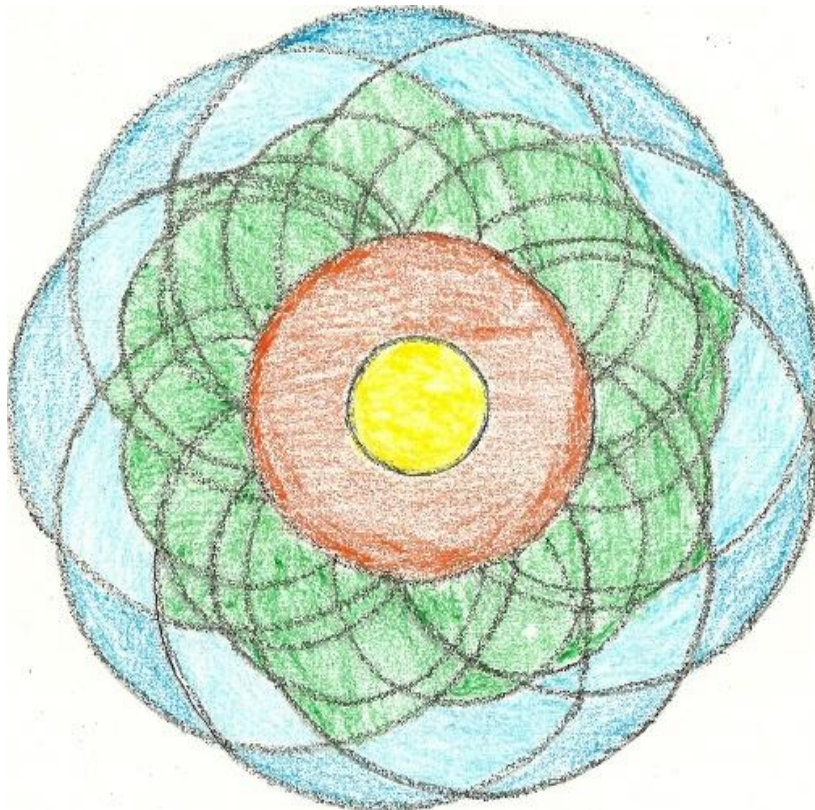
Portanto, os processos de biografização apresentados nesta investigação têm seu modo de fazer na pesquisa qualitativa de cunho biográfico, na qual as dinâmicas da educação na vertente da escolarização em espaços rurais das pessoas com deficiência visual têm seu mundo da vida.

4 MOSAICO III: POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E A BIOPOLÍTICA DA NA EDUCAÇÃO

Liberdade (Lili)

Vamos amigo lute
Vamos amigo lute
Vamos amigo lute uoh oh!
Vamos amigo ajude, se não
A gente acaba perdendo
o que já conquistou (iêa)
A gente acaba perdendo o que já conquistou

Vamos levante lute
Vamos levante ajude
Vamos levante grite
Vamos levante agora
Que a vida não parou
A vida não para aqui
A luta não acabou
E nem acabarã
Só quando a liberdade raiar, iêa
Só quando a liberdade raiar! [...]
(GOMES, 2005).



4.1 BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO

A lembrança tinha saído da cabeça do próprio ministro. Era, por qualquer lado que se examinasse, uma ideia feliz, senão perfeita, tanto no que se referia aos aspectos meramente sanitários do caso como às suas implicações sociais e seus derivados políticos. Enquanto não se apurasse a causa, ou para empregar uma linguagem adequada, a etiologia do mal-branco, como, graças à inspiração de um assessor imaginativo, a malsonante cegueira passaria a ser designada, enquanto para lelé não fosse encontrado o tratamento e a cura, e quiçá uma vacina que prevenisse o aparecimento de casos futuros, todas as pessoas que cegaram, e também as que com elas tivessem estado em contato físico ou em proximidade directa, seriam recolhidas e isoladas [...]. Em palavras ao alcance de toda gente, do que se tratava era pôr de quarentena todas as pessoas, [...], queria dizer que tanto poderão ser quarenta dias como quarenta semanas, ou quarenta meses, ou quarenta anos [...] (SARAMAGO, 1995, p. 45).

Este fragmento do romance de José Saramago (1995), *Ensaio sobre a Cegueira*, materializa as ideias simbólicas que tenho sobre cegueira, descreve como um ideário coletivo que a cegueira é uma grande miséria, uma catástrofe, um infortúnio humano. Tanto na obra literária, como na cinematográfica, não existe a experiência da cegueira, da pessoa cega, tudo é muito assustador, é a experiência de quem vê que materializa as obras.

A obra de Saramago (1995) também pode ser pensada por outras vertentes, inclusive aquela que mostra que, no mundo contemporâneo, as grandes e médias cidades estão saturadas de imagens, luzes, faróis, semáforos, luminosos, faixas e placas, subtraindo a nossa percepção do outro: tudo nos leva a não “ver”, “enxergar”, “olhar”.

Entretanto, as obras literária e cinematográfica não trazem a percepção de cegueira como um “modo de vida”. Neste fragmento do romance aparece uma questão a ser discutida neste capítulo que perpassa o posicionamento das autoridades diante da falta de respostas biomédicas, que buscam desesperadamente a “solução” imediata do problema que logo se efetiva na ideia do isolamento social dos “contaminados” e daqueles que conviveram com eles. Neste sentido, é preciso agir sobre esse biológico de tal forma que o Estado possa ter controle sobre as vidas, o Estado precisa operar sob a prerrogativa do biopoder, da biopolítica (FOUCAULT, 2008a).

Dessa maneira, é preciso dizer que o movimento de pesquisa, nas suas diversas fases, apresenta mudanças, alterações, retornos, abandonos e descobertas. E pesquisar, especialmente em momentos de efervescência política, econômica, social, como vive o Brasil e sua população (perdas dos direitos trabalhistas; perdas do direito à previdência social; cortes na educação nos seus diversos níveis, entrega do pré-sal ao capital externo, comprometendo o financiamento futuro da educação, entre outros graves retrocessos), é sempre uma tarefa de recomeços, às vezes de (des)ilusão ou desistências. Foi nesse movimento de minutos, horas, meses, anos que passei a refletir sobre outras perspectivas de entender as políticas públicas, em especial aquelas relacionadas diretamente com os processos de escolarização dos sujeitos sociais com deficiência.

Por um longo tempo, no exercício do trabalho docente, percebia as políticas públicas de educação como processos que resultavam apenas das pressões sociais ligadas aos movimentos reivindicatórios de grupos (sindicatos, associações de pais, outras entidades representativas). Entretanto, essa percepção não estava errada, ou melhor, não estava totalmente equivocada. Há, de fato, diversos movimentos dos grupos sociais que se materializaram em diferentes políticas de inclusão escolar (e para além delas). Contudo, os movimentos de leituras, reflexões e escutas deslocaram-me para outras indagações, pensares e saberes nas questões referentes às políticas de inclusão escolar.

Um dos caminhos postos à frente para a reflexão de novas indagações, pensares e saberes se apresentou na perspectiva filosófica e política de entender as dimensões do biopoder e da biopolítica. Assim, o encontro com os estudos de Michel Foucault (1975), no entendimento dessas questões, foi e é um caminho de extrema fecundidade. Os estudos foucaultianos acerca do biopoder e da biopolítica nos levam a outros pensares. Para muitos pesquisadores do campo da filosofia (e para além dela), Foucault é, sem nenhuma dúvida, um dos grandes pensadores sobre a modernidade que nos faz entender a contemporaneidade fluídica.

Todavia, faz-se necessário ponderar que refletir a educação a partir dos estudos de Foucault é um exercício que se dá nos processos de avizinhamentos, aproximações e deslocamentos daquilo que ele indagou, pesquisou e escreveu, que, *a priori*, não foi pensado no horizonte da educação escolar, embora na sua obra *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 1975) tenha reflexão acerca da educação como foco de estudo e pesquisa. Desta forma, o conceito de biopolítica estará associado a um processo de

deslocamento conceitual que não abandona a ideia apresentada por Foucault nos anos de 1970, mas faz um movimento de pensar no conceito aplicando as políticas públicas de educação.

Acolhemos a temática discutida a partir das ideias de Foucault para ampliar o entendimento acerca das políticas públicas de educação dentro das perspectivas da biopolítica e transitar pelo conceito de biopoder. Em uma das fases de produção filosófica de Michel Foucault, ele se debruçou sobre as relações que se estabelecem entre o poder e o saber, principalmente na sua obra *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 1975) e nas aulas ministradas no Collège de France nos anos de 1970. Nestas obras, Foucault não intenciona criar um conceito de poder, mas refletir sobre as técnicas de poder que, a partir do século XVII, estavam centradas nos corpos dos indivíduos (poder disciplinar), afirmando que havia um poder sobre os corpos que seria duradouro e intenso.

A partir dessas ideias, Foucault (1975) vai trançando reflexões sobre as questões relacionadas ao poder disciplinar,²¹ à sociedade estatal, ao biopoder e à biopolítica. Por uma questão de escolha deste trabalho de investigação científica, neste momento estou me avizinando da ideia de biopoder e biopolítica, esta última mais ampliada para a discussão das políticas de inclusão escolar que passaram a organizar a entrada da pessoa com deficiência nos espaços de escolarização.

Ao adotar o conceito de biopolítica de Foucault para essa discussão dos elementos que balizam a educação na contemporaneidade, estou me aproximando de uma das suas ideias para ilustrar aspectos concernentes às políticas educacionais. Neste sentido, as afirmações de Foucault (1999, p. 286-286) nos apontam que:

Parece-me que um dos fenômenos fundamentais do século XIX é o que se poderia denominar a assunção da vida pelo poder: se vocês preferirem, uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico, ou pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico.

²¹ É entendida como sociedade disciplinar aquela em que as instituições como prisão, escola, hospital e asilo executam um sistema de castigos, suplícios e violência no corpo dos indivíduos para que estes sejam disciplinados, criando um processo de docilização dos corpos. Estes estudos de Foucault não têm por objetivo criminalizar, criar efeito moral, sanitaria, nem criar um enredo de castigos e punições. A ideia é traçar uma genealogia das relações que se estabelecem entre o poder e o saber. Ao serem docilizados os corpos, a relação econômica se sobrepõe sobre o terror, entendendo que o terror é destrutivo, mas a disciplina se torna produtiva. Assim, para compreender a genealogia que estabelece a criação do biopoder faz-se necessário entender, antes, a genealogia do poder disciplinar (VEIGA-NETO, 2011).

Embora o conceito de “biopolítica” já tivesse sido utilizado por Rudolph Kejjellen na sua obra *Stanten som livsform*, em 1916, numa perspectiva da tanatopolítica (SOUZA, 2017), é com Foucault (1999) que a ideia contemporânea de biopolítica como tecnologia de governo, que não recusa nem coage a vida, se efetiva e ocupa uma centralidade em algumas pesquisas. Assim, ao dizer que o biológico passa a ser um fenômeno que movimenta os processos de estatização no século XIX, Foucault (2008a) nos convida a um pensamento bastante interessante em meio às relações que se estabelecem entre o Estado e suas ações políticas sobre os sujeitos sociais.

[...] a imagem ou a ideia ou o tema-programa de uma sociedade na qual haveria otimização dos sistemas de diferença, em que o terreno ficaria livre para os processos oscilatórios, em que haveria uma tolerância concedida aos indivíduos e às práticas minoritárias, na qual haveria uma ação, não sobre os jogadores do jogo, mas sobre as regras do jogo, e, enfim, na qual haveria uma intervenção que não seria do tipo da sujeição interna dos indivíduos, mas uma intervenção de tipo ambiental. (FOUCAULT, 2008a, p. 354-355).

Nesse movimento de estatização do biológico (que não é tanatopolítica), em que as práticas do Estado passam a superar a ideia de docilização através da disciplina, os corpos individuais são “abandonados” e cedem espaço para serem vistos e geridos numa totalização coletiva, ou seja, agora o conjunto da população se constitui como dispositivo da ação governamental de gestão da vida na sua dimensão biológica. Neste sentido, Souza (2017, p. 18) escreve que:

Assim, o movimento de estatização do biológico promove o surgimento da biopolítica. Esta, por sua vez, demarca o espaço das práticas, objetivam estrategicamente a vida humana como recurso natural no marco de uma racionalidade instrumental. Atualmente, o conceito de biopolítica tem sido discutido a partir da reflexão genealógica de Michel Foucault sobre o poder concentrado nas políticas públicas governamentais, ou seja, na figura do Estado, não mais simplesmente voltado para docilização e utilização dos corpos individualizados e sim para regulamentação do corpo enquanto espécie, tendo como alvo a população e a gestão governamental da vida biológica.

Desse modo, o pensamento se aproxima das políticas de inclusão escolar na vertente de acolher a ideia de biopolítica foucaultiana. Nesta reflexão, os corpos da diferença, marcados pela deficiência, são regulados na gestão governamental, já que

o modelo biomédico não pode interferir diretamente na alteração de determinadas singularidades. Entretanto, o modelo de biopolítica, políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência, pode possibilitar a mudança de paradigmas nas relações que balizam a questão. É preciso superar o padrão paternalista e excludente para assumir práticas que efetivem o direito das pessoas com deficiência.

No caso específico da educação inclusiva, a conexão com as mudanças de paradigmas é imprescindível para mudanças nos pensares, fazeres e saberes em qualquer etapa ou nível do processo educativo. Em uma das narrativas de uma colaboradora da pesquisa, que acessou uma Instituição de Ensino Superior (IES), instituição pública, narra sobre a inclusão/exclusão na universidade:

Eu diria que não é, não é! Inclusive porque, apesar que fala que está na inclusão, uma educação inclusiva, mas a instituição não tá preparada para essa inclusão; os professores também não estão preparados para essa inclusão. Então eu creio que não é inclusiva. Mesmo existindo, não tá! Eu digo porque nesse primeiro semestre eu tive muita dificuldade com o material. Os professores até sabe (*sic*) dessa limitação. É tipo assim, eles sabem aqui nesse momento, amanhã eles já não estão lembrando que você tem limitação. As provas que eu fiz no início, elas foram ampliadas, mas as provas que eu fiz no final, que eu fiquei na final em algumas matérias, eles esqueceram que eu tinha limitação e que eu precisava de uma prova ampliada. (BÁRBARA, entrevista narrativa, 2019).

Na narrativa, evidencia-se que mesmo nos espaços acadêmicos que são colocados como lugares de discussão e pesquisa sobre políticas de inclusão da pessoa com deficiência, a efetivação cotidiana da (in)exclusão é demanda presente. Deste modo, continuo a discussão me aproximando das questões concernentes às políticas de inclusão escolar no Brasil na biopolítica.

O século XX é marcado pelas lutas e discussões que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência nos processos de escolarização. Nos documentos da Organização das Nações Unidas (1993), fica recomendado que:

Os Estados devem promover e apoiar financeiramente e de outras formas a criação e consolidação de organizações de pessoas com deficiência, de associações de famílias e/ou de pessoas que defendam os seus direitos. Os Estados devem reconhecer o papel daquelas organizações no desenvolvimento das políticas em matéria de deficiência.

Assim, os Estados devem apoiar financeiramente os diversos processos de inclusão das pessoas com deficiência. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 indica em seu art. 208, item III, que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Desta maneira, Martins (2016, p. 184) nos leva a refletir que:

Num quadro, em que os valores culturais e as práticas sociais ainda alimentam uma noção individual assistencialista, caritativa e reabilitacional da deficiência, e onde a vitalidade da democracia está fortemente coartada, como receber as propostas legislativas que se dirigem à criação de igualdade de oportunidades? Com inevitável prudência, evitando triunfalismos sem sentido, e com uma forte consciência que muitas vezes as leis, desarticuladas de outras dinâmicas, mudam para que tudo fique na mesma. É em si positivo que as leis caminhem à frente dos valores na medida em que, além do óbvio papel de punir e vigiar incumprimentos, elas podem cumprir um papel de pedagogia social, arrastar outras dinâmicas e novos discursos. A questão que convém reter, cautelarmente, é que, conforme refere Boaventura Sousa Santos (1999: 155), ‘quanto mais caracterizadamente uma lei defende os interesses populares e emergentes maior é a probabilidade de que ela não seja aplicada’.

Acolher as reflexões de Martins (2016), articuladas com as ideias de Santos (1999), pode, *a priori*, nos colocar no lugar de “simples” críticos das leis, mas na verdade essa escolha toma o lugar da defesa de que a legislação precisa ser amplamente discutida, já que seu efeito de (des)cumprimento entre o macro e o micro é, muitas vezes, (re)corrente. Isto passa também pela opção de entender o biopoder e seus alcances nas políticas de inclusão escolar que estão presentes nas biopolíticas para a inclusão da pessoa com deficiência nos processos de escolarização

O biopoder que aparece no final do século XVIII é “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder” (FOUCAULT, 2008b, p. 3). De tal modo, o biopoder não é a substituição do poder disciplinar, mas ele vai agir sobre uma coletividade populacional, enquanto o poder disciplinar tem ação sobre o corpo individual, ou seja, as técnicas disciplinares que eram utilizadas para disciplinar os sujeitos na sua individualidade do corpo passam a ser pensadas para uma dimensão coletiva da população, aquilo que Foucault (1999, p. 131) vai denominar ou conceituar como

biopolítica: “o biopoder consiste na articulação de duas dimensões: uma individualizante, a tanatopolítica do corpo humano, e a outra totalizadora ou coletiva, a biopolítica da população”.

Esta pesquisa não é o primeiro trabalho de investigação da educação que baliza as questões referentes às políticas de inclusão escolar nas relações tomadas pelos conceitos de biopoder e biopolítica foucaultianas. Talvez, nessa opção, me coloco nas possibilidades de ser questionada quanto às defesas da legislação apenas no campo da reivindicação social, como já foi escrito anteriormente. Nesta opção de reflexão, busco um diálogo mais fecundo e estreito com a sociologia e a filosofia na tentativa de perceber a linha tênue que separa as reivindicações atendidas pelo Estado e as políticas de Estado que se atrelam ao capital econômico.

Nesse caminho de busca é imprescindível pensar nas relações de poder que se estabelecem entre as instituições e suas ações materializadas em processos de elaboração e aplicação da legislação: são relações de poder, neste caso, de biopoder e da biopolítica. Foucault (1999, p. 88-89) coloca que:

Dizendo poder, não quero significar ‘o poder’, como um conjunto de instituições e aparelhos que garantem a sujeição dos cidadãos num determinado estado. Também não entendo poder como um modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra. Enfim, não entendo o poder como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre o outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma de lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas da sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.

A partir dessa perspectiva de Foucault (1999), penso na relação que se constitui de forma não violenta e estabelece, através da legislação, os processos que regulamentam as correlações de forças dos movimentos reivindicatórios acerca da inclusão de pessoas com deficiência nos espaços de escolarização. Entretanto, não posso deixar de refletir que com o aparecimento da biopolítica nas estratégias do

Estado, também se materializam em forma de leis que possam responder as questões referentes

[...] à proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população. (FOUCAULT, 1999, p. 131).

Essa biopolítica apresenta a perspectiva que a população é uma espécie de “novo corpo” (FOUCAULT, 1975). Para entender as políticas de inclusão escolar dos últimos 35 anos, aproximo a reflexão de alguns aspectos foucaultianos na perspectiva das biopolíticas neoliberais, que atuam como “tecnologias positivas de poder”, incluindo as pessoas com deficiência nas diversas instituições escolares.

Quanto à questão da biopolítica de inclusão das pessoas com deficiência em espaços escolares, é preciso conhecer as tendências internacionais apoiadas pela ONU/UNESCO, que contribuíram decisivamente para que essa inclusão ocorresse nos sistemas de educação. Depois, refletirei como essas tendências internacionais influenciaram a legislação na biopolítica que baliza a educação inclusiva em território brasileiro. Por uma escolha do processo de pesquisa, farei uma escrita ordenando uma cronologia com linearidade temporal.

4.2 BIOPOLÍTICAS INTERNACIONAIS NA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

No cenário mundial, a década de 1990 é marcada por duas grandes conferências: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990), e a Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994), que têm como metas discutir o processo de educação escolar em movimentos de universalização de políticas públicas de educação, que sejam acolhidas e implementadas por um número significativo de países.

4.2.1 Declaração Mundial de Educação para Todos

Conhecida como declaração de Jomtien (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990), esse documento resulta dos acordos realizados pelos países participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, no ano de 1990. De acordo com o documento elaborado, ficam explicitadas as novas intenções e enfoques acerca das prioridades que demarcam os processos de aprendizagens como pacto mundial para assegurar a todas as pessoas o direito aos conhecimentos básicos indispensáveis à dignidade humana com bases equânimes.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos não foi a primeira tentativa global de universalizar a educação. Após a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), já preconizava que “toda pessoa tem direito à educação”. Entretanto, os anos pós-Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) persistiam com elevado analfabetismo entre as crianças, jovens e adultos, principalmente entre as mulheres. O número de adultos que não tinha acesso ao letramento e às novas tecnologias era também bem elevado, o que impedia o crescimento do modelo econômico capitalista de muitos países.

Do ponto de vista das questões que estavam postas no cenário econômico e político mundial, havia um quadro de aumento da dívida externa e interna de muitos países, o que poderia contribuir para uma recessão e o aumento das disparidades econômicas e sociais na esfera global, além dos cortes nos gastos públicos numa formatação da economia neoliberal. Por isso, essa Declaração imprime uma relação entre o desenvolvimento econômico e a educação e traz à tona as questões relacionadas às “necessidades básicas de aprendizagem”, o que acaba por difundir a ideia de que os sujeitos dos países periféricos podem se tornar competitivos, inventivos, hábeis e, por “iniciativas próprias”, dispendo de uma certa materialidade, “trilharem” o caminho da “equidade social”, substituindo a ideia anterior de igualdade social. Assim, Saviani (2015, p. 18-19) nos coloca a refletir que:

[...] o recurso ao conceito de equidade [...] vem justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulamentação do Direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detêm o poder de decisão.

Defendo a ideia de que a equidade é um dos princípios fundantes da vida em sociedade, e não pode ser pensada para um discurso e prática dos detentores do poder. Assim, considerada como um importante documento político mundial, a Declaração de Jomtien (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990) conduz a um ordenamento social e econômico nas principais ações biopolíticas de educação que priorizam aprendizagens ligadas aos conhecimentos construídos socialmente, valores, habilidades e atitudes numa proposição de vida e trabalho relacionada com o campo econômico dos que detêm o poder.

Nessa declaração, no Art. 3º fica explicitada a intencionalidade para que seja realizada a equidade educacional entre os sujeitos. Assim, a

[...] aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências²² requer atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990).

Dessa forma, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação, passou a conduzir as políticas de educação a partir dos anos de 1990, com aderência aos acordos firmados na Conferência de Jomtien (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990), na Tailândia, e nas perspectivas educacionais do Banco Mundial, a exemplo do Plano Decenal de Educação para Todos (EM ABERTO, 1993) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996).

4.2.2 Declaração de Salamanca

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais foi realizada na Espanha, na cidade de Salamanca, no ano de 1994, numa promoção do Governo Espanhol juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância

²² “Até a década de 1980, a sociedade utilizava termos como ‘aleijado’, ‘defeituoso’, ‘incapacitado’, ‘inválido’... Passou-se a utilizar o termo ‘deficientes’ por influência do Ano Internacional e da Década das Pessoas Deficientes, estabelecido pela ONU, apenas a partir de 1981. Em meados dos anos 1980, entraram em uso as expressões ‘pessoa portadora de deficiência’ e ‘portadores de deficiência’. Por volta da metade da década de 1990, a terminologia utilizada passou a ser ‘pessoas com deficiência’, que permanece até hoje.” (SISTEMA INTEGRADO DE VAGAS E CURRÍCULOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2018, grifo do autor).

(UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Estiveram presentes representantes de 88 países, além de 25 instituições internacionais, algumas ligadas aos movimentos políticos das pessoas com deficiência.

Pela primeira vez na história foi realizada uma Conferência Internacional em que a educação para pessoas com necessidades especiais foi o principal enfoque das discussões e decisões.

A Declaração de Salamanca – “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994) é considerada a maior conquista na perspectiva da educação de pessoas portadoras de deficiência. Uma Declaração que objetiva uma educação para todos, numa proposição que foi pensada e acordada desde a Conferência de Jomtien (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990). A Declaração de Salamanca consagra, dentro das perspectivas internacionais, o conceito de escola inclusiva (MARTINS, 2004).

No documento, o conceito de necessidades educacionais especiais se amplia para além das crianças com deficiência, assim as crianças que passam por processos de evasão escolar, repetência, dificuldades de aprendizagem, que são forçadas a trabalhar, moradores de rua, vivem em espaços em guerras e outros conflitos sociais, vítimas de maus-tratos, catástrofes naturais, privação de alimentos, riscos de saúde, são incluídas no documento como sujeitos de direito à educação, e os Estados signatários têm o dever de criar as condições para efetivação dos acordos firmados (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994).

No documento final, alguns aspectos sinalizam para as biopolíticas que devem ser implementadas pelos países signatários da Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994), 1994); é “o biopoder atuando por intermédio de mecanismo regulador” (VEIGA-NETO, 2011, p. 73). No item 3 da Convenção está escrito que:

- Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:
- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994),

Ao indicar as prioridades políticas e financeiras dos Estados signatários da Convenção de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS -ONU,1994), apresenta os caminhos de inclusão escolar nas biopolíticas que devem balizar a inclusão de pessoas portadoras de deficiência na escola regular, ao mesmo tempo que o documento aponta as possibilidades de incorporação da diversidade, para a formação de professores que atuem em contextos com alunos com deficiência; também fica explicitado que os pais, comunidade e organizações das pessoas com deficiência estejam incluídas na participação desse processo educativo.

Quando reflito acerca da participação de pais, comunidade e organizações representativas das pessoas com deficiência, fica subliminar que elas serão “encorajadas” pelo Estado. Assim, deslocamos o conceito de Lanna Júnior (2010, p. 65) para dizer que aqui se manifesta uma “tecnologia positiva de poder [...] que não age por exclusão, mas sim por inclusão densa e analítica dos elementos, nem age pela separação em grandes massas confusas, mas por distribuição de acordo com as individualidades diferenciadas”. Nessas biopolíticas, o discurso igualitário está presente em muitos movimentos, assim afirmando que:

Através de um discurso igualitário, nas Constituições e nas Declarações, a burguesia atribui ao indivíduo, a cada cidadão individualmente, a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso. Neste sentido, a análise do princípio de igualdade e a análise do princípio de individualismo são indissociáveis. Os indivíduos são proclamados iguais, mas a desigualdade econômica é reconhecida

(como desconhecê-la?). Ao reconhecer a desigualdade econômica a burguesia deve também indicar o caminho para a sua superação e o faz: cabe à instrução tornar os cidadãos 'mais iguais'. Levando-se em conta que os 'indivíduos' não são igualmente dotados pela natureza, alguns poderão ascender e superar a desigualdade real, outros não poderão. Depreende-se daí: o mesmo instrumento que pode tornar os indivíduos iguais, pode fazê-los permanecer desiguais. A instrução é acenada como veículo de liberação e igualização, mas assentada sobre a desigualdade econômica, permanece veículo de dominação. (LOPES, 1981, p. 115).

Dialogando com as afirmações de Lopes (1981), faço um deslocamento temporal que antecede a Declaração de Salamanca (ONU, 1994). Neste diálogo, aqui apresentado como um discurso de igualdade proporcionado pela burguesia do século XVIII, é possível entender que demanda das diversas transformações da dinâmica posta pelo capital.

Na contemporaneidade, as biopolíticas presentes nos processos constituintes da legislação dos países capitalistas trazem também a perspectiva de igualdade dos sujeitos. Entretanto, a estrutura de dominação política e econômica de classe permanece e se aprofunda cada vez mais.

As demandas apresentadas na declaração de Salamanca (ONU, 1994) como processos de prioridade política e financeira se constituem como acordos internacionais de biopolítica que criam mecanismos para assegurar a formação, o investimento, a acumulação, o crescimento do saber num contexto mundial muito próximo do que acontecia durante a convenção de Jomtien (ONU, 1990), na Tailândia. Entretanto, cabe lembrar que a década de 1990 é fortemente marcada pelas políticas neoliberais,²³ que ultrapassam os domínios geográficos da Inglaterra e dos Estados Unidos, incidindo de maneira a influenciar as decisões políticas e econômicas de muitos países que adotaram o modelo econômico de abandono do Estado de Bem-Estar Social.

No neoliberalismo, o mercado e o setor privado são vistos como representantes da eficiência e da qualidade. O aumento das taxas de juros, as privatizações das empresas estatais e a presença marcante do Fundo Monetário Internacional (FMI)

²³ "Movimentos ideológicos, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo, jamais havia sido produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. Este é um movimento ainda inacabado. [...] Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberalismo hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes." (ANDERSON, 1996, p. 56).

ditando as regras econômicas dos países periféricos são características fundantes para as ações do Estado. Assim, é preciso “criar” o Estado Mínimo, retirando as conquistas sociais que foram fruto de muitas lutas, a exemplo do direito à saúde, à estabilidade de emprego, à educação, entre outros. O Estado deve ser reduzido a uma proporção mínima, apenas necessária para a reprodução do capital (FRIGOTTO, 1996).

No entanto, o mercado traduz no plano econômico a ideia neoliberal de que a educação precisa apresentar qualidade, principalmente no âmbito da escola. Neste caminho, a escola é lugar de “tecnologia positiva de poder” (FOUCAULT, 2003) e a inclusão das pessoas com deficiência, preconizada pela Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994), indica que “é preciso entender a educação como direito nesse quadro de referência, num Estado que é ao mesmo tempo, individualizante e totalitário” (VEIGA-NETO, 2011, p. 69). Mesmo constatando os interesses das biopolíticas institucionais de Estado, não posso deixar de apontar que o Documento também apresenta as reivindicações dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, suas famílias e outros grupos que defendem a bandeira das políticas de inclusão, um movimento que apresenta a deficiência numa perspectiva do modelo social da deficiência.

A Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994) apresenta várias diretrizes para a inclusão de portadores de deficiência nos processos de escolarização e outros tantos que foram excluídos historicamente das escolas e suas aprendizagens. O documento expõe as linhas de ações, que foram divididas em:

- I. Novas ideias sobre as necessidades educativas especiais
- II. Orientações para a ação em nível nacional:
 - A. Política e organização
 - B. Fatores escolares
 - C. Contratação e formação do pessoal docente
 - D. Serviços externos de apoio
 - E. Áreas prioritárias
 - F. Participação da comunidade
 - G. Recursos necessários
- III. Orientações para ações em níveis regionais e internacionais.
(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994).

Dessa forma, inaugura-se uma perspectiva legal de inclusão escolar em que governos, escola, outras instituições e comunidade passam a fazer parte de um todo para que os sujeitos excluídos, desde a antiguidade, passem a fazer parte de um

conjunto de biopolíticas de tecnologias positivas de poder que promovam (ou não) seus processos de participação social.

Além das Convenções Internacionais de Jomtien (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990) e Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994), com suas respectivas declarações – a primeira indica que a “aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requer atenção especial”, a segunda é pautada totalmente nas discussões e encaminhamentos de biopolíticas que atendam a escolarização de portadores de deficiência e as crianças que vivenciam outros processos de vulnerabilidades econômica, “natural”, política e social –, ainda cabe destacar outros movimentos de outras Convenções Internacionais: a Convenção da Guatemala (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1999),²⁴ a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006)²⁵ e a Declaração de Incheon (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015),²⁶ que também deliberaram sobre as pessoas com deficiência.

4.3 BIOPOLÍTICAS NO CONTEXTO NACIONAL DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Fazer o recorte temporal dos processos de escolarização das pessoas com deficiência a partir da década de 1980, no Brasil, não significa invisibilizar as lutas históricas anteriores a esse período. Neste sentido, na década de 1970, alguns movimentos foram importantes para a inclusão escolar dessas pessoas. Precisamos pensar que, no Brasil, por muitos anos, o modelo biomédico de integração e

²⁴ A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade. Define a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, ou em seus antecedentes, consequências ou percepções que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2008c).

²⁵ A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação inclusiva em todos as etapas de ensino. (BRASIL, 2008c).

²⁶ Adotada em 21 de maio de 2015 no Fórum Mundial de Educação (FME), ocorrido em Incheon, na Coreia do Sul, a Declaração de Incheon constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento. Até 2030, propõe eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015).

reabilitação foi predominante nas estruturas das esferas estatais e de outras instituições.

4.3.1 A Constituição Federal de lutas, resistências e conquistas com/para a pessoa com deficiência

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi, sem dúvida, a legislação que apresentou de forma efetiva as possibilidades de inclusão que contemplavam um processo de reparação histórica das exclusões experienciadas pelas pessoas com deficiência. Em termos constitucionais, a única menção legal às pessoas com deficiência anterior a CF de 1988 foi Emenda Constitucional (EC) conhecida como Emenda Thales Ramalho (BRASIL, 1978). Nela, foi apresentado um texto que indicava:

É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

- I. educação especial e gratuita;
- II. assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;
- III. proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;
- IV. possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (BRASIL, 1978).

A Emenda Thales Ramalho (BRASIL, 1978) trazia algumas questões que indicavam proposições necessárias, de caráter assistencialista, sem possibilidades de efetivação prática, não resultava de uma luta coletiva.

No entanto, é necessário enfatizar que o movimento de lutas das pessoas com deficiência que puderam defender a causa de uma maioria invisibilizada durante a Assembleia Nacional Constituinte, na década de 1980, foi um movimento de resistências, enfrentamentos, proposições e conquistas.

Durante o período da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), de 1987 a 1988, as pessoas com deficiência passaram a participar de audiências públicas com o objetivo de garantir suas reivindicações. O movimento se constituía em ouvir as reivindicações e, juntos com os parlamentares, buscar a participação que incluísse sua pauta de reivindicações. Entretanto, as pessoas com deficiência auditiva estiveram excluídas desse movimento porque havia a ausência de intérpretes para

fazer a inclusão através da comunicação por Libras. Muitas vezes estavam presentes, mas não acompanhavam a discussão (LANNA JÚNIOR, 2010). Neste sentido:

É possível perceber, no movimento das pessoas com deficiência, unidade e divisão, consensos e dissensos, amor e ódio. Parte desses conflitos são criados pelo fato de que novos movimentos sociais são, também, movimentos que buscam criar uma identidade coletiva para determinado grupo, seja em oposição a outros segmentos, seja em oposição à sociedade. Um dos objetivos dessa afirmação identitária é dar visibilidade e alterar as relações de força no espaço público e privado. O sentimento de pertencimento a um grupo é elemento discursivo importante para mobilizar qualquer luta política. Os movimentos sociais são formados pela diversidade de identidades, porém, unificadas nas experiências de coletividade vividas pelas pessoas. A unidade é ameaçada por fatores como a disputa pelo poder, pela legitimidade da representação e pela agenda da luta política. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 15).

No diálogo com as questões apresentadas por Lanna Júnior (2010), percebo que as pessoas com deficiência estão nos cotidianos da vida como sujeitos ordinários (CERTEAU, 2012), marcados pelas formas de viver com suas táticas, com/na diferença, sem necessidade da “compaixão” que as inferioriza.

Paulo Roberto Guimarães, que participou, em 1986, do processo de elaboração da Constituição de 1988, narra que:

É com muita alegria e admiração rara que vejo que Vossa Excelência também se preocupar com os não indivíduos, os exilados, os velhos. Sua Excelência também se preocupa com os não-indivíduos, os exilados internos, os apátridas. Vossa Excelência não é mais um exilado, mas muitos ainda o são. Os negros e os velhos são exilados neste país. Nós mesmos somos exilados dos banheiros, das escolas das instituições, dos palácios, da nossa própria casa. Somos exilados internos deste país, e o Sr. Governador percebeu isso. Aliás, ele é positivamente esperto por que percebe a realidade, justamente porque viveu a lógica dos que perderam a cidadania. Somos os sem sujeito, histórica, política e culturalmente deserdados, e vamos, com certeza, herdar cultura.

[...]

A soberania de uma nação reside no fato de ela poder respeitar todos seus integrantes. Aí sim, ela será forte. Como pode haver uma nação forte se seus indivíduos são mutilados em progressão geométrica, enquanto o assistencialismo e o paternalismo auxiliam em progressão aritmética? Senhor Governador, estou encantado com as suas palavras. E acho que as autoridades brasileiras precisam parar de falar que os nossos problemas são de saúde, de educação e, quando muito, de transporte. Na verdade, o nosso grande problema é de direito, de cidadania, de existência. Estamos sendo massacrados, quem não sabe disso? Os pobres estão sendo massacrados.

Desprezam e massacram toda a forma de pobreza, a deficiência, a velhice, o fato de ser menor e não ser criança. Este país está sendo massacrado, completamente massacrado. (LANNA JÚNIOR, 2010, p.64).

Essa é uma narrativa que tem espaço, tempo e aderência no contexto dos anos de 1980 do/no Brasil. Em 1986, Paulo Roberto Guimarães era um militante que representava o movimento das pessoas com deficiência desde a década de 1970. Na audiência pública que finaliza as discussões da Comissão da Soberania e dos Direitos e Garantias do Homem e da Mulher, pré-constituente de 1986, Paulo Roberto Guimarães começa seu discurso, logo após o de Brizola, então governador do Rio de Janeiro. Guimarães se dirige a ele colocando-se na condição de exilado, que historicamente esteve em vidas paralelas de exclusão. (LANNA JÚNIOR, 2010)

Sua narrativa apresenta uma metáfora com o exílio político experienciado por Leonel Brizola no âmbito da Ditadura Militar, de 1964 a 1985 no Brasil. A metáfora apresentada faz analogia com a realidade vivida pelas pessoas com deficiência, que naquela época (e ainda convivem, muitas vezes, com estas questões) eram exiladas ou banidas do acesso aos banheiros, às instituições de escolarização e até mesmo a suas residências (LANNA JÚNIOR, 2010,).

Desde a década de 1980 que o movimento de pessoas com deficiência apresentava como demanda de reivindicação a existência de igualdade quanto aos direitos constitucionais no Brasil, e, com a possibilidade que se apresentava na construção de uma nova constituição, a demanda se estabelecia na substituição do modelo de tutela para o modelo social de autonomia.

Assim, o anteprojeto de Constituição não atendia a essa demanda, pois continha um capítulo que recebia o título de “Tutelas Especiais”, indicando que as pessoas com deficiência seriam tuteladas tanto pelo Estado Brasileiro, como pelas famílias. Este capítulo se distanciava do desejo do movimento das pessoas com deficiência, que era intencionado na perspectiva de que as questões sobre deficiência estivessem transversalizando todo o documento constitucional. A adoção de um capítulo à parte para as questões relacionadas com as pessoas com deficiência não era aceita pelo movimento. Isso gerou discussões, reuniões e elaboração de documento que foi entregue ao responsável pela subcomissão das minorias.

A proposta apresentada pelo movimento das pessoas com deficiência não foi incluída no texto sistematizado para o processo de voto da Assembleia. Assim, o

movimento das pessoas com deficiência elaborou um documento em caráter de Emenda Popular e conseguiu 30 mil assinaturas, que possibilitavam, na época, a aceitação do Projeto nº PE00086-5 para que fosse votado pela ANC.

Os artigos propostos sugeriam “alterações no projeto da Constituição, onde coubessem temas como igualdade de direitos, discriminação, acessibilidade, trabalho, prevenção de deficiências, habilitação e reabilitação, direito à informação, educação básica e profissionalizante.” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 66). Ao narrar essa questão, Rosângela Berman Bieler, umas das pessoas que esteve presente nesse movimento de luta, diz:

A gente conseguiu, na reforma constitucional, distribuir o tema da deficiência em todos os artigos constitucionais, o que já é vanguarda. [...] Quando você pega um texto constitucional, há duas opções estratégicas: ou se cria um bloco inteiro sobre deficiência [...], pega tudo e joga ali naquela 69 caixinha, que não só é mais fácil de botar como é fácil de tirar; ou se integra o tema em todo o corpo constitucional, nos tópicos do direito do cidadão, do direito à saúde, do direito à educação. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 60).

A reflexão apresentada na narrativa de Bieler nos aproxima de pensar a Constituição Federal de 1988 como a base operatória de um conjunto de leis posteriores que articulam a educação na vertente da educação inclusiva para pessoas com deficiência. É necessário lembrar que a CF de 1988 não apresenta um conteúdo específico sobre deficiência, o conteúdo está distribuído nos diversos títulos e capítulos.

Na questão relacionada à educação, é o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 que apresenta que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]” (BRASIL, 1988). Aqui, fica explicitado que a educação dos “portadores de deficiência” deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, muitas vezes, ainda hoje, o “preferencialmente” acaba por causar demandas de resistência institucional para a inclusão dos sujeitos estudantes no ensino regular. Não podemos deixar de ponderar que a CF de 1988 apresentou um texto que pode suscitar algumas interpretações, mas sinaliza com uma disposição de inclusão numa conexão com o sistema regular de ensino.

Ao refletir sobre as políticas de inclusão escolar nas biopolíticas contemporâneas do pós-Segunda Guerra Mundial, o Brasil, diferente dos países europeus, passa a implantar tais políticas após a década de 1980, principalmente por maior organização e luta dos movimentos sociais e pela chegada das políticas neoliberais, que passam a colocar na ordem do dia os países periféricos em processo de industrialização tardia. Neste sentido, Martins (2004, p. 1-2) afirma que:

Quando avaliamos a relação entre as políticas sociais e a transformação social devemos lembrar que o protagonismo adquirido por tais políticas se deu exatamente como forma de evitar uma transformação mais ampla, aquela que levaria à desmobilização do Estado de matriz burguesa. É bem verdade que, por um lado, o surgimento das políticas sociais cumpriu propósitos produtivos da acumulação capitalista, quer na criação de condições reprodução do trabalho assalariado, quer na realização de investimentos que acabaram por impulsionadores das atividades econômicas.

Nessa avaliação das políticas sociais, que acolhi como biopolíticas, pude entender os diversos movimentos e como as biopolíticas podem se conectar nos propósitos da acumulação capitalista, impulsionando as atividades econômicas com a inclusão escolar da pessoa com deficiência ante as possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Os anos seguintes à Constituição Federal de 1988 foram marcados pelo aparecimento de uma legislação considerada avançada para as biopolíticas de inclusão das pessoas com deficiência. Ao conhecer as políticas de inclusão escolar da pessoa com deficiência que vigoram no Brasil, me deparei com leis avançadas, atualizadas, com especificidades, que devem continuar avançando nos processos de inclusão de pessoas com deficiência. Posso afirmar que não nos faltam Leis, nos falta a efetivação delas e a (re)construção dos modos de pensar, saber e fazer institucionais, sociais, religiosos, econômicos e educacionais.

4.3.2 A LDBEN nº 9.394/96 na biopolítica de inclusão escolar

Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), apresenta um dos mais avançados processos de propostas educacionais de biopolíticas no que se refere às questões relacionadas à escolarização da pessoa com deficiência. O Capítulo V apresenta:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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

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

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

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

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996).

O artigo 58 da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) explicita a definição legal de educação especial, a institucionalização dos serviços especializados, o dever do Estado e a temporalidade inicial do atendimento a crianças desde seu nascimento. No campo de pesquisa, uma narrativa familiar nos chamou atenção para pensar nesta temporalidade/idade de acesso à escolarização. Assim, a entrevistada narra:

Quando ele fez 5 anos, ele foi pra escola normal, pra escola do município [nome da escola]. No início, quando elas viram que era deficiente, não queria aceitar, não queria aceitar! Eu fiquei assim, vamos botar pra ver o que vai ser, matricularam, a diretora: 'Não tem nada a ver, ele é uma criança normal como qualquer outra, vou matricular, sim!' E as professoras, quando chegou na sala, que sabia que naquela turma tinha uma criança deficiente... – claro que a professora chegando na sala pra dar aula, a diretora já dá toda dica que tem uma criança deficiente – já ficou de cabelo, tipo, já pediu pra trocar daquela sala, que aquela sala ela não queria, aquela turma, por causa do menino. Já me deixou decepcionada, triste, chorei muito, chorava muito toda vez que... ele ficou. Começou, mas era assim, na sala ele era uma criança esquecida, ficava no canto por vida, ele chorava pra ir pra escola, depois começou a chorar pra não querer ir pra escola, ele dizia: 'E fazer o que na escola, eu fico lá que nem um cachorro, até minha merenda eu mesmo tenho que pegar na minha mochila!' (QUITÉRIA, entrevista narrativa, 2019).

A narrativa apresenta uma questão que pede reflexão: o sujeito colaborador mencionado, aos cinco anos de idade, temporalidade marcada por volta dos anos 2008-2009, já vivia em um país em que as políticas de inclusão escolar na biopolítica estavam legalmente apresentadas na CF de 1988 (BRASIL, 1988), LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Assim, a narrativa de Quitéria, mãe do sujeito com deficiência visual, nos apresenta a distância entre a legislação e o contexto de (in)exclusão da escola rural. Além disso, é preciso salientar o preconceito que invade as relações socialmente construídas e a (in)exclusão que se apresenta como força da legislação, ao mesmo tempo que se depara com micro questões postas na relação cotidiana da escola. Então, pergunto: quem baliza essa questão? Como equacionar essa distância?

No que se refere às responsabilidades legais, o artigo 59 determina que os sistemas de ensino devem abalizar e proporcionar currículos, recursos, organização, formação de professores, terminalidade para aqueles/as que não alcançam a temporalidade convencional e a integração das pessoas com deficiência em processos de escolarização. No artigo 60 é facultado, dentro dos critérios estabelecidos, que instituições privadas sem fins lucrativos possam atuar na educação especial, mas isto só ocorrerá quando a rede regular não conseguir atender a demanda estabelecida em cada sistema de educação. Nesta questão, pode-se abrir precedentes para estados e municípios terceirizarem a educação da pessoa com deficiência (BRASIL, 1996).

A LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) apresenta questões que se articulam na biopolítica da educação escolar inclusiva preconizada pela Conferência de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994) e os países signatários.

No campo da educação escolar, farei a exposição de alguns elementos da legislação que passam a compor as políticas de inclusão escolar na biopolítica de educação do Brasil a partir dos anos de 1980. Tais elementos serão apresentados através de Lei,²⁷ Decreto,²⁸ Resolução,²⁹ Plano de Educação³⁰ e Política Nacional de Educação.³¹

²⁷ Regra necessária ou obrigatória. Ato de autoridade soberana que regula, ordena, autoriza ou veda.

²⁸ Ordem, decisão ou determinação legal, emitida por uma autoridade superior, pelo chefe de Estado, por uma instituição, civil ou militar, laica ou religiosa (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2019).

²⁹ Resolução é ato administrativo normativo que parte de autoridade superior, mas não do chefe do Executivo, através das quais disciplinam matéria de sua competência específica. As resoluções não podem contrariar os regulamentos e os regimentos, mas explicá-los (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2019).

³⁰ Plano com finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2019).

³¹ Conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados que visam assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2019).

Quadro 7 – Biopolíticas da Educação Inclusiva (1989-2019)³²

LEI	DATA	PRINCIPAL OBJETIVO	BREVE COMENTÁRIO
nº 7.853 (BRASIL, 1989)	1989	Apresenta questões acerca da integração social das pessoas com deficiência. Nela fica recomendada a obrigatoriedade de inserção de escolas especiais, privadas e públicas no sistema educacional e a oferta, gratuita e obrigatória, da Educação Especial em espaços públicos de ensino, indicando que a “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (LEI nº 7.853, 1989) é responsabilidade do poder público, que ainda deve garantir bolsa de estudo, merenda e material escolar” (BRASL, 1989).	Na análise da apresentação legal dessa biopolítica, fica explicitada a exclusão das crianças, adolescentes e adultos que seriam colocados como não capazes de determinadas relações sociais para as aprendizagens da escolarização.
nº 8.069 (BRASIL, 1990)	1990	O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), apresenta o propósito de Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, para crianças e adolescentes com deficiência, assim como preferência de atendimento nas ações e políticas públicas de atenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes com deficiência.	Uma biopolítica que modificou questões relevantes no cuidado e proteção de crianças e adolescentes.
nº 10.172 (BRASIL, 2001a)	2001	Estabelece o Plano Nacional de Educação.	O Plano Nacional de Educação (PNE) apresentava uma quantidade elevada de metas e objetivos em relação à educação de crianças e jovens com deficiência, o que acabava por dificultar atingir plenamente tais aspectos.

³² Por opção, no processo de escrita da tese coloquei as reflexões acerca da legislação dentro do quadro como possibilidade de interlocução que tornasse mais próximo a compreensão. Entretanto, não esgota outras tantas reflexões que surgem em perspectivas diferentes da autora e dos demais leitores/pesquisadores.

nº 10.436 (BRASIL, 2002)	2002	Instituiu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).	Essa biopolítica oficializa a Libras como segunda Língua para os sujeitos ouvintes e primeira Língua para os sujeitos com surdez.
nº 13.146 (BRASIL, 2015)	2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.	É uma biopolítica bastante avançada e abrangente. Em termos de legislação, coloca o Brasil como um país de vanguarda nos direitos das pessoas com deficiência. Esse estatuto contempla questões bastante relevantes na escolarização dos sujeitos com deficiência.
DECRETO	DATA	PRINCIPAL OBJETIVO	REFLEXÕES
nº 3.298 (BRASIL, 1999)	1999	Regulamentar a Lei nº 7.853, de 1989.	Objetivando a integração social da pessoa com deficiência e no tocante à educação, apresenta uma questão relevante quando adota a educação inclusiva como modalidade que transversaliza todos os níveis do ensino regular.
nº 5.626 (BRASIL, 2005)	2005	Regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).	
nº 6.094 (BRASIL, 2007b)	2007	Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC.	Reafirma as questões da inclusão de sujeitos com deficiência na perspectiva desse plano de metas.
nº 6.571 (BRASIL, 2008b)	2008	No que tange ao atendimento educacional especializado, normas, apoio técnico, financeiro e locais de atendimento, a exemplo das Salas de Recurso Multifuncionais.	Nesse aspecto, o professor do AEE na sala de recursos tem que atender a todas as deficiências, ou seja, existe uma diversidade de atendimentos que o professor terá que fazer no AEE. Esta multiplicidade exige habilidades diversas nas práticas pedagógicas de inclusão escolar.
nº 7.611 (BRASIL, 2011a)	2011	Revoga o Decreto nº 6.571/08 para ampliar as responsabilidades do Estado em relação à inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, além de outras questões concernentes à inclusão escolar destas pessoas.	O Estado amplia sua atuação para o desenvolvimento de uma biopolítica na esfera da Educação Inclusiva.
nº 7.480 (BRASIL, 2011b)	2011	Estabelece que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) substitui a Secretaria de Educação	Neste Decreto a criação da SECADI amplia as biopolíticas educacionais no âmbito da diversidade.

		Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC).	
nº 12.764 (BRASIL, 2012b)	2012	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	
nº 9.665 (BRASIL, 2019b)	2019	Criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação numa composição subdividida em pastas: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.	Extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A extinção da SECADI foi feita sem consulta às instituições de nível superior e os demais segmentos representativos da sociedade (gestores educacionais, docentes e movimentos de pessoas com deficiência) que articulavam as políticas de inclusão. A nova secretaria atende a uma pauta do neoliberalismo articulada com o Executivo nacional eleito em 2018.
RESOLUÇÕES	DATA	PRINCIPAL OBJETIVO	REFLEXÕES
CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001b)	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais aspectos, indica que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001b).	Coloca que poderá ocorrer a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. No documento o atendimento escolar aos alunos com deficiência deve ocorrer a partir da educação infantil.
CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009a)	2009	Estabelece questões de ordem legal para o apoio financeiro, técnico e espacial do AEE.	
PLANOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	DATA	PRINCIPAL OBJETIVO	REFLEXÕES
Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994)	1994	Apresenta em seu texto questões de exclusão de alunos com deficiência no ensino regular e indica que a escolarização das crianças e adolescentes que “foge” do padrão de normatividade deve ser realizada nas classes exclusivas de educação especial.	Nessa biopolítica está indicado que as crianças com deficiência que ingressarem no ensino regular devem possuir “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994). Nos parece claro que uma significativa parcela de crianças e adolescentes com deficiência não apresenta ritmos de aprendizagens.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007c)	2006	Organizado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Unesco Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Justiça.	Nessas biopolíticas, elaborada por vários organismos institucionais, foram colocadas metas com o objetivo de inclusão de questões pertinentes às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007d)	2007	O PDE opera na questão da infraestrutura das escolas, indicando a acessibilidade arquitetônica (e para além dela) das escolas, formação de professores e das salas de recursos multifuncionais.	Biopolítica que intenciona equacionar questões de acessibilidade que são determinantes nos processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a)	2008	Parte do histórico do processo de inclusão para servir de base aos documentos e políticas para uma educação de qualidade que contemple a todos.	O Estado elabora uma biopolítica que amplia sua atuação nos processos mais específicos da escolarização de pessoas com deficiência.
Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014)	2014	A Meta 4 trata especificamente da escolarização das pessoas com deficiência.	Nessa biopolítica, “preferencialmente” se apresenta como uma palavra que envolve resistência e permanências para que algumas crianças e adolescentes com deficiência continuem sua escolarização em escolas especiais.

Fonte: Elaborado pela autora desta tese com base em dados Ministério da Educação (2019).

Além das biopolíticas apresentadas no Quadro 4, temos outros mecanismos legais que estão em consonância com questões relacionadas aos processos de inclusão das pessoas com deficiência. A escolha da legislação apresentada no Quadro 4 está relacionada aos critérios de serem políticas mais específicas da educação, dentro da opção de discussão desta pesquisa. Entretanto, ainda destaco a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006). No Brasil, esta Convenção foi incorporada em 2009, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2008c).

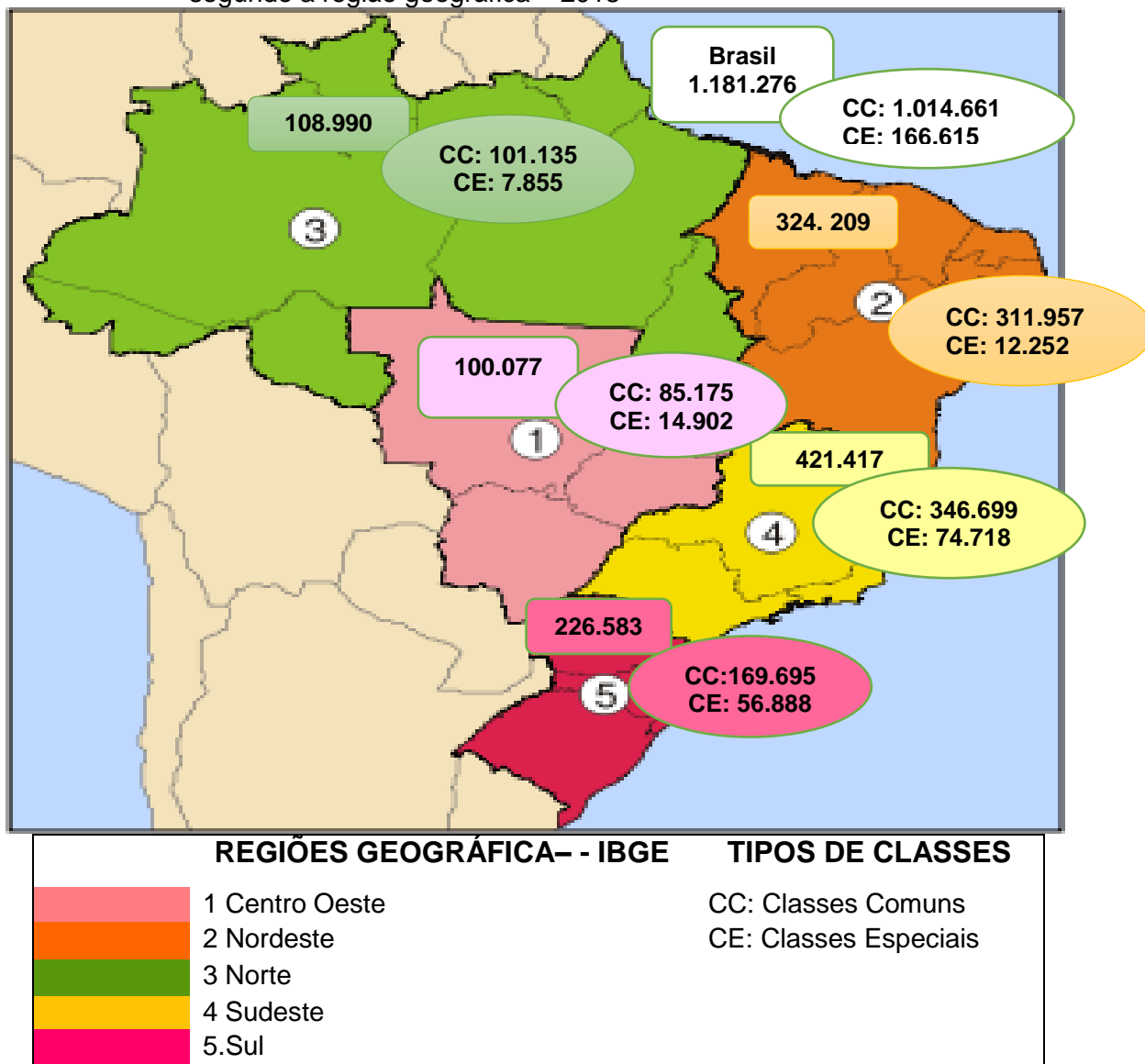
No Art. 24, o documento da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006) indica que deve haver um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de escolarização, permitindo que cada aluno tenha sua participação de acordo com suas singularidades. Desta forma, um sistema escolar inclusivo deve pensar na arquitetura das escolas, a exemplo de: pisos, escadas, desníveis, iluminação, ventilação, mobiliário, equipamentos, entre outros. Faz-se necessário incorporar neste sistema processos acessíveis de comunicação, libras, braille, tipos ampliados e adaptados, processos avaliativos diferenciados, desenhos, mapas táteis, práticas pedagógicas de inclusão, entre outras tantas possibilidades de inclusão de alunos com deficiência, lembrando da necessidade de pensar nas pessoas com deficiência para seus processos de autonomia e emancipação, novamente marcados na perspectiva do “nada sobre nós, sem nós” (BRASIL, 2008c, p.16).

4.3.3 Biopolíticas dos/nos Planos de Educação

Para me situar acerca das biopolíticas dos planos de educação – Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE) e Plano Municipal de Educação (PME) – que estão em vigência, acessei os dados de matrícula do ano de 2018, mostrando questões relacionadas com os dados no que se refere às regiões geográficas.

Desesa forma, apresento no mapa do Brasil o total de alunos matriculados na educação inclusiva em todo o país, fazendo recortes regionais em que aparecem o total de matrículas e os tipos de classes em que estão matriculados.

Figura 1 – Número de matrículas da Educação Inclusiva – Educação Básica – segundo a região geográfica – 2018



Fonte: Elaborado pela autora desta tese com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019) e do INEP (2018, 2019).

Em todo o país, predomina as matrículas de alunos com deficiência em classes comuns, aspecto que é mantido quando observamos a distribuição por regiões geográficas. As regiões Sudeste e Nordeste concentram o maior número de matrículas na educação inclusiva.

Os dados apresentados no mapa devem ser levados em consideração para nortear as biopolíticas de educação dos governos federal, estaduais e municipais nas estratégias de ações

O Plano Nacional de Educação (PNE) é apresentado no portal do Congresso Nacional Brasileiro como um

Documento-referência da política educacional brasileira, para todos os níveis de governo, contempla um diagnóstico da educação no país e a partir deste, apresenta princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para enfrentamento dos problemas educacionais do país. (BRASIL, 2019c).

Assim sendo, esse documento é o principal pilar de sustentação com vistas a assegurar o direito à educação para os diversos grupos sociais.

Embora o PNE nas últimas versões tenha sua constitucionalidade garantida no Art. 214 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), regulamentados na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e com vigência decenal na Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 20^a1a), o histórico do PNE remete aos anos de 1930 do século XX, com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tinha como responsabilidade a elaboração do primeiro PNE do Brasil. Entretanto, a disputa entre o movimento da “Escola Nova”³³ e a Igreja Católica marcou decisivamente a disputa ideológica sobre os rumos da educação nacional que estariam contidas neste PNE. Por causa desta disputa, a CF de 1934 é modificada em seu artigo 150 para designar que o PNE teria sua elaboração realizada pelo CNE (CURI, 2011).

Esse PNE passou por várias discussões, e na Câmara dos Deputados teve o voto da relatoria favorável à sua aprovação em 1937. O golpe político do Estado Novo fecha a Câmara e todos os projetos que ali aguardavam votação, incluído o PNE, são “abandonados”. Durante todo o período do Estado Novo (1937-1946), o PNE ficou engavetado. Mesmo com o fim deste período (Estado Novo), a entrada de Gaspar Dutra (1946-1951) e a mudança da Constituição, que sinalizou para a criação de diretrizes da educação nacional, as correntes democráticas não conseguem direcionar para a revisão e a implementação do PNE.

Apenas nos anos 1960, no governo de Joao Goulart (1956-1964), que o PNE retornou à cena da política educacional brasileira, respaldado na Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961). Deste modo, só em 1962 o Brasil tem aprovado o seu primeiro PNE, considerado apenas um conjunto de metas quantitativas e qualitativas para vigorar em 8 anos (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017). Em 1964, o PNE foi modificado para atender aos interesses políticos da Ditadura Militar (1964-1985), retirando a

³³ Movimento da educação que iniciou no final do século XIX na Europa, e no Brasil, nos anos de 1930. Apresentava-se como uma nova proposta educacional na perspectiva de introduzir currículos voltados para as novas tecnologias da época. Para Saviani (1999), a Escola Nova representava os interesses educacionais da classe dominante e a subalternização educacional das classes trabalhadoras.

responsabilidade do financiamento da educação do governo federal. Esta pauta foi colocada na Constituição Federal de 1967 (BRASIL, 1967). Neste longo período, o governo militar, comprometido com o capital externo, atrelava o financiamento da educação às relações mantidas com o capital externo.

Com a redemocratização do Brasil, as discussões acerca da necessidade de unificar as metas e o financiamento para um projeto de educação nacional ganham força e materialidade. Desta forma, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) consolidam a perspectiva legal desta necessidade defendida pelos setores democráticos da sociedade civil, incluídos aí instituições de educação, sindicatos, movimentos sociais etc.

Segundo Vieira, Ramalho e Vieira (2017), o comprometimento do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) com o neoliberalismo econômico, em seu segundo mandato, mesmo com o enfrentamento dos segmentos democráticos da sociedade civil para a elaboração do PNE de 2001 (BRASIL, 2001a), o governo de FHC vetou questões fundamentais para um PNE que atendesse aos anseios de democratização e financiamento da educação nacional, a exemplo da emenda que tinha como proposta o investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação. O PNE passa a ser decenal, obedecendo a Emenda Constitucional nº 59/09 (BRASIL, 2009b), que alterou o Art. 214 da Constituição Federal. Portanto, “A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias [...]” (BRASIL, 2009b).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), de 25 de junho de 2014, resulta de uma série de conferências municipais, estaduais e nacional para seu processo de elaboração durante os anos de 2011 a 2014. Pelos diversos movimentos de escutas e discussões deste período, o PNE 2011-2021 é considerado o segundo plano que segue o Art. 214³⁴ da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e o primeiro PNE com a maior

³⁴ “Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.” (BRASIL, 1988).

participação (sociedade civil, instituições de educação, sindicatos, partidos políticos etc.) desde que os PNEs foram pensados nos anos de 1930.

Vários foram os fatores que intervíram na temporalidade de três anos e meio de construção. Não posso perder de vista que um PNE sinaliza para políticas de educação na biopolítica de Estado que é admitida como possibilidade dos grupos políticos e econômicos que conseguem marcar as questões relativas àquele tempo e espaço, a exemplo do aumento gradativo dos investimentos em educação de 7% para 10% do PIB (KUENZER; GRABOWSKI, 2006).

Assim, o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) é considerado bastante avançado no tocante às prerrogativas de igualdade. Entretanto, por ter sido pensado, refletido, discutido e votado num período de governos de centro-esquerda, alguns (entre)laços foram mantidos no que se refere à relação estabelecida com o capital, o que distancia a democratização da educação escolar para todos e todas.

Quadro 8 – Metas do PNE 2014-2024

1 EDUCAÇÃO INFANTIL	2 ENSINO FUNDAMENTAL	3 ENSINO MÉDIO	4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA
5 ALFABETIZAÇÃO	6 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	7 QUALIDADE	8 ESCOLARIDADE MÉDIA
9 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	10 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	11 ENSINO TÉCNICO	12 EDUCAÇÃO SUPERIOR
13 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	14 PÓS- GRADUAÇÃO	15 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	16 FORMAÇÃO CONTINUADA
17 VALORIZAÇÃO DOCENTE	18 PLANO DE CARREIRA	19 GESTÃO DEMOCRÁTICA	20 FINANCIAMENTO

Fonte: Elaborada pela autora desta tese com base Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014).

4.3.4 Educação Inclusiva no contexto das biopolíticas do PNE 2014-2024

Nesta pesquisa, a Meta 4 nos convoca para algumas reflexões no contexto do Plano Nacional de Educação. Ao trazer o recorte da Meta 4 do PNE, não estou apartando a educação inclusiva de outras Metas, nem posso querer aqui traçar uma discussão mais focalizada na Educação Inclusiva na particularidade que é apresentada. Assim, a Meta 4 do PNE 2014-2024 indica que a educação deve:

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).

A Meta 4 do PNE tem bases na legislação aqui já citada. Um dos pilares da Educação Inclusiva proposta é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 20^{08a}), que orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes em classes comuns, bem como os serviços da educação especial nas escolas regulares, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2014).

De acordo com as recomendações legais, Art. 5^o do PNE, é o INEP que tem a função de publicar os estudos para monitorar as metas no intervalo de dois anos consecutivos. Assim, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior atualizados e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constituem-se as referências para este monitoramento. Segundo Moraes (2017, p. 10):

O Inep emprega dois indicadores para apurar a Meta 4: a) percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola, utilizando como fonte de dados o Censo Demográfico; e b) percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica, calculado com base em microdados do Censo Escolar.

Ao trabalhar com a perspectiva de alcance da Meta 4 do PNE, Moraes (2017) destaca as lacunas dos dados que ancoram questões cruciais acerca da Educação Inclusiva. Em seu trabalho *PNE em movimento* (MORAES, 2017), pude perceber que existem fragilidades nos dados que são apresentados para embasar as políticas de inclusão escolar na biopolítica da educação inclusiva.

Para Moraes (2017), os dois maiores bancos de dados sobre pessoas com deficiência têm diferenças significativas de temporalidade e conceituação: enquanto o censo demográfico é realizado no intervalo decenal, o censo da educação básica é realizado anualmente, o que distancia e fragiliza as informações.

As categorias conceituais que são empregadas no censo demográfico (decenal) e no censo escolar (anual), no que se refere às questões a serem respondidas, se distanciam de tal forma que comprometem o cruzamento dos dados para se efetivar um panorama real do quantitativo de pessoas com deficiência no país. O censo demográfico coleta informações a partir de perguntas sobre a dificuldade permanente ou não de ouvir, caminhar, enxergar, entre outras que limitem as atividades habituais das pessoas. Isso favorece um distanciamento da realidade sobre singularidades de cada deficiência. A LDBEN, o PNE e o censo escolar trabalham com a categoria deficiência e transtornos globais de desenvolvimento (MORAES, 2017) numa abordagem mais próxima da realidade social vivenciada por essas pessoas.

Essas divergências conceituais causam estranheza para os profissionais que atuam na área de educação inclusiva, e, também, para o sujeito ordinário (CERTEAU, 2012) envolvido com outras demandas do seu cotidiano. A distância temporal e as divergências conceituais podem causar sérios comprometimentos para o diagnóstico das questões que embasam a Meta 4.

A aproximação com a pesquisa e os desdobramentos do trabalho de campo, no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência visual nas escolas rurais, levou-me a trabalhar com microdados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), objetivando empreender reflexões acerca da qualidade da educação que é proporcionada para os sujeitos desta pesquisa, assim como pensar se as políticas de inclusão escolar na biopolítica vêm, de fato, proporcionando avanços com o cumprimento ou não da Meta 4.

4.3.5 Plano Estadual de Educação da Bahia e a Educação Inclusiva (2016-2026)

O Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia (BAHIA, 2016) foi sancionado em maio de 2016, dois anos após a implantação do PNE, seguindo o preconizado no Art. 214 da CF de 1988 (BRASIL, 1988) e alterado sob a emenda constitucional nº 59/2009 e a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Os Estados e Municípios devem seguir na elaboração de seus planos de educação em concordância com o PNE. No caso da Bahia, as metas permanecem dentro das propostas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

De acordo com o Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), o estado da Bahia apresenta os dados de matrículas indicados na a seguir.

Tabela 1 – Matrículas de pessoas com deficiência – Bahia

Bahia	Classes Comuns	Classes Especiais	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio
			Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	
90.041	86.833	3.208	1.334	4.493	43.092	29.103	6.281

Fonte: Elaborada pela autora desta tese com base nos dados do Censo Escolar 2018 (INEP,2019).

São 90.041 alunos matriculados na educação básica, a maior concentração ocorre no ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais. Estes dados precisam fazer parte do monitoramento da Secretaria Estadual de Educação com vistas a dinamizar as ações previstas na Meta 4 do PEE: “Meta 4 – Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino.” (BAHIA, 2016, p. 16). Para cumprir a meta 4 do PEE, o documento apresenta 18 estratégias que perpassam por formação de professores, acessibilidade arquitetônica e da tecnologia assistiva, combate à discriminação, implantação de novas salas de recursos, uso do Sistema Braille e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), acompanhamento e monitoramento do acesso à escola, desenvolvimento de pesquisa, políticas de avaliação, desenvolvimento de indicadores da educação inclusiva, promover parceria institucional e intersetorial, entre outras questões que o

Estado encaminha como política de inclusão escolar na biopolítica positiva, devendo ser cumprida até o final da vigência do Plano.

Na Bahia, além do PEE, que indica na Meta 4 a educação inclusiva como prerrogativa das políticas de inclusão escolar na biopolítica estatal, em 2014 a Secretaria Estadual de Educação, juntamente com outras instituições e profissionais da área de educação inclusiva, começaram um movimento de escuta e discussão para a elaboração das Diretrizes da Educação Inclusiva para Pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, na defesa de que “Fortalecer a inclusão social é um compromisso desta gestão, pacto firmado no programa Todos pela Escola.” (BAHIA, 2017, p. 10).

Dessa forma, aponto que a escuta dos profissionais que atuam em contextos de diversidade da Educação Inclusiva segue o perfil de um processo democrático para (e com) os sujeitos. No entanto, faz-se necessário a reflexão acerca de uma democracia participativa que pode apresentar algumas fragilidades diante da hegemonia de padrões discursivos e práticos já arraigados socialmente. Assim, é preciso atentar para alguns perigos que, por vezes, podem tangenciar negativamente as alterações na legislação (MARTINS, 2016, p. 184-185).

Dos perigos existentes nesta relação concernente às transformações da legislação, é preciso saber que:

- 1- O perigo de na prática cotidiana os elementos da administração pública, os empregadores privados, os engenheiros e arquitetos, educadores, programadores culturais não estarem enculturados nos direitos das pessoas com deficiência. 2- O perigo de nos próprios tribunais se refletirem preconceitos e estereótipos. Os agentes judiciais não estão livres de preconceitos, se não forem culturalmente imbuídos num modelo social da deficiência, muitas vezes inscrevem nas suas decisões valores que ainda não estão familiarizados com a magnitude do desafio de uma sociedade inclusiva no que às pessoas com deficiência diz respeito. 3- O perigo de surgirem leis sem um sério esforço de envolvimento das organizações interessadas e da opinião pública. 4- O perigo de se confiar excessivamente na transformação legislativa quando esta não é acompanhada por mudanças nas representações culturais. Isto acontece porque muitas vezes se vê uma lei como o fim do caminho. Importa é que a lei que contribua para uma pedagogia social e tenha efetividade nos tribunais, até porque os casos exemplares têm frequentemente um valor pedagógico— 5 - O perigo de as leis transformativas serem redigidas com ambiguidades que fragilizam os seus propósitos transformativos, facilitando que seja capturada pelos valores instalados.

A reflexão a partir das ideias de Martins (2016) alerta para pensar a legislação como um avanço nas questões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Entretanto, faz-se necessário entender que os progressos legais são os únicos instrumentos no processo de inclusão: são legítimos, necessários e potentes, e exigem mudanças paradigmáticas e atitudinais de instituições, sociedade e sujeitos sociais. Por isso, Martins (2016) aponta para os chamados “perigos” nas transformações propostas na legislação.

As leis de inclusão são potentes e fecundas no melhor sentido que as palavras podem significar para entender que determinadas políticas educacionais podem ser instrumentos que se apresentam como divisores de águas na educação ofertada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Basta uma leitura no documento para apreender que suas intenções e escrita apontam para avanços na/da Educação Inclusiva, as especificidades de formação docente, financiamento, público-alvo, sala de recursos, classe comum, número de alunos com deficiência por sala comum e por sala de AEE, formação para atuar na área, acessibilidade, tecnologia assistiva, Libras, Braille, estudantes com TGD, superdotação, guia intérprete, braillista, revisor e transcritor de braille, gestão escolar, instrutor mediador, professor de orientação e mobilidade, entre outras tantas possibilidades apresentadas como resultado de um trabalho e conquista do coletivo de sujeitos que são envolvidos por este mundo da vida.

4.3.6 Plano Municipal de Educação³⁵ de Feira de Santana e a biopolítica da Educação Inclusiva (2011-2021)

Aqui, busco articular as reflexões na esfera do PME de Feira de Santana 2011-2021 (FEIRA DE SANTANA, 2012), mais precisamente na perspectiva da Educação Inclusiva. Desta forma, dialogo entre os caminhos apresentados nas orientações do MEC e o PME na sua materialidade.

³⁵ O PME 2011-2021 foi elaborado de acordo com o modelo proposto pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001a), de 09 de janeiro de 2001. Em 2014 as orientações para elaboração PMEs foram alteradas quanto aos itens de composição/estrutura.

Nas orientações para construção do PME, existe uma questão de grande relevância que se ancora no aspecto do diagnóstico. Assim, é orientado que, para se produzir um bom diagnóstico, faz-se necessário que:

A Equipe Técnica de Apoio deve buscar todos os dados e informações relevantes para conhecer o quadro atual da quantidade e qualidade da oferta educacional no município, como:

- oferta educacional no município por níveis, etapas e modalidades;
- número de escolas públicas (federais, municipais ou estaduais) e privadas no município;
- número de matrículas por nível, etapa e modalidade (se possível, com detalhamento por turnos e rede);
- estrutura física das escolas (especificando necessidades de reforma ou ampliação);
- quadro de profissionais comparado às necessidades técnicas, pedagógicas e de apoio;
- série histórica do IDEB (com detalhamentos de seus indicadores);
- distorção idade-série em cada etapa de ensino;
- capacidades técnica e financeira disponíveis para a educação no município;
- projetos educacionais em execução pela Prefeitura, governo do estado, Ministério da Educação e terceiro setor no município;
- população residente por faixa etária e escolaridade;
- planos de expansão das faculdades, universidades e escolas técnicas no município ou na região. (FEIRA DE SANTANA, 2012).

No PME de Feira de Santana 2011-2021 (FEIRA DE SANTANA, 2012), a Educação Especial na perspectiva da Inclusão é apresentada como modalidade de ensino conforme previsto na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Neste diagnóstico, não é indicada a fonte da qual foi extraído o quantitativo de alunos matriculados, e o comparativo dos dados é feito de forma muito restrita com o ano de 2003, não mostrando a evolução dos dados. Para melhor ilustrar, os números estão apresentados no Quadro 9.

Quadro 9 – Matrículas na Educação Inclusiva Município de Feira de Santana – Bahia

REDE	2003	2011
Estadual	116	144
Municipal	184	588
Privada	–	513

Fonte: Elaborada pela autora desta tese com base em dados do PME de Feira de Santana 2011-2021 (FEIRA DE SANTANA, 2012).

O diagnóstico é apresentado de forma bastante genérica, e ao ser confrontado com o ano de 2003, aparece o comparativo apenas em duas redes, deixando lacunas tanto para interpretações do processo de evolução da inclusão de alunos com deficiência na classe regular, como também no que diz respeito às ações governamentais na esfera municipal na política de inclusão escolar na biopolítica de inclusão. Outras questões podem ser apresentadas no tocante ao diagnóstico do PME, a exemplo de não apresentar os níveis, etapas de ensino e zonas que os alunos estão matriculados. Acredito ser o diagnóstico um dos pontos mais relevantes para os encaminhamentos das ações posteriores tanto na construção do PME, como nas ações do poder público de gestão (executivo, legislativo, gestão escolar etc.).

As diretrizes apresentadas no PME são colocadas como um processo respaldado na legislação encontrada na CF de 1988 (BRASIL, 1988) e na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Nelas estão indicadas questões como: as pessoas com deficiência devem frequentar escola regular e ter AEE; o município deve ter um papel especial no processo de inclusão das pessoas com deficiência; a intervenção educacional deve ser realizada precocemente; formação de uma rede de cooperação com outros segmentos da educação, saúde, trabalho e desenvolvimento social (FEIRA DE SANTANA, 2012).

Nas diretrizes, também se evidencia que o documento segue os princípios apontados na legislação quanto às questões da educação – o tratamento das questões fica estabelecido num patamar de generalizações.

São apresentados no PME os objetivos e metas a serem alcançados durante o decênio 2011-2021 no Município de Feira de Santana. Do ponto de vista das questões expostas, existe uma junção das categorias objetivos e metas. Se pensarmos no PME como um documento que deve apresentar clareza nas ações (diagnóstico, diretrizes, estratégia e metas), neste caso específico existem lacunas que comprometem o entendimento e a elaboração da política de inclusão escolar na biopolítica do poder público municipal.

O Quadro 10 apresenta 18 objetivos e metas para melhor ilustrar a análise e torná-la mais clara.

Quadro 10. Objetivos e metas da PME de Feira de Santana 2011-2021	
1	
Oportunizar à comunidade, mediante campanhas informativas e estudos nos espaços educativos, o conhecimento acerca da todos;	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
Campanhas informativas e estudos nos espaços educativos	Não apresenta
2	
Assegurar o direito à inclusão social da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho;	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
a) Promover cursos profissionalizantes para pessoas com deficiência em parceria com empresas do município para posterior inserção das mesmas neste âmbito social; b) Proporcionar, nos cursos profissionalizantes, acessibilidade no que se refere à estrutura física e às tecnologias assistivas.	Não apresenta
3	
Garantir a reestruturação dos espaços públicos, visando ao atendimento à acessibilidade das pessoas com deficiência, em todas as esferas sociais;	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
a) Sensibilizar os diversos segmentos da sociedade, através de campanhas informativas, para oportunizar discussão e reflexão a respeito dos direitos das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais.	Não apresenta
4	
Acompanhar o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a adequação da infraestrutura e dos recursos necessários à acessibilidade das pessoas com deficiência;	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
Não apresenta	Não apresenta

5	
Instituir nas escolas espaço no qual os familiares dos alunos interajam com conhecimentos pertinentes à educação inclusiva;	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
Não apresenta	Não apresenta
6	
Garantir, no Projeto Político Pedagógico das escolas, a inclusão de ações voltadas ao atendimento à diversidade;	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
Não apresenta	Não apresenta
7	
Ampliar a Formação Continuada oferecida aos profissionais da educação que atuam na rede regular, visando ao atendimento à diversidade;	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
Não apresenta	Não apresenta
8	
Estabelecer critérios, na formação de classes inclusivas, considerando o número total de alunos e aqueles que têm necessidades educacionais especiais (NEE);	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
Não apresenta	Não apresenta
9	
Assegurar a inserção e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema educacional, atendendo 100% da demanda, até o prazo de 02 anos a partir da aprovação deste Plano;	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
Não apresenta	02 anos a partir da aprovação
10	
Garantir nas escolas que têm alunos surdos a presença do profissional Intérprete e do professor itinerante para os alunos com deficiência visual;	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
Não apresenta	Não apresenta

11	
Estabelecer, em consonância com as Instituições Especializadas, indicadores básicos de qualidade do atendimento ao qual se propõe;	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
Não apresenta	Não apresenta
12	
Cumprir a legislação que trata da acessibilidade;	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
Não apresenta	Não apresenta
13	
Propor que, em dois anos, a partir da data de aprovação deste plano no currículo dos cursos de formação no ensino superior, em todas as áreas, sejam incluídas disciplinas referentes às áreas das deficiências;	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
Propor inclusão de disciplinas referentes às áreas de deficiência na formação dos cursos das IES	02 anos a partir da data de aprovação do PME
14	
Incluir, em cinco anos, a partir da data de aprovação deste plano, o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – no currículo das escolas regulares;	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
Inclusão de LIBRAS nas escolas regulares	05 anos a partir da aprovação do PME
15	
Formar, em 01 ano, a partir da aprovação deste Plano, redes com as Secretarias Municipais, Estaduais e Federais, Instituições Especializadas, Conselhos, ONGs, Instituições de Ensino Superior e Terceiro Setor, para garantir o fortalecimento do atendimento especializado às pessoas com deficiências e dificuldades de aprendizagem;	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
Formação de redes com secretarias, conselhos, ONGs, etc. para fortalecer o AEE	01 ano a partir da aprovação do PME

16	
Implantar, em dois anos, após aprovação deste Plano, Centros Pedagógicos Especializados e Multidisciplinares, com fonoaudiólogo, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, neurologista, fisioterapeuta, profissionais de educação física, assistente social e especialistas nas áreas de especificidades, para o atendimento e promoção do melhor desenvolvimento dos alunos com deficiências, matriculados na rede regular de ensino;	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
Implantação de centros pedagógicos especializados e multidisciplinares para o atendimento aos alunos com deficiência.	02 anos a partir da aprovação do PME
17	
Ampliar, em 60% das escolas, no período de cinco anos, a partir da data de aprovação deste plano, Salas de Recursos Multifuncionais com especialistas nas áreas da Deficiência Visual, Deficiência Mental, Surdez, Dificuldades de Aprendizagem, além de equipamentos que atendam às j citadas;	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
Ampliação das salas de recursos multifuncionais em 60%.	05 anos a partir da data de aprovação do PME
18	
Assegurar a execução e acompanhamento das políticas de educação especial no município	
ESTRATÉGIA	PRAZO/TEMPORALIDADE
Não apresenta	Não apresenta

Fonte: Elaborada pela autora desta tese com base em dados do PME de Feira de Santana 2011-2021 (FEIRA DE SANTANA, 2011).

Ao analisar os elementos presentes nos objetivos e metas do PME 2011-2021 de Feira de Santana (FEIRA DE SANTANA, 2012), percebo a ausência de algumas estratégias a serem tomadas para a execução das diretrizes, assim como os prazos a serem alcançados. No que tange às particularidades locais/regionais, não se estabelece uma relação que contemple tais questões. Estão ausentes os encaminhamentos necessários, por exemplo, com os alunos com deficiência que estudam e moram em territórios rurais.

4.3.6.1 Articulação entre a biopolítica educacional do PME de Feira de Santana e o PNE-MEC

O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) indica como meta a universalização do atendimento escolar para os alunos de 4 a 17 anos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. E as estratégias apresentadas são direcionadas para:

- Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.
- Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.
- Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.
- Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngüe em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
- Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.
- Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino. (BRASIL, 2014).

Embora significativa parcela das diretrizes apresentadas no PME 2011-2021 de Feira de Santana (FEIRA DE SANTANA, 2012) tenha uma articulação com as proposições do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), algumas questões me chamam atenção por não serem contempladas no PME. Uma delas diz respeito às questões do financiamento para a implementação das diretrizes e metas; outra, refere-se ao transporte escolar, que no PME não é citado como aspecto essencial; outra ainda está nas singularidades das escolas rurais e urbanas no processo de inclusão de alunos com deficiência; e, por último, o monitoramento do benefício de prestação continuada para o acesso à escola.

Algumas dessas ações são essenciais para o processo de articulação entre o PME e o PNE. Creio que os planos de educação, tanto na esfera nacional quanto na estadual e na municipal, precisam ter conexões para garantir uma educação inclusiva de qualidade, respeitando a diversidade, mas sinalizando para pensar na universalização do acesso e qualidade da educação na vertente da Educação Inclusiva.

Os dados do censo escolar de 2018 evidenciam a situação atual das matrículas de alunos com deficiência que estão na rede municipal de educação. A tabela apresentada indica que não existem na rede municipal de educação de Feira de Santana, alunos matriculados nas classes especiais. Também, é possível perceber que a concentração das matrículas se efetiva nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 2 – Matrículas de pessoas com deficiência – Feira de Santana

Feira de Santana	Classes Comuns	Classes Especiais	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio
4.175	4.175	-----	237		3.364		217
			Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	
			41	196	2.242	1.122	

Fonte: Elaborado pela autora desta tese com base nos dados do Censo Escolar 2018 (INEP,2019).

Diante das diversas questões apresentadas sobre as potências que estão sistematizadas em algumas biopolíticas de educação, faz-se necessário um contínuo acompanhamento acerca de como instituições, sujeitos sociais, pesquisadores, profissionais da educação estabelecem suas práticas de inclusão balizadas por essas

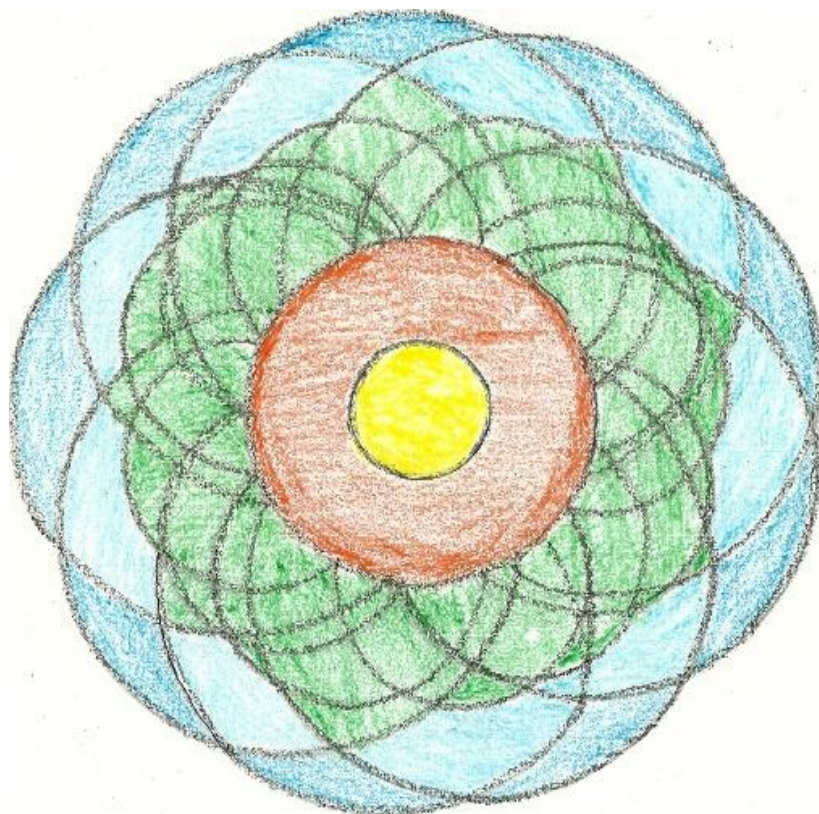
biopolíticas. As políticas de inclusão escolar na biopolítica de Estado atuam na esfera do macro, enquanto o processo de inclusão acontece na esfera do micro. Esta diferença pode se constituir como um grave problema para a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

5 MOSAICO IV – A PESSOA É PARA O QUE NASCE? DIALOGANDO COM/SOBRE HISTÓRIAS DE CEGUEIRA

Diversidade

Se foi pra diferenciar
Que Deus criou a diferença
Que irá nos aproximar
Intuir o que Ele pensa
Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença

Que seria do adeus
Sem o retorno
Que seria do nu
Sem o adorno
Que seria do sim
Sem o talvez e o não
Que seria de mim
Sem a compreensão [...].
(LENINE, 2010).



5.1 CULTURA(S), MITO(S) E RELIGIÃO(ÕES)

Regina Barbosa: – Aí, vamos vivendo assim, um dia tem, outro dia não tem!

Maria das Neves Barbosa: – Na quarta, não tem! Nem tem na quinta! Nem tem na sexta! Porque não tem coisa mais ruim do que a pessoa ficar assim com a bacia na mão, estirando, implorando a um e a outro. Um dá, outro não dá com gosto, outro dá com raiva.

Regina Barbosa: – É! Isso aí é!

Maria das Neves Barbosa: – A pessoa é para o que nasce, né?!

Ninguém não pode dar jeito, né?! A pessoa tem que cumprir com aquele destino que Deus dá!

Francisca da Conceição: – E porque foi feito por ele. (A PESSOA É PARA O QUE NASCE, 2004).

Continuando o diálogo entre a pesquisa, a escrita e o cinema, apresento as narrativas de três mulheres com deficiência visual congênita, pessoas que experienciam a deficiência visual nas suas histórias de vida, já que “a vida tem lugar na narrativa e tem lugar como história.” (DELORY-MOMBEGGER, 2012, p. 40). Aqui o diálogo se inicia a partir do documentário: *A pessoa é para o que nasce* (2004), com aproximadamente 84 minutos de duração, dirigido por Roberto Barlier, roteiro de Maurício Lissovsky e fotografia de Jacques Cheuiche. Esta película fílmica foi produzida entre os anos de 1998 e 2003.

O documentário apresenta as histórias de vida de três irmãs com deficiência visual que vivem cantando nas ruas de Campina Grande, na Paraíba, Brasil, para o sustento familiar. Embora as narrativas apresentem uma temporalidade contemporânea, elas nos permitem reflexões sobre um tempo histórico que apresenta desdobramentos no presente.

As narrativas das três mulheres com deficiência visual podem nos trazer, além da poética cinematográfica, uma realidade de exclusão histórica para com os sujeitos e grupos minoritários de direitos, a exemplo dos negros/as, mulheres, homossexuais, moradores/as de rua, moradores/as dos territórios rurais, das pessoas com deficiência, entre outros.

Nas pesquisas no campo da historicidade acerca da deficiência, Silva (1987), Ferreira e Guimarães (2003) e Masini (2007) nos apontam as possibilidades de entender a exclusão da pessoa com deficiência a partir de questões históricas da humanidade que se estabeleceram e estabelecem na linguagem, no mito, na religião e na superstição/crença. Essas questões foram incorporadas como partes da cultura

que “não é unicamente aquilo de que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual [...]” (EAGLETON, 2011, p. 184).

Essa maneira de pensar e tratar os sujeitos que estão fora dos padrões estabelecidos socialmente como normais, ancorados no “legado histórico da mitologia, da religiosidade e da superstição” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 49), construiu saberes, pensares e crenças. Se o padrão de normalidade socialmente construído ainda persiste na contemporaneidade como “verdade”, faz-se necessário nos debruçarmos sobre essa “verdade” para construirmos (ou não) outros paradigmas acerca dessa diferença. Este é um tempo para reflexões das inúmeras mudanças (tecnológicas, ecológicas, religiosas, sociais, políticas, entre outras) que estamos vivenciando.

Utilizarei um conceito ou definição de Williams (2011) sobre a(s) cultura(s), que tem significados ambivalentes ao longo da história, para pensar um dos seus significados, quando afirma que cultura é “a organização da produção, a estrutura familiar, a estrutura das instituições que expressam ou governam as relações sociais, as formas características pelas quais os membros da sociedade se comunicam” (WILLIAMS, 2011 p. 41). O pesquisador coloca uma definição em que pensa a cultura como um elemento que engloba diferentes aspectos da vida dos sujeitos, grupos e sociedades.

Dessa maneira, opto neste estudo por essa definição de cultura, porque entendo que a cultura estabelece símbolos, sentidos e significados para os sujeitos e grupos sociais ao longo da história, especialmente na contemporaneidade, como também influencia diretamente nos processos de construção de paradigmas de “verdades”, que podem possibilitar a emancipação ou alienação de sujeitos e grupos sociais.

Ao fazer uma breve aproximação com a história das pessoas com deficiência, ao longo do tempo, encontro questões que nos levam a refletir sobre a discriminação e o preconceito. Nestas reflexões, faz-se necessário conhecer que no “decorrer da História da Humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência” (ARANHA, 2005, p. 5).

Sem buscar uma linearidade factual da história, vamos (entre)cruzar alguns aspectos do documentário *A pessoa é para o que nasce* (2004) com as questões

mitológicas, culturais, sociais e religiosas que foram pilares de sustentação dos pensamentos e comportamentos de sujeitos e grupos sociais historicamente.

Para Silva (1987), refletir sobre o grau de desenvolvimento dos povos primitivos (Pré-História) é pensar que a cronologia histórica não pode ser vista como algo com linearidade que atingiu todos os povos ao mesmo tempo. Cada povo passou, em tempos e espaços distintos, pelos mais variados processos de desenvolvimento. Mesmo que a história sistematizada divida o mundo primitivo em Idade da Pedra Lascada, Idade da Pedra Polida, Idade do Bronze e Idade do Ferro, o alcance das informações sobre a pessoa com deficiência nos apresenta indícios de comportamentos que, na maioria das vezes, aparecem como questões a serem imaginadas.

Desse modo, Silva (1987) indica que foram os homens Cro-Magnon, que surgiram no final da idade do gelo, os primeiros a grafar a vida nas cavernas, em lugares mais distantes da entrada, nos tetos, em locais mais escuros e de mais difícil acesso. “Junto aos desenhos desses bisões e demais animais da época, existem contornos de mãos – muitas mãos – inclusive diversas com dedos visivelmente em falta.” (SILVA, 1987, p. 18). Entretanto, com os estudos da Paleopatologia³⁶ sobre o período Neolítico, é possível entender que as doenças e a deficiência física acompanham a história dos grupos humanos. Para Silva (1987, p. 24),

Cada povo ou cada tribo, por experiências acumuladas e por observações próprias, foi desenvolvendo seus próprios meios de tratamento de males. Por uma questão de sobrevivência, da raça apenas, cuidados um pouco diferenciados podem ter sido dados às mães e aos recém-nascidos – desde que perfeitos e, conforme as circunstâncias, desde que do sexo masculino. É quase certo que uma criança nascida com aleijões ou aparentando fraqueza extrema terá sido eliminado de alguma forma, tanto por não apresentar condições de sobrevivência, quanto por credices que a vinculavam a maus espíritos, castigos de divindades ou mesmo motivos utilitários.

As condições de sobrevivência na pré-história possibilitam-me apreender que as questões culturais estavam diretamente ligadas às várias formas de exclusão das pessoas que apresentavam uma deficiência aparentemente notável. Todavia, também é possível apreender isso em materiais da Pré-história, como vasos e unas, que

³⁶ “Ciência que estuda as doenças do homem e de outros animais na pré-história, examinando seus ossos.” (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2019).

possuíam desenhos que indicavam a presença de pessoas com deficiência física congênita ou adquirida.

Silva (1987) nos apresenta questões sobre a Antiguidade. Nesse sentido, seus estudos mostram a forte dependência das civilizações às questões relacionadas a fatores geográficos como o clima e a presença de água doce. Assim, o povo egípcio aparece com uma medicina importada da Mesopotâmia, garantindo ambientes mais limpos e saudáveis para o povo. No entanto, algumas infecções provocavam cegueira no povo egípcio, que por algum tempo ficou conhecido como “Terra de Cegos” (SILVA, 1987, p. 33), inclusive acometendo dois faraós. Há indícios de que algumas pessoas com deficiência, os anões, não eram marginalizados.

Em momentos da história da humanidade, principalmente em algumas sociedades no Ocidente, os sujeitos e grupos sociais consideravam que a pessoa que não pertencia a determinada camada social estava na categoria subumana e bastava ter uma deficiência para ser abandonada à “própria sorte”, até morrer. Para se ter uma ideia mais clara da questão, na Antiguidade existiam outros modelos de sociedades, a exemplo da espartana e da romana, em que as crianças eram, desde cedo, preparadas para a guerra de conquistas territoriais.

O ideal de pessoa estava baseado na força e beleza física. Assim, quem nascesse com qualquer deficiência estava fadado ao esquecimento, exposição e abandono em lugares desabitados como desertos e florestas, já que não era “útil” em uma sociedade de guerra.

Com o advento do cristianismo, as “criaturas subumanas” até então, “sem alma”, passaram a ser incorporadas à categoria de filhas de Deus. Desta forma, entendo que através da crença religiosa cristã todos/as os/as “filhos/as” de Deus passavam a possuir uma alma, pois eram dignos/as dos milagres divinos. Entendo que a partir desse momento histórico, com a presença das pregações e milagres do Messias cristão, a religião será constituidora de paradigmas de “verdades” aceitas. Assim, encontrei nas passagens bíblicas trechos que nos remetem às reflexões da época e podem nos ajudar a entender por que perduram até hoje. Ao narrar seu “destino”, Maroca (A PESSOA É PARA O QUE NASCE, 2004) diz que a “pessoa tem que cumprir com aquele destino que Deus dá!”.

Ferreira e Guimarães (2003) nos permitem ampliar a questão, quando questionam acerca da influência do paradigma da religião sobre o pensar, viver e fazer dos sujeitos e grupos sociais, não tomando a religião como boa nem má. A intenção

não é discutir a religião, mas sim a forma que foi tomada para o pensar de uma época. “O que interessa, na realidade, é a atitude religiosa como função psíquica natural, a experiência entendida como qualidade de processo psíquico.” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 58). Na Bíblia, Novo Testamento, há inúmeras passagens em que a manifestação da presença de Deus ou a ação sobrenatural de Jesus e dos apóstolos age curando o homem através dos milagres. Dos quarenta milagres notórios de Jesus, vinte e um estão relacionados com deficiência; entre os vinte um, oito são passagens relacionadas aos deficientes visuais:

Cego de nascimento – João 9: 1-7;
 Cego de Betsaida – Mc 8: 22-26;
 Cego Bartimeu de Jericó – Marcos 10: 46 e Lucas 8: 35-43;
 Dois cegos de Jericó – Mateus 20;
 Dois cegos de Cafarnaum – Mateus 9: 27-31;
 Cegos na Galiléia Mateus 15: 29-31;
 Cego e mudo (endemoniado?) – Mateus 12:22. (BÍBLIA ONLINE, 2017).

Esses escritos bíblicos permitem reflexões da relação que se estabelece entre cristianismo e deficiência. Em uma das nossas reflexões, posso dizer que, dentro do mundo ocidental, a ideia de “verdade” passa pela vertente religiosa, e muitos dos conhecimentos transmitidos pelas instituições formais de educação são construídos e (re)passados sobre estas “verdades” como processos absolutos e inquestionáveis. A narrativa de Maroca (A PESSOA É PARA O QUE NASCE, 2004) constitui-se como significativo exemplo da conformidade com o “destino”, que acredito estar tão fortemente arraigado nas sociedades ocidentais, que pensar de outra maneira é uma afronta, insulto ou agravo aos “desígnios divinos”.

Existem alguns estudos sobre personagens bíblicos que compõem o Antigo e o Novo Testamento. Desta forma, apreendi que em alguns desses textos bíblicos havia representações de personagens que apresentavam deficiências. Vejamos alguns exemplos: Moisés era considerado uma pessoa com dificuldade na fala/comunicação (Livro do Êxodo); Isaac permaneceu 80 anos cego (Livro do Gênesis); Noé era albino, e por isso o pai desconfiou da paternidade, mas depois foi aconselhado pelo patriarca da família, Enoc, que convenceu o avô de que se tratava da consanguinidade entre o pai e a mãe que eram primos (Livros: Gênesis e Enoc). No Novo Testamento, uma das maiores representações cristãs, São Paulo Apóstolo, durante três dias, ficou cego (SILVA, 1987).

Quantos sujeitos e grupos sociais, ainda nesta modernidade tardia, são levados a pensar, agir na conformação, discriminação e preconceito para com as pessoas com deficiência? Quantas pessoas com deficiência devem se envergonhar de serem os “escolhidos” para receberem o castigo divino? Quantas famílias abandonam seus/suas filhos/as na mendicância – a exemplo das três irmãs cegas que protagonizam o documentário *A pessoa é para o que o nasce* (2004), nos orfanatos, nos cuidados com outros familiares? Por que a expressão surdo-mudo permanece tão forte no vocabulário cotidiano para fazer alusão às pessoas com surdez? Por que ainda algumas religiões agem “expulsando”, exorcizando os demônios de alguns dos seus fiéis? De fato, a pessoa é para o que nasce?

Isso me remete a pensar na minha prática docente com a pessoa com deficiência visual, em que nos primeiros encontros ficou registrado através da narrativa que esperam a cura divina, em casos de glaucoma avançado; Degeneração Macular Relacionada à Idade (DMRI); Retinopatia diabética avançada; Deficiência de vitamina A (principalmente em crianças); Neurite óptica, uma inflamação no nervo óptico, que leva as informações da retina para o cérebro, entre outros fatores. E que por questões éticas e das nossas subjetividades e de outrem, precisamos, muitas vezes, nos calar para acolher aqueles e aquelas que acreditam no milagre divino, orientando uma parceria, quando possível, de um acompanhamento psicológico.

Viver a/na docência as narrativas de cada um desses sujeitos e ao mesmo tempo conviver com o paradigma da religião inflexível nos mantêm, muitas vezes, reféns do silêncio. Em processos de reflexão sobre a ação e de ação sobre a reflexão, temos a obrigação de questionar e denunciar o que está historicamente posto e perpetuado pela sociedade. Assim, posso perguntar: Os que não se curam, estão amaldiçoados? Os que não se curam, são indignos da graça do Deus cristão (e para outros também)? As pessoas com deficiência visual (e para além dela) precisam aceitar com conformidade a deficiência como uma tragédia pessoal? A religião deve promover o *apartheid* e a exclusão das pessoas com deficiência? E a escola, como trata destas questões? Também perpetua o paradigma da religião inflexível que explora o mercado da cura e não acolhe as questões da diferença?

Vivemos um século de progressos científicos. No entanto, ainda ancoramos muitas das nossas crenças religiosas em ideias em que as pessoas com deficiência foram escolhidas por uma divindade para “enxergarem a alma”, terem “poderes sobrenaturais”, “serem demoníacas”, “profetas”, “visionárias”, ou estão “pagando

dívidas das vidas passadas”, entre outras questões. Esta pesquisa (e para além dela) precisa desafiar e refletir sobre este campo paradigmático, denunciando essa “verdade” ainda presente no século XXI.

Novamente reafirmando que não refleti e nem escrevo travada na temporalidade linear, penso em outro aspecto que determinou e determina “verdades” ao longo da história dos sujeitos e grupos sociais: o mito. O mito³⁷ é outro campo que imbrica com a(s) cultura(s) para formar as “verdades” de alguns paradigmas construídos.

Nesse sentido, apresento a narrativa mitológica grega. Zeus e Hera tiveram um filho chamado Hefesto, que apresentava uma estrutura física com membros considerados disformes, ou seja, apresentava deficiência física. As narrativas deste mito apontam que, envergonhados com o filho, os dois deuses do Olimpo rejeitaram aquela forma para um deus.

Assim, em uma narrativa, conta-se que Hefesto era constantemente zombado por outros deuses. Hera e Zeus viviam constantemente em conflito por culpar um ao outro pelo filho diferente, com deficiência – pernas finas, coxo e corpo encurvado. Em um dos conflitos, Zeus pegou o filho pelo pé e o jogou, do alto do Olimpo, no mar. Entretanto, Hefesto foi socorrido por Tétis, deusa do mar. Foi a deusa Tétis que o criou e o ensinou a arte de trabalhar com metais, tornando-o um exímio artesão. Por isso ele é considerado na mitologia grega como o deus dos artesãos (VASCONCELOS, 1998).

Em outra narrativa, conta-se que o filho de Zeus e Hera nasceu “feio” e “deformado”, com pés tortos, gerando assim inúmeras zombarias. Como Hera “esbanjava beleza física”, sentia-se envergonhada do filho que gerou. Assim, atirou o filho do alto do Olimpo em direção ao mar, a criança bateu em uma montanha vulcânica e ficou para sempre com deficiência nas pernas. Por isto Hefesto é considerado pela mitologia romana como Vulcano, o deus dos vulcões, do fogo.

³⁷ “Um mito é uma narrativa sobre a origem de alguma coisa (origem dos astros, da Terra, dos homens, das plantas, dos animais, do fogo, da água, dos ventos, do bem e do mal, da saúde e da doença da morte, dos instrumentos de trabalho, das raças, das guerras, do poder etc.). A palavra *mito* vem do grego, *mythos*, e deriva de dois verbos do verbo *mytheyo* (contar, narrar, falar alguma coisa para outros) e do verbo *mytheo* (conversar, contar, anunciar, nomear, designar). Para os gregos, mito é um discurso pronunciado ou proferido para ouvintes que recebem como verdadeira a narrativa, porque confiam naquele que narra; uma narrativa feita em público, baseada, portanto, na autoridade e confiabilidade da pessoa do narrador. E essa autoridade vem do fato de que ele ou testemunhou diretamente o que está narrado ou recebeu a narrativa de quem testemunhou os acontecimentos narrados.” (CHAUI, 1995, p. 28).

Também nesta versão, é a deusa Tétis que cria e educa o filho de Hera e Zeus, ensinando-o a trabalhar com metais. Segundo a narrativa grega, ao crescer muito infeliz pelo modo como sua mãe o tratou, Hefesto planejou e executou uma vingança (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2007).

A história mitológica pode ser lida e apreciada em outros escritos sobre a mitologia grega. Todavia, ela nos serve para a reflexão acerca da deficiência vista sob a ótica da mitologia. Em ambos os casos, a criança filha dos deuses do Olimpo é rejeitada e atirada ao mar por não fazer parte do padrão físico de beleza estabelecido como aceitável para a categoria dos deuses.

Mesmo sendo uma história mitológica que envolve a antiguidade clássica da Grécia, é possível fazer uma aproximação com algumas questões que aparecem no filme *A pessoa é para o que nasce* (2004): a rejeição ao corpo que não atende aos padrões de beleza e estética estabelecidos pelos deuses gregos, e talvez, pelos mortais que vivem esta/nesta contemporaneidade. Se no mito grego foi Zeus ou Hera que atirou seu filho diferente/deficiente do alto do Olimpo para o mar, nesta narrativa contemporânea as três irmãs cegas foram “atiradas” pela família e sociedade para a rua, onde encontraram, diferentemente do mito grego, que trabalhava com metais, a tarefa de cantar, tocar e pedir, em um ritual descrito por Maroca como: “na quarta, não tem! Nem tem na quinta! Nem tem na sexta! Por que não tem coisa pior do que a pessoa ficar assim com a bacia na mão, estirando, implorando a um e a outro. Um dá, outro não dá com gosto, outro dá com raiva” (A PESSOA É PARA O QUE NASCE, 2004).

A deficiência, marcada historicamente com as mais variadas questões, pode ainda ser refletida nos contextos do avanço do cristianismo, nas perseguições vividas pelos cristãos que passavam por processos de mutilação. Depois, com o avanço do poder eclesiástico da Igreja Católica durante a Idade Média, a criação de hospitais e abrigos para assistência aos pobres era dicotomizada pelas amputações realizadas pelos segmentos de maior poder político e religioso, incluídos aí os bispos que castigavam seus subordinados, causando vários processos de mutilações/deficiência. Para a Igreja e seu Clero, durante a Idade Média, a deficiência era um castigo de Deus. Entretanto, o processo de mendicância fazia parte desse contexto, principalmente com o processo que em alguns momentos era organizado pela própria Igreja entre os séculos XVI e XVII.

Durante o renascimento cultural e o século XIX, as demandas do espírito científico da Modernidade foram reconfigurando formas de se perceber e aceitar as pessoas com deficiência (SILVA, 1987). Esse modelo científico foi decisivo para a mudança de paradigmas em relação às pessoas com deficiência. No entanto, foi e é criado um modelo de reabilitação, hoje questionado por grande parte das pessoas com deficiência. Para essas pessoas, o paradigma biomédico é determinante nesta forma de perceber e incluir a pessoa com deficiência.

Nesse sentido, as histórias de vida de Maroca, Porocá e Indaiá (A PESSOA É PARA O QUE NASCE, 2004), narradas no documentário, inspiram-me a pensar em outras tantas mulheres e homens – crianças, adultos e idosos – que vivem e experienciam seus processos de deficiência visual – baixa visão ou cegueira nesta contemporaneidade. Em especial em escolas localizadas em território rural na Bahia, Brasil, precisamos conhecer e compreender os processos de escolarização desses sujeitos. Para os colaboradores desta pesquisa, que experienciam no corpo a deficiência visual, suas histórias de vida estão marcadas pelo preconceito, muitas vezes, construído pela cultura, mito e/ou religião. Assim, eles/elas narram:

Você se sente que tá tendo preconceito em redor. Isso acontece. O preconceito é que muitos colegas seus lhe abandonam, isso acontece. Você perde muita coisa, muita coisa imprevista pela frente, você perde de sair. (NETO, entrevista narrativa, 2019).

Olha, a primeira barreira é o preconceito, que as pessoas acham que pelo fato de ser deficiente que não precisa estudar, não precisa disso, não precisa de escola. Se você não tiver um, algum sonho, um objetivo e correr atrás, não consegue, fica em casa. Se dependesse da minha mãe, eu não saía pra estudar fora. De certa forma ela tinha medo do que eu ia enfrentar, ela tinha medo de eu me machucar, ela tinha medo do que eu ia sofrer, ela tinha medo de eu ser humilhada, tudo isso passava pela cabeça dela. Ela não queria deixar eu sair pra estudar. Então, se eu fosse aceitar, ficava em casa, hoje talvez eu não tivesse nem aqui, tivesse em casa, na roça. Essa é uma das primeiras barreiras que a gente tem que enfrentar, que tem que vencer. É o preconceito. (BÁRBARA, entrevista narrativa, 2019).

Os excertos das narrativas dos colaboradores com deficiência visual – cegueira e baixa visão nos apontam para um preconceito estrutural presente socialmente, mesmo vivendo na contemporaneidade desse “*tempoespaço*” que ainda mantém o padrão normal/patológico em relação a determinados sujeitos e grupo sociais, aqueles que estão fora do alcance da “normatividade” (CANGUILHEM, 2009).

Desse modo, em meio às diversas possibilidades que a contemporaneidade reserva está aquela que nos desloca das muitas “verdades normativas” historicamente construídas. Verdades normativas que inundaram/inundam o pensamento coletivo de alguns grupos sociais, sujeitos e sociedades, durante um longo tempo.

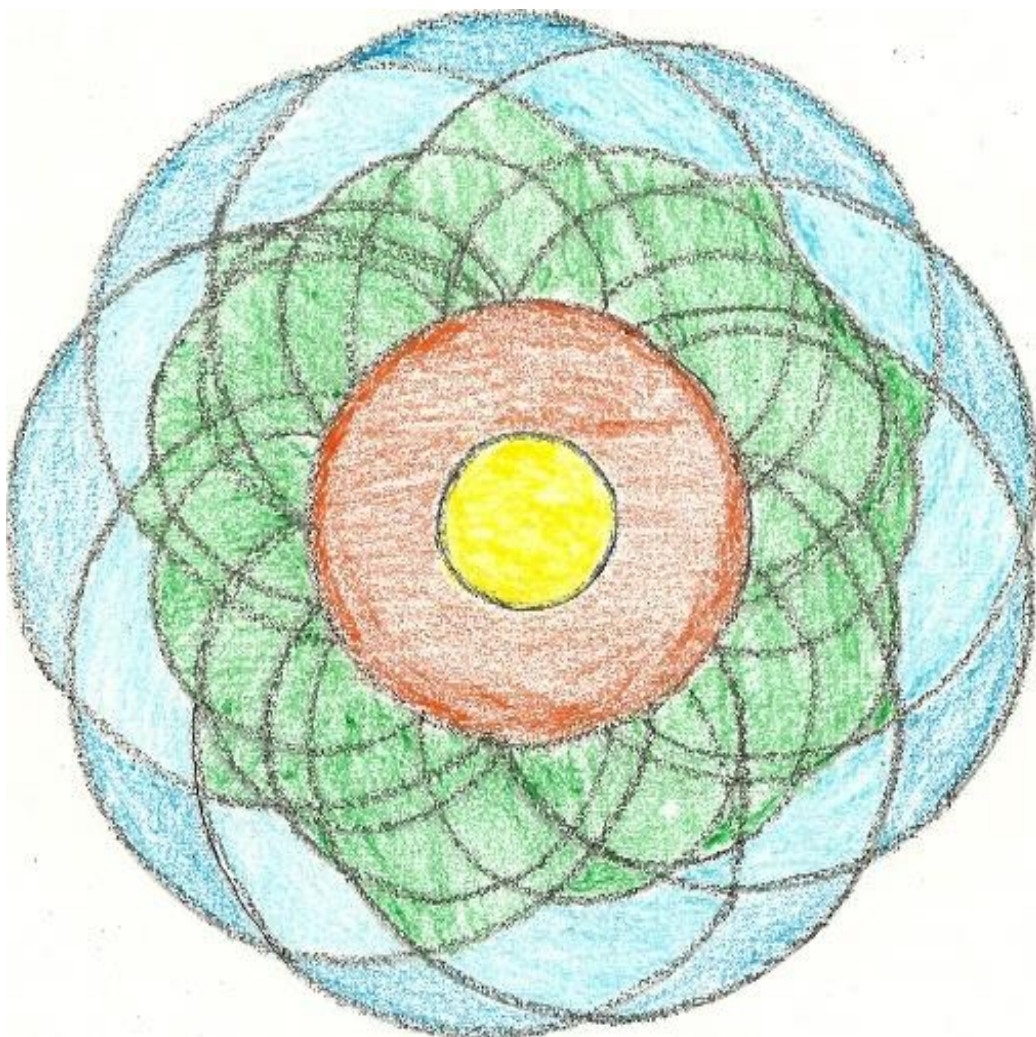
6 MOSAICO V – DEFICIÊNCIA: CONCEITO QUE (INTER)DITA SUJEITOS

A Diferença

Olhar, de olhos abertos,
é captar o que existe nas mais variadas formas,
ao nosso redor.

É ver o que está em cada lugar,
como parte da natureza – e mais nada.

Mas, olhar, de olhos fechados,
é ver muito mais,
porque é nossa imaginação que cria o que vê.
(DRUMMOND, 1986).



6.1 CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA: MODELOS DE PARADIGMAS

[...] entre as várias coisas que já li e aprendi em toda minha vida. Agora, eu me sinto mais esclarecido, mais animado, mais aventureiro, mais confiante intelectualmente do que jamais me senti na vida. Há algo tão purificante sobre a cegueira, que um sujeito é destruído ou renovado. Sua consciência é esvaziada. Suas memórias passadas, seus interesses, sua concepção de tempo... Se posicionam... O próprio mundo. É preciso recriar a própria vida. Felizmente, no meu caso, eu tinha um núcleo central em torno do qual pude recriá-lo. Essa foi a minha sorte! (NOTES ON BLINDNESS, 2016).

Essa é uma narrativa de uma película fílmica produzida pelo cinema inglês, baseada nos diários em áudios de John M. Hall (1935-2015). Os diários de John foram gravados na década de 1980, quando a deficiência visual se acentuou. John nasceu na Austrália, mas foi estudar e morar na Inglaterra, onde conheceu sua esposa e tiveram cinco filhos, três deles gerados e nascidos no processo mais acelerado da perda da visão.

John Hall era professor de teologia em uma Universidade da Inglaterra. Durante os anos em que a visão ficou mais comprometida, ele resolveu usar um gravador para fazer suas narrativas (auto)biográficas daquele caminho. Deste modo, construiu as narrativas da sua história de vida com deficiência visual. Os diários de John Hall (1935-2015) foram (re)transcritos e publicados em 1990. Com o título de *Tocando a Rocha*, essa narrativa de vida sobre cegueira foi reconhecida com o *Awards of Lifetime Achievement*, do Instituto Nacional Real para Cegos (NOTES ON BLINDNESS, 2016).

A história de vida de John Hall (1935-2015) me faz refletir sobre as pessoas com deficiência visual (baixa visão e cegueira) que protagonizam esta pesquisa. Ambos me entregam à escrita deste capítulo transformado em parte da escrita de Tese. As histórias inscritas na vida e escritas ao longo deste estudo são histórias particulares, às vezes não se colocam para pensarmos grandes generalizações. As particularidades das vidas humanas são grafadas no corpo, nossa gênese e finitude. Assim, narrar a si na experiência vivida com a deficiência visual – baixa visão ou cegueira pode ser apreendido nos excertos aqui escritos:

A deficiência visual é congênita, eu já nasci com essa deficiência. É uma luxação no cristalino, o cristalino é murcho, ambos os olhos. Também tenho hipermetropia. É assim a minha vivência. Até então a minha família sabia que eu tinha alguma coisa, que não estava bem, mas não entendia que se tratava de uma deficiência visual, talvez, assim, não soubesse o grau de deficiência. Então, eles agiam naturalmente, sabiam que eu tava com um problema de visão, que eu tinha dificuldade de ver, porque isso aí foi detectado quando eu tinha três anos. Mãe me dava as coisas e eu levava pra bem perto do olho pra que eu pudesse visualizar melhor, e de preferência eu colocava bem de lado porque eu creio que eu via melhor lateralmente, né? Na lateral, não, frontal. Então ela sabia que eu tinha uma dificuldade de ver, mas não entendia o grau dessa deficiência, então agia naturalmente, e eu, como criança, também não entendia [...] (BÁRBARA, entrevista narrativa, 2019).

Olha bem, o brincar de uma criança é o que? É jogar uma bola, geralmente se eu jogasse eu me machucava. Mas mesmo assim eu jogava. A criança pensa no que?! A criança sonha em se divertir, assistir TV, assistir desenho. Aí, quando chega os treze anos, o que acontece? Aí vem mais adulto, adolescência, pensa em ser, em ter algo melhor, ser melhor. Ter um estudo melhor, prestar atenção mais nas aulas e a criança não, a criança vai pro colégio brincar. (NETO, entrevista narrativa, 2019).

Rapaz, eu me sinto normal. Eu me senti normal igual a qualquer uma pessoa. Jornal [assiste], converso. Lavo os pratos. (SINÔNIMOS, entrevista narrativa, 2019).

As peculiaridades das vidas humanas são grafadas no corpo, este como nossa gênese e finitude. Assim, narrar a si na experiência vivida com a deficiência visual – baixa visão ou cegueira me fez entender que existimos no corpo que interage com o cotidiano, e o outro pode (ou não) fazer um movimento de alteridade, mas nunca vive a mesma experiência.

Sou uma pesquisadora vidente, aquela que foi constituída por padrões paradigmáticos preconceituosos, conservadores, hegemônicos, estabelecidos pela/na modernidade. Padrões que produziram e produzem o visual como o sentido mais potente das relações dos sujeitos no mundo da vida, que classificam os sujeitos na vertente biomédica, enquadrando-os entre o normal e o patológico, que indica para que cada um inscreva a deficiência como tragédia pessoal, que incorpore o luto como algo a ser eternizado nas suas vidas, que não se rebelem diante da compaixão social, que suas vozes sejam caladas e só autorizadas por outrem, que seus corpos sejam pensados na incapacidade de produzir para além da ausência da visão, que seus gostos, formas de ser, de se autorizar, de percepções estejam diretamente ligados à autorização dos videntes.

Dessa forma, como pesquisadora vidente não vivo a experiência corpórea da deficiência visual, nunca experimentei no corpo os diversos preconceitos e exclusões vividos por cada um deles.

Assim, a tarefa de escrever sobre as histórias de vida singulares é um desafio que me autoriza a pensar na alteridade como: “O Eu (Moi) diante do Outro é infinitamente responsável” (LÉVINAS, 2009, p. 53). Estou escrevendo sobre suas narrativas de experiências de escolarização em escolas rurais vividas na sua forma física com/da deficiência visual. Entretanto, não estou apartada desse universo, ele se constitui como um objeto de pesquisa do meu mundo da vida.

Nesse sentido, posso escrever que há mais de treze anos minha docência se ancorou nesse mundo da educação escolar com/para a pessoa com deficiência visual. Primeiro na sala regular, depois nos atendimentos de AEE e, hoje, coordenando dois grupos de mulheres com deficiência visual: roda de conversas e roda de contação de histórias; este segundo é constituído por ex-professoras afastadas da sala de aula por causa do processo de deficiência visual, outras estão cursando licenciatura. Neste sentido, procuro na perspectiva epistemológica da antropologia outras possibilidades de escrever sobre o outro com deficiência visual:

Para descobrir quem as pessoas pensam que são, o que pensam que estão fazendo e com que finalidade pensam que o estão fazendo, é necessário adquirir uma familiaridade operacional com os conjuntos de significados em meio aos quais elas levam suas vidas. Isso não requer sentir como os outros ou pensar como eles, o que é simplesmente impossível. Nem virar nativo, o que é uma ideia impraticável e inevitavelmente falsa. Requer aprender como viver com eles, sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio diferente. (GEERTZ, 2001, p. 26).

Dessa maneira, as narrativas do filme *Notes on Blindness* (2016) retratam momentos de negação, fuga, revolta, perda da vontade de viver, de sonhar, prostração, indignação, busca de alternativas, confronto consigo e com a espiritualidade. Enfim, resistências, enfrentamentos, reorganizações e protagonismos. Assim, como a personagem do filme, as pessoas com deficiência visual, aqui escritas, narram suas histórias de vida e escolarização em escolas rurais como aquelas que vivem a experiência de um mundo sem vidência (MERLEAU-PONTY, 2011).

Todo conceito pode aprisionar o conhecimento. Entretanto, é preciso entender que determinados conceitos têm relevância muito grande na identidade de um grupo de sujeitos sociais, determinando padrões de exclusão ou inclusão. De tal modo, é preciso trazê-los à reflexão para perceber os modelos de paradigmas que representam.

Quando busquei alguns conceitos concernentes à questão da deficiência, encontrei aproximações, avizinhamentos e distanciamentos relativos aos modelos sustentados durante a modernidade, e esses modelos foram decisivos para os estudos sobre deficiência. Para dialogar com as questões dos conceitos sobre deficiência, me aproximo dos trabalhos de Diniz (2007), Martins (2006, 2013, 2016) e Maior (2009), esta última, pessoa com deficiência e ativista dos direitos das pessoas com deficiência.

Os três pesquisadores fazem uma análise da importância significativa para entendermos que historicamente a deficiência foi incorporada por paradigmas que a colocou (e ainda coloca) na vertente do normal e do patológico. Assim, se buscou na modernidade explicar que

A identidade real dos fenômenos vitais normais e patológicos, aparentemente tão diferentes e aos quais a experiência humana atribuiu valores opostos, tornou-se, durante o século XIX, uma espécie de dogma, cientificamente garantido, cuja extensão no campo da filosofia e da psicologia parecia determinada pela autoridade que os biólogos e os médicos lhe reconheciam. (CANGUILHEM, 2009, p. 23).

Dessa forma, esse “dogma” foi influenciador de diversos conceitos representativos de ideias aprisionadas sobre deficiência e, ao mesmo tempo, produziu nomenclaturas que até hoje dispersam entendimentos sobre a identidade das pessoas com deficiência. O conceito de deficiência é nascido na modernidade, imprime a hegemonia do normal frente ao patológico. Estou, neste momento, abandonando intencionalmente o conceito de deficiência grafado no dicionário para situar a reflexão no conceito de deficiência, que é incorporado por algumas instituições que são influentes nas políticas de saúde e/ou direitos humanos no mundo, e também em território brasileiro.

Uma das instituições internacionais que padroniza conceitos e monitora as questões relacionadas à saúde da população em âmbito mundial é a Organização Mundial da Saúde (OMS). Para a OMS, a Classificação Internacional de

Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), criada na década de 1970, tinha o objetivo de responder a uma demanda acerca das doenças e suas consequências sobre a população mundial. Deste modo, a OMS instituiu a *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps* (ICIDH).

Em território brasileiro, a tradução da classificação da (ICIDH) foi definida como Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, a CIDID3. Levando-se em consideração esse referencial conceitual, a *impairment* (deficiência) é definida como perdas ou anormalidades nos órgãos e sistemas e nas estruturas do corpo; *disability* (incapacidade) é trazida pela deficiência e influencia no desenvolvimento do processo funcional das atividades; *handicap* (desvantagem) relaciona-se com as formas como a pessoa se relaciona com os espaços vividos na relação com a deficiência e a incapacidade. “O modelo da CIDID descreve, como uma sequência linear, as condições decorrentes da doença: Doença – Deficiência – Incapacidade – Desvantagem.” (FARIAS; BUCHALLA, 2005). Bastante criticado, este modelo passou por alterações conceituais, mas permanece grafado em documentos oficiais em uma construção paradigmática persistente.

Para ampliar os temas que circulam o conceito sobre deficiência, Diniz (2007), Martins (2006, 2013, 2016) e Maior (2009) nos apresentam reflexões que contribuem para entendermos as mudanças paradigmáticas de conceito e formas de ação sobre a deficiência. Para esses estudiosos, a vanguarda política de buscar por outras fronteiras de percepção e entendimento da deficiência foi forjada pelos estudantes do Reino Unido entre as décadas de 1960 e 1970. Talvez seja parcial defender um nome neste movimento. Entretanto, o protagonismo de um sociólogo com deficiência física foi simbólico para alterar o paradigma biomédico da deficiência.

Na compreensão dos estudos de Diniz (2007), o sociólogo protagonista das reflexões de resistências ao paradigma biomédico teve suas bases no conceito nomeado por Erving Goffman (1982), quando indica que

[...] os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a serem exercidos pelos indivíduos. Um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, sendo a deficiência um dos atributos que mais fascinou os teóricos do estigma. (DINIZ, 2007, p. 7).

Tanto Diniz (2007) como Maior (2009) enfatizam que a carta de Paul Hunt o levou a protagonizar, em 1972, uma das maiores manifestações escritas acerca das

reivindicações das pessoas com deficiência no Reino Unido, iniciando fecundas mudanças nos paradigmas sobre deficiência. Neste sentido, Diniz (2007, p. 7) apresenta um trecho da carta de Hunt:

Senhor Editor, as pessoas com lesões físicas severas encontram-se isoladas em instituições sem as menores condições, onde suas ideias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de pessoas que leve ao Parlamento as ideias das pessoas que, hoje, vivem nessas instituições e das que potencialmente irão substituí-las. Atenciosamente, Paul Hunt.

Na escrita de Paul Hunt, algumas questões a respeito da deficiência, seus sujeitos e instituições são (des)veladas: havia um isolamento social das pessoas com deficiência; estava em vigor o paradigma das instituições como tutoras destas pessoas. A exclusão submetia as pessoas com deficiência à subalternização, ao autoritarismo e à crueldade institucional nos castigos físicos, ao mesmo tempo que denuncia, formaliza uma proposta de mudança da política social, expõe o reducionismo do modelo biomédico e propõe o aparecimento de outro modelo paradigmático protagonizado pelas pessoas com deficiência.

Esses movimentos se espalharam pelo Reino Unido e posteriormente pelos Estados Unidos, ocasionando, segundo Martins e outros (2012), a vanguarda da emancipação dos estudos sobre deficiência, que aqui no Brasil ainda movimenta poucas produções acadêmicas e restritas alterações espaciais, sociais, econômicas e políticas para formar paradigmas e atitudes contra-hegemônicas.

O modelo biomédico é baseado na “tragédia pessoa” (OLIVER, 1990 apud MARTINS, 2016), em que a pessoa e seu corpo³⁸ estão envoltos em uma passividade gerada pela “tragédia pessoa”, portanto sua deficiência é geradora das suas incapacidades. Numa outra vertente, o modelo social da deficiência apresenta outras compreensões e estimula a pensarmos a deficiência como um processo de interação social, que chamaria de um “estilo ou modo de vida”.

Sendo assim, é preciso refletir que a deficiência, sem negação da sua materialidade corpórea, deve e pode ser vista como um “modo de vida” em que os

³⁸ Ao grafar essa redundância, marco uma ideia muito simples e óbvia para dizer que toda a experiência de aprendizagens e saberes humanos se constituem no corpo, que é a nossa primeira e última fronteira de vida. A intenção é marcar a redundância como provocação para pensarmos sobre o “esquartejamento” do sujeito em corpo, alma, psicológico, emocional, racional etc.

sujeitos assumem o protagonismo de suas vidas, o que nos leva a acreditar nos diversos aspectos da vida em que os profissionais lidam com esses sujeitos, aqui colocando escolarização como relevo: gestores, professores, outros educadores devem trabalhar na proposição de independência e emancipação destes sujeitos. Assim sendo, para Barnes (NOTES ON BLINDNESS, 2016):

O modelo da tragédia pessoal entende a deficiência como uma questão individual. O problema é seu, e é sua responsabilidade ajustar-se a uma sociedade construída em torno das necessidades de uma maioria mítica com o corpo perfeito. Uma abordagem no modelo social diria: 'nós devemos mudar a maioria da sociedade, mudar a forma como a sociedade é organizada para aceitar a realidade da diferença humana.' Ambos são políticos em um sentido, porque o modelo da tragédia pessoal culpa o indivíduo; o modelo social diz 'os indivíduos podem ter apoio se mudarmos a sociedade'. É simples assim.

O movimento de construção de um paradigma do modelo social da deficiência foi decisivo para que o modelo biomédico apresentado pela Organização Mundial da Saúde (1976) fosse substituído por um modelo biopsicossocial.

[...] na nova Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (ICIDH-2 ou CIF) publicada pela OMS (2001), onde a OMS reconhece a deficiência como resultado da interação entre funções do corpo, estruturas do corpo, atividades, participação, e fatores ambientais. (MARTINS, 2016, p. 41).

Tais mudanças continuam sofrendo críticas por trazerem as questões biomédicas como protagonistas dos conhecimentos e apenas considerar sem relevância os outros aspectos que envolvem deficiência e seus sujeitos.

O Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019) apresenta no seu questionário um total de treze variáveis de deficiência. Tais variáveis se constituem como denominações que atendem ao modelo biopsicossocial marcado por questões biomédicas e apontam para quem são os sujeitos da educação inclusiva. Esse é um modelo estatístico que no âmbito da escola, frequentemente, não é conhecido por docentes, tanto nas funções da regência como da gestão. Vivemos em uma cultura (inclusive na cultura escolar) que tem como forte traço o desconhecimento do outro e dos vários processos relacionados às singularidades de cada deficiência.

Tabela 3 – Diversidade das deficiências no Censo Escolar 2018

DEFICIÊNCIAS	BRASIL	BAHIA	FEIRA DE SANTANA
Cegueira	6.295	525	19
Baixa Visão	74.102	10.736	92
Surdez	20.893	1.516	23
Deficiência Auditiva	36.066	2.697	43
Surdocegueira	320	39	-----
Deficiência Física	120.705	8.528	81
Deficiência Intelectual	659.503	55.874	858
Deficiência Múltipla	55.508	4.315	14
Autismo	105.842	5.526	126
Síndrome de Asperger	13.644	840	83
Síndrome de Rett	1.902	248	25
Transtorno Desintegrativo da Infância	11.128	6.875	2.999
Altas Habilidade/Superdotação	22.161	857	26
Total	1.128.069	98.576	4.389

Fonte: Elaborada pela autora desta tese com base nos dados do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a) e no Glossário da Educação Especial (INEP, 2019b).

As variáveis das deficiências³⁹ apresentadas na Tabela 3 possibilitam problematizar a importância da pedagogia que produza ajustes de rotas para a

³⁹ "Cegueira: Perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar. Nesse caso, o aluno utiliza o Sistema Braille de leitura e escrita, bem como os recursos didáticos, tecnológicos e os equipamentos especiais para o processo de comunicação; Baixa Visão: Perda parcial da função visual. Nesse caso, o aluno possui resíduo visual e apresenta capacidade potencial de utilização da visão prejudicada para atividades escolares e de locomoção, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica, necessitando, portanto, de recursos educativos especiais, como material em letra ampliada, por exemplo; Deficiência Auditiva e Surdez: Impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno. Dessa forma, são necessários recursos didáticos que valorizem a visualidade e possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente da língua. Cabe destacar que os alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) demandam a priorização, a valorização dessa língua como primeira língua e a organização de todo o processo educacional na perspectiva da educação bilíngue; Surdocegueira: Deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitantemente. Cabe destacar que essa condição apresenta outras particularidades, além daquelas causadas pela deficiência auditiva, surdez, baixa visão e cegueira; Deficiência Física: Impedimentos físicos e/ou motores que demandam o uso de recursos, meios e sistemas que garantam acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. São exemplos de deficiência física: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, entre outros; Deficiência Intelectual: Alterações significativas tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais; Deficiência Múltipla: Associação de duas ou mais deficiências;

aprendizagem das pessoas com deficiência nos seus processos de escolarização, em escolas rurais ou urbanas.

No campo de pesquisa, com as três instituições participantes encontrei muitas questões que problematizam a inclusão/exclusão. Em duas das instituições pesquisadas, os Centros de Apoio Pedagógico, em uma delas o AEE era específico para a pessoa com deficiência visual, baixa visão ou cegueira; na outra, o AEE oferta atendimentos nas áreas de cegueira, baixa visão, surdez, deficiência intelectual, deficiência múltipla, autismo, síndrome de Asperger e altas habilidades/superdotação. Nos dois casos, cada deficiência é atendida em suas singularidades por um ou mais profissionais.

Entretanto, na escola rural que possui uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) deparei-me apenas com uma docente para o AEE, o que me fez refletir sobre a multiplicidade de atendimentos que pode ser realizada por um único profissional. Verifico que tanto na rede estadual quanto na municipal de educação este perfil de um único docente por SRM é regra. “Na escola inclusiva, deve haver planejamento individualizado e suporte psicoeducacional para o desenvolvimento de cada educando.” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 118). Nos parece um tanto quanto difícil que o docente da SRM possa atender a esse planejamento, caso estejam matriculados pelo menos cinco alunos com diferentes variáveis de sujeitos público-

Autismo: Transtorno do espectro autista (TEA) Pessoas que apresentam quadro clínico caracterizado por alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, tendo um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo; Altas Habilidade/Superdotação: Pessoas com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, artística, psicomotora e de liderança, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019). “Síndrome de Asperger: Um dos transtornos do espectro do autismo ou condições do transtorno global do desenvolvimento, as quais são um espectro de condições neurológicas que se caracterizam por dificuldades na interação social e na comunicação. Síndrome de Rett: uma condição caracterizada por deterioração neuromotora em crianças do sexo feminino, quadro clínico bastante singular, acompanhado por hiperamonemia, tendo-o descrito como uma ‘Atrofia Cerebral Associada à Hiperamonemia’. Transtorno Desintegrativo da Infância: O Transtorno Desintegrativo da Infância também é conhecido como Síndrome de Heller e é um tipo de Transtorno Global do Desenvolvimento. Segundo o DSM-IV, o diagnóstico da infância ou adolescência segue alguns critérios: Primeiramente, o transtorno manifesta-se por meio de uma regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, o que ocorre após os dois primeiros anos de vida. Até esse período, a criança apresenta um desenvolvimento normal da comunicação verbal e não-verbal, assim como dos relacionamentos sociais, jogos e comportamentos adaptativos, os quais são considerados, segundo a lógica do DSM, apropriados à idade. Entretanto, antes dos 10 anos, a criança com TDI perderá habilidades já adquiridas em pelo menos duas das seguintes áreas: a) linguagem expressiva ou receptiva; b) habilidades sociais ou comportamento adaptativo; c) controle esfinteriano; d) jogos; e) habilidades motoras.” (PARANÁ, 2019).

alvo da educação inclusiva. A questão demanda refletir sobre as condições de trabalho desse docente e os processos múltiplos de formação que atendam a cada especificidade. Na educação (e para além dela), a luta das pessoas com deficiência é que o que serve de solução mediadora para a aprendizagem de um aluno com deficiência pode não servir para outro.

Em um dos aspectos que sinalizam a luta das pessoas com deficiência, no tocante às maneiras de anunciar a deficiência, está a proposição de um modelo social que se efetivou em tempos de políticas de inclusão em processos de biopolíticas internacionais. No Brasil, pode ser exemplificado na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência⁴⁰ (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006), com a participação efetiva das pessoas com deficiência.

O documento considera pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, 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.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006). Esta é a mesma consideração que é estabelecida na Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), promulgada no governo da Presidenta Dilma Rousseff.

O modelo social de deficiência nos traz a reflexão de que ser pessoa com deficiência tem implicações espaciais e temporais significativas. Podemos exemplificar alguns modos de pensar: ser cego num país em que os semáforos sejam sonoros; as rampas de acessibilidades sejam projetadas tecnicamente para pessoas cadeirantes; as instituições tenham intérpretes para as pessoas com surdez; as escolas disponibilizem matérias acessíveis para as diversas deficiências. Isso muda a deficiência consideravelmente. Ela não deixa de existir, mas seus impedimentos são ajustados às possibilidades de acessibilidade e inclusão. A emancipação é a predominância do/no processo deste modo de vida”.

⁴⁰ “[...] Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, primeiro tratado internacional de direitos humanos do século XXI, específico para essas pessoas (LOPES, 2007). Antes, porém, em 2001, a Organização das Nações Unidas criou comitê *ad hoc*, cujo lema era *Nothing about us without us*, para avaliar propostas, discutir e elaborar o seu texto (LOPES, 2007). Após cinco anos de trabalho, a convenção foi homologada pela Assembleia da Organização das Nações Unidas, em 13 de dezembro de 2006, e entrou em vigência em 3 de maio de 2008, após ultrapassar o mínimo de vinte ratificações. O Brasil assinou a Convenção e o seu Protocolo Facultativo em 30 de março de 2007. A promulgação desse documento pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, ganhou destaque por ter sido a primeira convenção internacional com equivalência de emenda à constituição, por força do artigo 5º, § 3º do texto constitucional de 1988.” (FEIJÓ; PINHEIRO, 2012).

6.2 O MUNDO (IN)VISÍVEL: (INTER)DITOS DA DEFICIÊNCIA VISUAL

Não tenho total consciência de estar cego enquanto estou trabalhando. Quando estou trabalhando, meus alunos têm que entrar no meu mundo de ideias, conceitos e linguagem. (NOTES ON BLINDNESS, 2016).

Mais uma vez, as narrativas apresentadas na arte cinematográfica convidam-me ao diálogo das possibilidades fluídicas da investigação fenomenológica de um “arco intencional” que faz a unidade dos sentidos (MERLEAU-PONTY, 2006). Assim, o personagem liga a consciência de não lembrar estar cego à variável de encontrar-se trabalhando, apontando para a dimensão de que, a depender do espaço e tempo, a condição da ausência da visão sofre variações.

Nesse sentido, a deficiência é uma experiência impactada por uma lesão que modifica a performance de um sujeito na sociedade, no seu “ser no mundo”. E a ação dessa lesão que não pode ser ignorada depende essencialmente do tipo de espaço que vai ou não acolher esse sujeito. No caso específico da cegueira, quem é cego no Brasil tem muito mais dificuldade do que outros cegos em países que seus ambientes são adequados e preparados para trabalhar objetivamente com as consequências dessa lesão, ou seja, a deficiência não é apenas um aspecto biológico, ela é resultado da interação entre esse sujeito e o conjunto da sociedade.

O cinema, a literatura, o imaginário coletivo, entre outros, estão carregados de concepções e crenças acerca das pessoas com deficiência visual. Neste sentido, em uma pesquisa sobre a questão da literatura e a cegueira, Amiralian (1997, p. 27) nos indica que para “alguns escritores, a cegueira representa um prejuízo total; para outros, pureza e liberdade de comunicação do mundo visual; pode ainda simbolizar forças de escuridão e morte”. Nesse mesmo trabalho, essa autora amplia a perspectiva de entender a questão referente à presença da deficiência visual como o elemento mais recorrente das deficiências que estão presentes na literatura até a década de 1990. Para tanto, ela utiliza o trabalho de Debora Kent:

Debora Kent, escritora americana, faz um interessante estudo (1989) sobre os personagens cegos da literatura clássica, da literatura romântica do século 19 e das novelas americanas do século 20. Sua análise dos personagens cegos nos mostra as mudanças ocorridas na concepção da cegueira através dos tempos, e também aqueles conceitos que, embora sofrendo modificações, apontam para um

núcleo comum, como se representassem ideias que fazem parte do 'inconsciente coletivo' do dizer de Jung. (AMIRALIAN, 1997, p. 27).

Tomando como base essa ideia do "inconsciente coletivo", resolvemos, durante a pesquisa, fazer buscas sobre frases, ditos ou adágios populares que são conhecidos pelas pessoas acerca da deficiência visual. Utilizamos a web como fonte, além de anotarmos algumas frases ditas pelas pessoas nos lugares que pesquisamos. Encontramos uma linguagem variada, como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Escritores



Fonte: Elaborada pela autora desta tese com base no Pensador (2020).

Figura 3 – Adágios populares anônimos

"o amor é cego, a amizade fecha os olhos"	"O amor deve ser cego"	"O amor é cego, mas vê muito ao longe"
"O ciúme nasceu cego e morreu surdo"	"O ambicioso é um cego a caminhar com as pernas de pau"	"Que o diabo seja cego, surdo e mudo"
"Não há maior cego do que o que não quer ver"	"Sonhava o cego que via"	"A guia de um cego não pode ser outro cego"
"A ver vamos como diz o cego"	"Ao cego muda-lhe o fito"	"Bem cego é quem muito vê por aro de peneira"
"Ao cego não dão cuidado os espelhos"	"Cego não come manteiga"	"Não pode o cego distinguir as cores"
"Cego é quem não vê por uma peneira"	"Achou o cego um dinheiro"	"A amizade tomou do amor ou da fé aquela manhã de ser cega, quando é mais para ver"
"A fatalidade é cega"	"A fortuna somente é cega para os que a não compreendem"	

Fonte: Elaborada pela autora desta tese com base no Pensador (2020).

Figura 4 – Pessoas com Deficiência Visual com base em provérbios que escutam

“Qualquer coisa que a mulher louca cozinhe, o marido cego come.”

“Se visitas um cego, fecha também teus próprios olhos.”

“Em terra de cego, quem tem um olho... errou!”

“Deus seja tão bom contigo que te dê vizinhos sem olhos.”

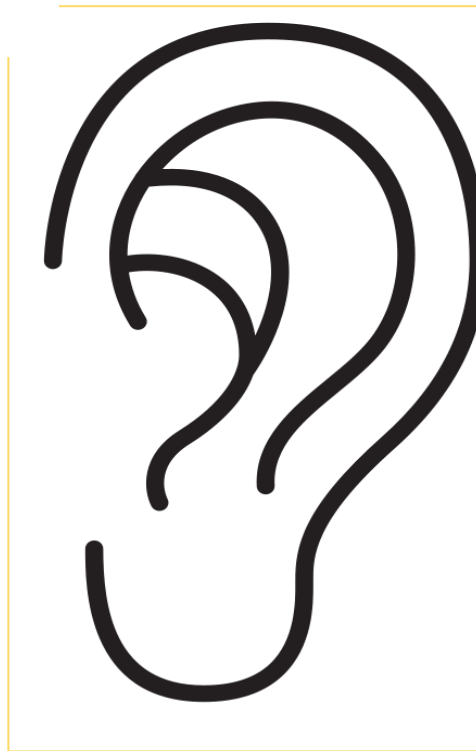
“Em terra de cego quem tem olhos é rei”

“Mais vale ser cego dos olhos do que do coração”

“Já que o amor é cego, o importante é apalpar”

“O amor é cego e pensa que ninguém o vê”

“Boi que usa antolhos não se revolta contra o tronco”



Fonte: Elaborada pela autora desta tese com base nas escutas dos sujeitos com deficiência visual.

Nas inúmeras frases apresentadas, não pretendo fazer uma análise semiótica. A ideia é mostrar como a construção dessas frases está ligada a esse imaginário popular de pensar a deficiência, que se revela através da linguagem, pois as palavras têm uma importância muito grande na vida dos sujeitos e grupos sociais, na maioria das vezes revelando paradigmas de preconceitos construídos socialmente.

Na maioria das frases, ditos e adágios apresentados, a cegueira é evocada e colocada como algo que interdita a pessoa com essa deficiência. Precisamos compreender que o sujeito com deficiência visual possui uma limitação sensorial que se efetiva numa baixa visão ou na ausência total da visão. De tal modo, existe um limite da apreensão do mundo a partir do olhar biológico. “O visível é o que se apreende *com* os olhos, o sensível é o que se apreende *pelos* sentidos” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 28, grifo nosso).

Nesse caminho, entendo que a interação com o mundo na falta do canal da visão/olhos não retira a possibilidade das outras tantas interações de percepções que podem chegar aos sujeitos com ou sem deficiência visual. Assim,

A percepção é aqui compreendida como referência a um todo que por princípio só é apreensível através de certas partes ou certos aspectos seus. A coisa percebida não é uma unidade real ideal possuída pela inteligência (como por exemplo uma noção geométrica); ela é uma totalidade aberta ao horizonte de um certo estilo, estilo esse que define o objeto do qual se trata. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 48).

A percepção nos fornece mais do que a soma das partes, ela se faz pelo corpo, é um modo de sentirmos o “mundo da vida”. Quando se aparta as pessoas com deficiência visual do mundo da vida, erroneamente acredita-se que o sentido da visão é a única possibilidade de interação desses sujeitos e não se considera a sinestesia⁴¹ como elemento fecundo para as diversas interações. Para Le Breton (2011, p. 157),

⁴¹ “A palavra ‘sinestesia’ é de origem grega: ‘syn’ (simultâneas) mais ‘aesthesia’ (sensação), significando ‘muitas sensações simultâneas’ – ao contrário de ‘anestesia’, ou ‘nenhuma sensação’. Ao longo dos últimos dez anos, tenho partido do termo sinestesia para desenvolver algumas ideias que tratam das relações entre arte, tecnologia e percepção. A primeira referência a este termo é normalmente atribuída a Pitágoras e sua Harmonia das esferas, que, entre outras coisas, implicava fusão sensorial. Seu uso mais comum nas artes remonta à poesia simbolista do século XIX – Baudelaire, Rimbaud etc. Entretanto, há uma verdadeira linhagem de trabalhos artísticos, cuja origem remonta ao século XVIII, que partilham aspirações sinestésicas em comum apesar de situados em contextos socioculturais e tecnológicos de épocas bastante diversas. A sinestesia tem também uma curiosa e fascinante história no domínio das ciências – psicologia, fisiologia e neurologia. Desde o século XVIII há relatos descrevendo pessoas que, expostas a um estímulo relacionado a uma determinada modalidade sensorial, experimentam sensação em uma modalidade diversa. No século XIX, tais possibilidades de intercruzamento entre os sentidos foram 246 objetos de um grande número de trabalhos, sobretudo após 1870. Devido à ascensão do behaviorismo, após a década de 1930 há uma significativa redução deste número. Nas últimas décadas, no entanto, o avanço das ciências neurocognitivas e das pesquisas sobre o cérebro e a consciência, amparadas em recursos tecnológicos, tornaram possível observar processos cerebrais antes inacessíveis, gerando uma nova onda de interesse pela sinestesia e por aquilo ela pode revelar sobre a cognição. (BASBAUM, 2012, p. 246-247).

“A cultura ocidental separou os sentidos dessa cadeia de combinações sinestésicas e a partir da modernidade, onde a visão se tornou o sentido privilegiado”.

A valoração dada ao sentido da visão há muito tempo se faz presente nas perspectivas do pensamento ocidental, desde os gregos e na base judaico-cristã. Mesmo assim, havia entre os gregos uma relação muito marcada pela oralidade, o que contribuía para um equilíbrio dessa valoração na relação com os outros sentidos.

Ao citar os estudos de Constance Classen e Lucien Lebre, Martins (2014) nos aponta que durante a história da humanidade, mais precisamente entre o século XVI e o início do século XVIII, a relação entre o uso e a valoração dos sentidos humanos passava por um equilíbrio, tanto que durante a Idade Média os jardineiros cuidavam das flores muito mais na perspectiva dos cheiros do que da beleza estética visual. Os jardins se constituíam como sedutores de acordo com o perfume exalado pelas flores. Então, penso que a importância e a centralidade de cada sentido está diretamente associada às questões de *tempoespaço*, levando-me a ponderar que talvez estejamos vivenciando a entrada de um novo significado contemporâneo nas relações que começam a ganhar força de centralidade entre a visão e o tato, presentes nas telas *touch screen*, mas isso é um objeto para outras pesquisas.

Foi com o Iluminismo, na Modernidade, que a visão passou a protagonizar uma superioridade dos sentidos. A modernidade no/do mundo ocidental colonizou nossos pensares e fazeres nas mais variadas esferas da vida do sujeito vidente e não vidente. O pensamento hegemônico moderno torna o conhecimento sucessivamente localizado e parcial, cria a universalização de padrões de sujeitos aceitáveis e normais em que se celebra a pessoa sem deficiência: o europeu, o masculino heterossexual, o branco e a matriz religiosa judaico-cristã. “Em outras palavras, demanda de nós entender que esse processo não é natural, é histórico e socialmente construído e refutar a estratégia da modernidade europeia, que afirmou suas teorias, conhecimentos e paradigmas universais.” (RANGEL; LOUZADA, 2014, p.117)

Entender a modernidade como balizadora das questões que envolvem o protagonismo visual desta contemporaneidade é uma demanda determinante para as nossas reflexões. De tal modo, viver em um mundo da vida em que enxergar se faz imperativo, quem não se enquadra nesse padrão sofre constante desvalorização, impossibilidades e invisibilidade.

6.2.1 O (in)visível na ponta dos dedos: o braille

Se a modernidade produziu a centralidade visual, foi justamente nesta modernidade que um jovem francês se tornou deficiente visual em consequência de um acidente doméstico aos cinco anos de idade, produzido por uma ferramenta na oficina do seu pai. Na época, os recursos médicos e medicamentosos foram insuficientes para sanar o processo hemorrágico do olho e impedir a infecção que se alastrou, atingindo as duas córneas e provocando a cegueira bilateral.

O jovem francês que se tornou deficiente visual era Louis Braille, nascido em 4 de janeiro de 1809, na pequena cidade francesa de Coupvray, distante cerca de 45 km de Paris. Foi Louis Braille que organizou e apresentou, em 1825, primeiro à Europa, depois ao mundo, o Sistema Braille,⁴² um relevante instrumento de leitura e escrita para as pessoas cegas.

Na perspectiva de Martins (2014), conhecer a história que antecede ao produto final do braille coloca a descoberta de Louis Braille dentro do justo protagonismo que tem desde o século XIX, mas indica que, anterior a isso, se faz necessário conhecer os trabalhos⁴³ desenvolvidos por Diderot e Valentin Haüy, que eram videntes. “Por muito que possamos identificar em Diderot e Valentin Haüy os justos precursores do Sistema Braille” (MARTINS, 2014, p. 21), foi justamente o jovem cego, Louis Braille, que tornou o braille uma possibilidade de comunicação e acesso ao conhecimento escrito para as pessoas cegas.

O resultado do trabalho desenvolvido por Louis Braille torna a leitura e a escrita possibilidades do (in)visível na ponta dos dedos. Entretanto, alguns debates nas esferas dos usuários do braille e de algumas pesquisas têm levantado reflexões acerca dos desafios impostos nas relações contemporâneas que são travadas cotidianamente entre inclusão/exclusão das pessoas com deficiência visual. Neste sentido, Martins (2014) aponta algumas questões cruciais para equacionarmos este profundo dilema. Aqui, colocaremos algumas que consideramos decisivas para a reflexão sobre a ação e a ação sobre a reflexão:

⁴² O Sistema Braille é uma escrita em relevo, constituído por 63 sinais codificados por pontos, a partir do conjunto matricial formado por = 6 pontos, distribuídos entre duas colunas, descritas pelos números de cima para baixo: à esquerda (pontos 123) e: à direita (pontos 456). Juntos, representam a cela braille.

⁴³ Sugiro para o aprofundamento da leitura sobre o assunto, o artigo “A modernidade segundo Louis Braille”, de Bruno Sena Martins (2014).

[...] Em segundo lugar, assiste-se a um crescente facilitismo no modo como as tecnologias informáticas têm sido recebidas, ao ponto de hoje se poder falar no perigo de uma 'desbrailização'. As potencialidades das tecnologias deveriam, ao contrário, ser colocadas ao serviço do braille como elementos complementares e adjuvantes, investidos em facilitar a disseminação de informação e da literacia – e não em proclamar sua desnecessidade. Em terceiro lugar, a escola regular, não obstante os benefícios da inclusão social em face do ensino especial, falha demasiadas vezes em sua função de conferir os recursos humanos, materiais e culturais para que a criança cega se desenvolva em pleno processo educativo que tenha como esteio o domínio do braille. Em quarto lugar, vivemos em um mundo desigual e injusto, em que 80% das pessoas com deficiência vivem nos ditos países do Terceiro Mundo. Um mundo em que demasiadas pessoas cegas sequer sabem da existência do braille ou das possibilidades que lhe permitiriam aceder à leitura. (MARTINS, 2014, p. 20).

No diálogo profícuo com Martins (2014), e refletido na vivência do campo de pesquisa, percebo essa relação colocada entre as novas tecnologias materializadas na tecnologia assistiva e o esvaziamento ou negação que se faz na aprendizagem do sistema braille. Na escola rural que pesquisei, não se ensina braille, isso fica como função do AEE. Além de não ensinar, o aluno cego não tem, na maioria das vezes, o material de leitura e escrita em braille, a oralidade se constitui como o único interlocutor das aprendizagens. A oralidade é o “dispositivo” de comunicação, o que pode ocasionar uma sobrecarga entre o falar, o ouvir e o lembrar dos conteúdos.

Na continuidade do diálogo com Martins (2014), também concordo quanto ao desconhecimento do sistema braille por falta de acesso de um número significativo de pessoas cegas, além de fazer uma inter-relação com o desconhecimento do sistema braille por um número significativo de docentes, inclusive por muitos que atuam em contextos em que existe a presença da diferença na deficiência visual de alunos. Para Bahia, na relação entre tecnologia assistiva e o uso do braille é possível pensar que

O alcance que essas ferramentas tecnológicas têm é indiscutivelmente mais abrangente que o sistema de leitura e escrita braille. Entretanto, não quero jamais colocar um no lugar do outro, nada de substituição, até porque para essas ferramentas se fazerem úteis da melhor forma possível, tem uma coisa que essas ferramentas não trazem com muita facilidade que são as questões ortográficas da nossa língua, então o braille seria a única forma que ele teria de ter uma escrita mais correta, de acordo com as nossas normas da língua portuguesa.

O simples uso dessas ferramentas de tecnologia, sejam *smartphones*, sejam computadores, não dariam a eles, eu vou chamar de

alfabetização, que alfabetização é o processo de aquisição dessa leitura e escrita da língua, de forma correta, dentro das nossas normas de escrita portuguesa. Tenho um aluno que passou por nós aqui no CAP, ele já utiliza muito bem essas tecnologias, mas eventualmente quando entra em contato comigo, ele escreve a mensagem nesses aplicativos de mensagens, não é incomum a gente perceber erros de português, erros na nossa grafia e esse tipo de erro é em decorrência exatamente de não ter aprendido ou não estar em contato constante com o sistema braille. Porque o telefone por exemplo, quando a gente fala “casa” dentro da nossa língua parece que casa é com ‘Z’. Mas, ele tem uma tendência de escrever como está escutando. A pessoa com deficiência visual, se não passou por um processo coerente e correto de alfabetização (lógico que a gente sabe da regra, ‘S’ entre duas vogais normalmente tem som de ‘Z’), dentro das normas da língua brasileira, ele vai ter dificuldade na escrita sem erros ortográficos. Jamais a gente poderia substituir esse processo de alfabetização, do processo de leitura e escrita inicial, quando ele ainda está no período de escolarização. Jamais poderia dizer que ele poderia simplesmente usar só a tecnologia, porque só a tecnologia não daria a ele essas ferramentas necessárias para utilizar as normas da escrita da nossa língua de maneira correta. (BAHIA, entrevista narrativa, 2019).

Nesse excerto de narrativa de Bahia, professor de AEE, é possível refletir que as questões postas por Martins (2014) são reafirmadas a partir das potencialidades das tecnologias como elemento complementar e suplementar do braille. Fazer uso das novas tecnologias não indica o abandono ou o esquecimento do uso do sistema braille, ao contrário, significa que tecnologia assistiva e sistemas braille têm processos fecundos de parcerias.

6.3 ESCOLA EM TERRITÓRIO⁴⁴ RURAL: (IM)POSSIBILIDADES NOS/DOS/COM COTIDIANOS DAS APRENDIZAGENS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Escrever sobre a escola rural no ano de 2019 é sem dúvida um desafio posto para esse tempo presente na biopolítica da educação brasileira desde o congelamento dos investimentos em saúde e educação propostos e efetivados pelo governo de

⁴⁴ Neste estudo tomo por base a ideia de território de Giuseppe Dematteis, que responde aquilo que pensamos acerca dessa categoria: “O território é construído social e politicamente, contrapondo-se ao pensamento iluminista no qual a Terra significa um fato natural. A Terra, como formação territorial, contém a natureza e a sociedade humana, ou seja, formas de comunicação, troca, cooperação, tensões, conflitos, crises, mudanças e técnicas. O território, assim, indica uma realidade material, resultante das relações sociais e das relações sociedade e natureza. Há um processo de socialização regulado, sobretudo pelo mercado e pelo Estado.” (DEMATTEIS, ANO apud SAQUET, 2011, p. 37).

Michel Temer. Esta escrita está permeada por um conjunto de subjetivações que ancoram a pesquisa e a forma de “estar e ser no mundo” da pesquisadora.

Não estou alheia aos *modus operandi* do atual governo do presidente Jair Bolsonaro, instituído no país após as eleições de 2018. Além de referendar os cortes propostos pelo governo anterior – Michel Temer –, o atual governo atingiu diretamente os principais pilares da Educação Nacional, principalmente com os cortes de financiamento das Universidades Públicas e da Educação Básica.

A educação brasileira é sem dúvida a principal e pertinente saída para fazermos ciência, oportunizarmos caminhos educacionais para crianças e jovens, fazermos proposições sobre a qualidade de vida acerca do envelhecimento dos/as brasileiros/as, buscarmos saídas dos graves problemas e, no caso específico dessa pesquisa, acredito que a educação inclusiva é a estratégia de eliminação das discriminações para com as pessoas com deficiência. As reflexões aqui postas, e as outras possibilidades sobre a potência da educação, não têm a ideia de nomear a educação como a “Salvadora da Pátria”, mas afirmar que é no ambiente da educação, e para além dele, que podem ser fecundas as formas de pensar e agir de um povo na sua pluralidade.

6.3.1 Escola rural: enfrentamento, resistência e permanência⁴⁵

A opção pela vertente sociológica, cultural e histórica das ruralidades brasileira, possibilita discutir sobre e com a Escola Rural.⁴⁶ De tal modo, o trabalho de pesquisa

⁴⁵ A ideia de permanência que apresento como escolha está baseada no Art. 3º, item I, dos Princípios e Fins da Educação Nacional. “[...]. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]” (BRASIL, 1996). A discussão sobre permanência tem ganhado abrangência principalmente quanto às questões das cotas no ensino superior para estudantes oriundos de escolas públicas, negros, quilombolas, indígenas, entre outros. Entretanto, para acolher a questão da permanência de estudantes com deficiência visual na escola localizada em território rural, acredito que permanecer diz respeito às condições da materialidade presentes em aspectos como componentes pedagógicos acessíveis, assim como nas condições da imaterialidade que se constituem em acessos às informações no código braille, ao reconhecimento do espaço físico e suas (re)configurações, à comunicação verbal clara e acessível, entre outros elementos.

⁴⁶ “Ao falar em escola de território rural, faço opção pela localização geográfica/social/política no espaço brasileiro. Contudo, nosso entendimento é que essa escola faz parte de um conjunto de políticas educacionais que estabelecem que as escolas localizadas nos territórios rurais estão inseridas na dimensão da Educação do/no Campo. Ao destacar esse entendimento, levo em consideração que as políticas educacionais de Educação do/no Campo resultam de lutas e reivindicações por uma escola do/no campo que respeite a diversidade e as singularidades de homens e mulheres (crianças, jovens, adultos e idosos) que vivem, trabalham e estudam nos territórios rurais. Essas lutas e reivindicações foram travadas pelos movimentos sociais (trabalhadores rurais e urbanos, segmentos

está balizado pela opção de pensar a escola rural como categoria de reflexão, numa extensão dos diversos movimentos realizados pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) nos últimos anos. Neste sentido, Souza (2012, p. 18) afirma que

Tomar as escolas rurais e suas diferentes significações, no contexto social local/nacional, significa lançar *olhares* sobre os sujeitos da escola rural; aos modos como o trabalho pedagógico se forja no cotidiano das escolas se presentificam e constroem marcas de subordinação ou resistências frente à formulação e implementação de políticas públicas voltadas para os povos que habitam o meio rural, considerando o ambiente identitário dos sujeitos que dão vida e sentidos às produções culturais próprias desses espaços.

No diálogo com Souza (2012), algumas questões emergem para esse tempo presente. Entretanto, *a priori*, refletirei sobre alguns pontos que marcam a subordinação, a resistência e o trabalho pedagógico na vertente de pensar a inclusão de pessoas com deficiência visual, objeto que me levou ao campo desta pesquisa. Nos últimos anos, os sujeitos que habitam o meio rural têm se confrontado com ações governamentais que resultam em um elevado número de fechamento de escolas rurais. Muitas dessas ações que possibilitam o fechamento das escolas rurais têm sido denunciadas pelos movimentos de trabalhadores rurais e sem-terra, pelo Fórum Nacional de Educação do Campo, por outras instituições e entidades ligadas às questões da educação em espaços rurais.

Ao recorrer ao banco de dados do INEP (1999, 2019), referente aos anos de 1998 e 2018, encontrei números que explicitam a dimensão quantitativa do fechamento das escolas rurais. Nas Tabelas 4 e 5 é possível verificar a questão e problematizar algumas consequências para os povos que habitam o meio rural, principalmente no tocante às questões identitárias e culturais.

da igreja católica, organizações não governamentais, sindicatos etc.) que enfrentaram resistência das elites rurais e urbanas, tanto na 'fabricação' como na manutenção das políticas que impediam/impedem que esse sujeitos tivessem/tenham acesso aos seus direitos para uma vida digna (inclusive educação de qualidade), assim como pelas inúmeras mortes de trabalhadores rurais e outros líderes ligados à questão do campo/posse da terra. Não posso deixar de lembrar que a política de Educação do/no Campo é uma conquista, mas precisa avançar na qualidade da educação (condições físicas da escola, material pedagógico, merenda escolar, transporte escolar e formação de professores(as) para atuarem nestas escolas), ofertada a esses sujeitos. Mesmo com algumas conquistas, os próprios documentos e análises oficiais por si só denunciam as precárias condições da educação das escolas localizadas em territórios rurais – educação do/no campo." (OLIVEIRA, 2014, p. 75-76, grifo do autor).

Tabela 4 – Escola rural: número de estabelecimentos por dependência administrativa e localização – 1998

Dependência Administrativa	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
BRASIL	125.259	60	10.357	114.061	781
NORDESTE	67.486	31	1.896	65.023	536
BAHIA	20.785	5	138	20.564	78

Fonte: Elaborada pela autora desta tese com base nos dados do Censo Escolar de 1998 (INEP, 1999).

Tabela 5 – Escolas rurais: número de estabelecimentos por dependência administrativa e localização – 2018

Dependência Administrativa	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
BRASIL	60.694	92	5.410	54.545	647
NORDESTE	32.956	32	1.296	31.248	380
BAHIA	9.277	4	134	9.061	78
FEIRA DE SANTANA	103	-	8	90	5

Fonte: Elaborada pela autora desta tese com base nos dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019).

Ao estabelecer um comparativo entre as duas tabelas que apresentam a configuração das escolas rurais dos últimos vinte anos, percebo que apenas na categoria Escolas Rurais Federais os números referentes ao total no Brasil e na região Nordeste apresentam crescimento, fruto de biopolíticas educacionais implantadas no Brasil entre 2003 e 2015, nos governos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, e da presidenta Dilma Vana Rousseff, visando, principalmente, a expansão da educação profissional. Nas questões referentes à dependência administrativa, os números apresentam drástica redução resultante de biopolíticas neoliberais de nucleação das escolas rurais e do transporte em massa dos alunos moradores dos espaços rurais para os centros urbanos.

Ao comparar a totalidade do país, percebo que nos últimos vinte anos foram fechadas 64.565 escolas. Quando observadas as variáveis para o Nordeste e para a Bahia, encontro, respectivamente, o fechamento de 34.530 e 11.508 escolas.

Infelizmente, não foram apresentados dados municipais na sinopse do Censo Escolar de 1998, para avaliarmos a questão na perspectiva de Feira de Santana.

O elevado número de escolas rurais em processo de fechamento em 2013 levou a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado a propor um projeto de lei, aprovado como Lei, alterando o Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Efetivamente, a alteração obrigou que os gestores municipais ouçam/consultem o Conselho Municipal de Educação, que é o órgão normativo, com representantes dos gestores e de toda a comunidade escolar, para efetivar o fechamento de escola da educação básica pública que atenda alunos/as residentes no campo, indígenas e quilombolas.

Parece que a lei proposta não foi eficaz para a alteração do quadro e o fechamento das escolas localizadas em territórios rurais, mostrando-se perversa e silenciadora para os sujeitos que vivem e estudam nestes espaços. Trabalho desenvolvido por Santos (2003) já evidenciava a questão do número reduzido de escolas para atender as matrículas dos estudantes moradores dos espaços rurais. Assim, afirma que

[...] a população residente nas 'zonas rurais' não possui escolas suficientes para atender as demandas de matrículas (principalmente nas séries finais do ensino fundamental), forçando, assim, os alunos 'rurais' (denominados alunos da roça) a buscarem a continuidade dos seus estudos nas escolas da cidade, se quiserem aspirar níveis mais elevados de escolarização. Tais aspectos demonstram bem a forma como a diversidade cultural é ignorada pelas políticas educacionais totalitárias que negam o direito a alteridade. (SANTOS, 2003, p. 148, grifo do autor).

A perspectiva apresentada por Santos (2003) corrobora as questões apresentadas nas Tabelas 4 e 5, quanto ao fechamento das escolas rurais. Há evidências de que as políticas educacionais apresentadas para as populações que estudam em escolas de território rural conduzem ao fechamento das unidades escolares, mesmo aquelas que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental anos iniciais. Ao fazer o movimento de trazer os/as alunos/as para as escolas da zona urbana, o poder público evidencia o descaso com a(s) cultura(s) e saberes locais como elemento potencializador das identidades e pertencimentos desses sujeitos. Para Souza e outros (2017, p. 27), faz-se necessário

Conhecer as diversas ruralidades e a compreensão dos processos de ensino que permeiam a educação em espaços rurais, seus sujeitos, instituições e práticas pedagógicas, torna-se relevante pela pertinência das questões relacionadas à escola rural, historicamente silenciada, negligenciada e camuflada, na perspectiva de conceber esta escola e suas práticas educativas como espaços de aprendizagem, não menos importantes ou inferiores às práticas de escolas urbanas, uma realidade não apenas do território baiano, mas também nacional.

Esse processo de desvalorização das escolas rurais apresenta implicações gravíssimas na vida das comunidades rurais e dos seus sujeitos. As comunidades rurais têm seus cotidianos marcados por um espaço que se diferencia dos lugares urbanos, trazem seus próprios movimentos de táticas (CERTEAU, 2012) no *tempoespaço*. Assim, é preciso problematizar a discussão ainda acrescentando as questões da inclusão de pessoas com deficiência visual nestes espaços de aprendizagens, e refletir sobre as diversas tensões que são apresentadas pelas escolas rurais, principalmente da desvalorização dessas escolas. Neste sentido, dialogamos com Souza e outros (2017) quanto ao fazer-se necessário refletir sobre o silenciamento e à negligência postos para a escola rural, e acrescento a problematização da inclusão de alunos com deficiência visual.

Em um primeiro momento, somos conduzidos/as às reflexões acerca da elevada quantidade de escolas rurais fechadas nos últimos vinte anos, mais precisamente 64.565 escolas no Brasil e 11.508 na Bahia. Se considerarmos que tais fechamentos tenham atingido comunidades que apresentem pessoas com deficiência, especificamente deficiência visual, em um país que o paradigma biomédico, o preconceito e a ausência de acessibilidade são hegemônicos e (inter)ditam sujeitos, as questões de “negligência” (SOUZA et al., 2017) estarão potencializadas para esses sujeitos.

No campo de pesquisa encontrei muita preocupação da família em relação ao deslocamento desse sujeito para as áreas urbanas. Isso não significa (inter)ditar o sujeito com deficiência visual de processos de deslocamentos. Não existe este impedimento de locomoção para o sujeito com deficiência visual quando ele recebe o treinamento de Orientação e Mobilidade (OM) com a bengala, no AEE da SRM ou no Centro de Apoio Pedagógico, para adquirir o hábito motor de se deslocar sobre o espaço. Neste sentido, Merleau-Ponty (2011, p. 210) afirma que:

Na verdade, todo hábito é ao mesmo tempo motor e perceptivo, porque, como dissemos, reside, entre a percepção explícita e o movimento efetivo, nesta função fundamental que delimita ao mesmo tempo nosso campo de visão e nosso campo de ação. A exploração dos objetos com uma bengala, que há pouco apresentávamos como um exemplo de hábito motor, também é um exemplo de hábito perceptivo. Quando a bengala se torna um instrumento familiar, o mundo dos objetos táteis recua e não mais começa na epiderme da mão, mas na extremidade da bengala. É-se tentado a dizer que, através das sensações produzidas pela pressão da bengala na mão, o cego constrói a bengala e suas diferentes posições, depois que estas, por sua vez, mediam um objeto à segunda potência, o objeto externo. A percepção seria sempre uma leitura dos mesmos dados sensíveis, ela apenas se faria cada vez mais rapidamente, a partir de signos cada vez mais claros. Mas o hábito não consiste em interpretar as pressões da bengala na mão como signos de certas posições da bengala, e estas como signos de um objeto exterior, já que ele nos dispensa de fazê-lo. As pressões na mão e a bengala não são mais dados, a bengala não é mais um objeto que o cego perceberia, mas um instrumento com o qual ele percebe. A bengala é um apêndice do corpo, uma extensão da síntese corporal.

De tal modo, o uso da bengala, quando treinado pela pessoa com deficiência visual com um/a professor/a com formação para OM, se torna um instrumento de percepção. E cabe lembrar que a cada novo espaço a ser utilizado/conquistado/explorado pela pessoa com deficiência visual, faz-se necessário o conhecimento/exploração, aquilo que chamamos de familiaridade do/no espaço. Não se trata de ensinar novamente o uso da bengala, mas a composição e disposição do novo espaço. Um exercício que nós videntes fazemos com o sentido da visão é, às vezes, recorremos aos mapas, aos aplicativos de mapeamentos/direções, plantas cartográficas, croquis ou mesmo indagar a outrem sobre as informações do lugar.

A migração diária do sujeito com deficiência visual não se constitui um impedimento. Entretanto, o fechamento das escolas rurais produz um apartamento do sujeito da sua comunidade nos “vários elementos, como pertencimento, deslocamentos, posicionamentos e subjetividades.” (SOUZA et al., 2017, p. 25), principalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Os sujeitos narram que suas experiências nos deslocamentos nas/para as escolas rurais, em tempos e espaços distintos:

Lá na zona rural, geralmente eu conheço o local, entendeu? Andava normalmente, andava normal, sem bengala. Normal. (NETO, entrevista narrativa, 2019).

A minha relação com os colegas era boa, tinha os momentos das brigas nos caminhos e a gente encarava tudo naturalmente. Olha, iam três pessoas de lá de casa: meu irmão, minha irmã e eu. Eu era a do meio. A gente ia pelas estradas, no lugar que não tinha estrada era caminho, uns caminhos feito, uns trilhozinhos pequeno, e a gente ia ali, andava naqueles caminhos pequenos. (BÁRBARA, entrevista narrativa, 2019).

Eu acordo 6 horas. Eu vou andando daqui até a entrada, pego o ônibus. Até a entrada de São José. Eu acho que é 1 a 1,5 km. Pego o ônibus, o escolar. Vai e desce na praça. Vai para escola. Minha prima também me leva. (SINÔNIMOS, entrevista narrativa, 2019).

Nos excertos apresentados, os três sujeitos narram suas histórias de vida nas relações com as escolas rurais. Descrevem seus trajetos diários com as experiências de escolarização vivenciadas em um corpo que apresenta a deficiência visual, baixa visão ou cegueira. Há um indicativo de pertencimento e táticas para lidar com cada questão sem se identificar com a ideia de “anormalidade”, quase sempre presente nas nossas estruturas sociais que constroem os elementos do preconceito. “Outro elemento do preconceito é a generalização das características suposta de um determinado grupo para todos os indivíduos que pertencem a ele.” (CROCHIK, 1991, p. 48). Ao narrarem, os sujeitos apontam para suas singularidades, o que caracteriza a não generalização por ser um sujeito com deficiência visual.

Para a família, a possibilidade de estudar em escolas localizadas nas comunidades, escolas rurais, é um elemento crucial nos seus fazeres cotidianos:

Foi para o José Tavares, foi uma luta também, ele foi rejeitado no início, mas eu tive um problema sério com a professora Arlete. Hoje, eu passei a amar ela, e ela a me amar. Ele foi rejeitado! Fui para a secretaria novamente. A secretária: ‘Por que mãe, a senhora quer o estudo dele lá? Por quê?’. ‘Pró, porque lá é perto de casa.’ Pra eu locomover ele para Feira de Santana, não dava, era horrível! E aqui tinha a facilidade porque eu levo ele de moto, deixo na escola e peço e pago uma pessoa, que é minha sobrinha, para trazer ele meio-dia para casa. Porque eu sempre saio para fazer o meu bico, porque o que eu ganho hoje não é o suficiente para manter ele e manter a casa. Eu tenho que fazer alguma coisa para ajudar, não é todo dia que eu tenho aquele desempenho para estar com ele, levar para a escola, voltar e buscar ele de pé. Sem um transporte, porque eu já tive o meu próprio transporte. Hoje, não tenho, fica ruim estar pagando carro, quando eu tô com ele eu não pago. Tenho que levar para escola pegando uma van, ando bastante de casa para a pista, a [BR-]116. Dá 1 km e 100 metros. Quando volto para casa – não vou ficar lá de sete da manhã até dez para as doze – tenho que pagar uma van para vir para casa fazer alguma coisa. Por exemplo, um almoço para o outro ir para escola. Tenho que voltar, pagar a passagem de novo, onze

horas, para ir buscar. Como é que eu tenho condições? O custo é demais, levo ele de manhã e deixo lá, de lá mesmo eu pego o carro, vou para o trabalho e pago minha sobrinha para trazer ele para casa no ônibus escolar. (QUITÉRIA, entrevista narrativa, 2019).

Sem trazer a linearidade dos excertos nas narrativas desta sessão, localizo questões relacionadas às biopolíticas da educação em temporalidades distintas. Ao narrar os deslocamentos feitos para a escola, Bárbara e Neto não fazem referências às questões de transporte escolar nos seus deslocamentos. Bárbara experienciou esse movimento no final da década de 1970 e Neto, no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Com Sinônimos essa biopolítica apresentada nas políticas educacionais se evidencia tanto nas narrativas dele quanto nas da sua mãe.

Nos últimos anos, a implementação da política educacional do transporte escolar⁴⁷ teve como base a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996). Na CF de 1988 está previsto no Art. 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

A LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) preconiza no Art. 10 que:

Os Estados incumbir-se-ão de:

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003).

Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de:

⁴⁷ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia ligada ao Ministério da Educação responsável pela normatização e assistência financeira em caráter suplementar, contribui para uma melhor oferta de transporte escolar. Fundamental para o acesso e permanência dos alunos das escolas da educação básica pública, preferencialmente residentes em área rural, essa oferta é feita pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e pelo programa Caminho da Escola. Instituído pela Lei nº 10.880, de 2004, o PNATE consiste na transferência automática de recursos financeiros aos estados, Distrito Federal e municípios, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congêneres. Os recursos são destinados ao pagamento de serviços contratados junto a terceiros e despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras e serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou da embarcação utilizada para o transporte dos estudantes. O programa Caminho da Escola foi criado em 2007, está disciplinado pelo Decreto nº 6.768, de 2009, e compreende a aquisição, por meio de pregão eletrônico para registro de preços, de veículos (ônibus, barco e bicicleta) padronizados para o transporte escolar. Essa aquisição é feita por meio de recursos orçamentários do Ministério da Educação, de linha especial de crédito do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) ou de recursos próprios dos entes federativos que aderirem ao programa (BRASIL, 2009c).

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003).

Na narrativa de Quitéria, é possível apreender que existe o transporte escolar para os alunos da escola rural no município de Feira de Santana. Entretanto, a lógica geográfica das rotas desse transporte escolar não inclui as pessoas com deficiência visual que morem em área mais distantes das rotas estabelecidas. De tal modo, a mãe e o aluno precisam se deslocar mais ou menos 1,5 km para chegar na rota de passagem do transporte, e a mesma distância no retorno; são exatamente três quilômetros de deslocamento diário com o uso de um guia vidente e bengala (Sinônimos narrou que não gosta de usar a bengala). De acordo com as questões preconizadas nas biopolíticas de inclusão escolar:

§ 5º - Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular. Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008d)

Neste sentido, é preciso entender que as biopolíticas que preconizam para a inclusão/exclusão de um aluno com deficiência visual no transporte escolar que serve às escolas rurais dos distritos de Maria Quitéria e Matinha dos Pretos em Feira de Santana não são efetivadas em relação à questão do transporte escolar.

O deslocamento diário nos espaços rurais contribui para “Fazermos a experiência singular dessa relação com o espaço e com os signos partilhados da comunidade nas narrativas biográficas que os outros nos dirigem ou que buscamos por nós mesmos.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 58). Neste sentido, a professora da escola rural narra que:

[...] essa influência rural na chegada dele aqui na escola, essa questão social, a vivência do rural, a vivência do lugar que ele mora, das características do lugar para chegar na escola ajudou a Sinônimos na construção de tempo, na construção de espaço, na construção, inclusive, de direito, porque em alguns momentos ele fala assim, não fala por ele, fala pela coletividade, que é uma coisa que ele faz também, quando ele reclama que o ônibus atrasou ou quando reclama que o ônibus passou e não esperou os colegas, e acontece isso. Ele chega: ‘Óh, pró, está errado isso?! A gente tem que ver. Procura quem para resolver isso? Por que não passou no horário ou quando a gente estava chegando no ponto, se aproximando, gritando para o ônibus

parar, e o ônibus não parou, seguiu adiante?’ Então, eles perdem a aula, não vêm para a escola porque dentro desse espaço rural o transporte também dita o currículo, o aluno chegando atrasado e o aluno perde aquela aula; ele dita o currículo, o horário que esse aluno sai da aula; ele dita o currículo quando esse aluno nem para a escola vem porque ele não passou. Então, Sinônimos sinalizou muitas vezes essa situação que os alunos que estavam com ele não sinalizaram, ele sinalizou. Quando ele trouxe para mim essa demanda eu passei para a diretora, a diretora conversou com ele, que conversou com o motorista, que já conversou com a Secretaria de Educação e tentou resolver o problema. Isso diminuiu bastante, mas acontecia muitas vezes essa situação, isso é um dado. (IONEIDE, entrevista narrativa, 2019).

Ao entrecruzarmos os excertos das narrativas de Quitéria e da professora do aluno com deficiência visual que experiencia sua escolaridade na escola de território rural vamos percebendo o protagonismo do sujeito que não se interdita com a deficiência visual. No processo narrado pela professora, ele faz o enfiamento na busca de equacionar o horário do transporte para atender às necessidades dos/as alunos/as que utilizam o transporte escolar. São os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2012) da escola que constroem seus processos de convivência e aprendizagens.

A análise dos excertos das narrativas de Quitéria permite-me compreender que a chegada do aluno com deficiência visual, no ano de 2017, em um primeiro momento foi recebida com estranhamento pela gestão da escola, depois a aceitação do diferente se efetivou nas relações entre escola e família. Fica evidenciado nas palavras de Quitéria “foi uma luta também” e “fui à secretaria novamente” que as famílias, muitas vezes, precisam ancorar suas lutas para reivindicar através da legislação (Constituição Federal de 1988; LDBEN nº 9.394/96; Convenção das Pessoas com Deficiência, 2006; Política Nacional da Educação Especial, 2008; Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação em vigência, entre outras tantas leis de inclusão das pessoas com deficiência) o alcance à matrícula dos seus filhos/as em classes regulares, inclusive da escola rural. Ao fazer referência aos estranhamentos que ocorrem entre os diferentes, Bauman (1998, p. 27) afirma que:

Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em todos três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem

a satisfação de ser totalmente satisfatório; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo em que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos [...].

A partir da estranheza sobre o corpo que apresenta uma deficiência, a sociedade produz o preconceito que exclui e inferioriza o sujeito. Outrora foram assassinados, outras vezes, abandonados, em alguns momentos, demonizados. Não faltou a fase de exposição como palhaços ou bobos da corte, a piedade religiosa consagrou o recolhimento em instituições de “boa fé” e, na contemporaneidade, afirma-se que estão incluídos. Entretanto, eles/elas, suas famílias e docentes narram detalhes que nos levam a refletir se essa inclusão potencializa de fato a emancipação na sua totalidade e os livra do preconceito:

O preconceito é que muitos colegas seus lhe abandonam, isso acontece. Você perde muita coisa, muita coisa imprevista pela frente, você perde de sair [...] (NETO, entrevista narrativa, 2019).

[...] as dificuldades, que vinha os meus primos, aquela coisa toda, os meus primos zombavam de mim, me chamavam de ‘ôi pinim’ de quatro olho e aquilo ali me deixava muito triste, eu ficava muito chateada. (BÁRBARA, entrevista narrativa, 2019).

Cada ano que passo vejo meu próprio avanço em relação a Sinônimos. Hoje, consigo conversar com ele sem aquela preocupação que eu tinha no início. Como se ele fosse um boneco de vidro que qualquer coisa poderia machucar, que não poderia estar falando qualquer coisa, tinha que ter cuidado no que fosse falar com ele, é aquela ideia que se carrega mesmo, dó. Uma pessoa tão diferente que se deve ter o cuidado no momento de falar, de se dirigir. (IONEIDE, entrevista narrativa, 2019).

O meu primeiro contato com um aluno deficiente foi com a criança, um bebezinho, que por sinal o nome era quase o nome do meu filho. Cheguei, fiquei amedrontada, esse menino ficou cego, o pai vinha, e eu disse: ‘E agora?’ Esse menino aqui, meu Deus, um bebê! (LUDE, entrevista narrativa, 2019).

Quando ele fez 6 anos, ele foi pra escola normal, pra escola do município, que foi Emílio de Freitas Borges. No início, quando viram que era deficiente, não queria aceitar, matricularam. As professoras, quando chegou na sala, que sabia que tinha uma criança deficiente, pediu pra trocar, aquela sala ela não queria. Me deixou decepcionada, triste, chorei muito, ele ficou. Mas na sala era uma criança esquecida, ficava no canto por vida, chorava pra ir pra escola, depois começou a

chorar pra não querer ir pra escola. Dizia: 'E fazer o que na escola, eu fico lá que nem um cachorro.' O menino com 6 anos já sabia falar isso: 'Ninguém não dá minha merenda'. Quando foi passando o tempo, ele reclamava, não queria ir pra escola, chorava. Toda vez que eu levava na escola, botava na sala, sempre tinha uma criança na mesa; quando tinha uma criança ou duas, que colocava ele, as crianças levantavam, tudo pequeno, na mesma idade dele: 'Não vou ficar nessa mesa que esse menino cego vai sentar, eu não quero um cego junto na minha cadeira.' Levantava e, às vezes, já tava todas as cadeira completa [sic], que era uma mesinha com quatro cadeiras, uma mesa faltando uma criança, colocava ele, todas aquelas três crianças levantavam e não sentava. (QUITÉRIA, entrevista narrativa, 2019).

Os excertos acima evidenciam como a deficiência visual está marcada pelo estranhamento e preconceito coletivamente imposto e aceito, inclusive acolhido no ambiente da escola rural. “[...] é um referente cultural que, manhã após manhã, se levanta para um duelo com os intentos e querereres das pessoas cegas e de baixa visão, cujas vidas se encontram marcadas [...] pelos preconceitos e estereótipos que todo lugar as precedem [...]” (MARTINS, 2013, p. 64). Os excertos das narrativas contam sobre o preconceito na escola rural, e a cada mudança de ano escolar, os enfretamentos e resistências recomeçam para garantir a permanência do sujeito com deficiência visual:

Ele ficava isolado, no início ficava muito isolado, por isso tive muito problema na escola, porque sempre era isolado, não tinha esse acompanhamento. Depois de tanto falar, mudou de direção. Começou na escola aqui na zona rural a brincar com ele, a professora sempre estava fazendo as brincadeiras, ensinando como brincar. Porque nenhuma professora queria ele. Era 4º ano e era jogado pro 3º porque a professora não aceitava na sala, eu achava que era por causa da deficiência dele, discutia com a professora. Eu falei assim: 'Pró, é por que ele é negro? Porque ele é ser humano como qualquer um outro aluno branco, preto, rico... É por que ele é pobre?! (QUITÉRIA, excerto de narrativas, 2019).

Os questionamentos de Quitéria levam-me a pensar na opressão vivida pela pessoa com deficiência e suas famílias. Para a pessoa com deficiência visual, baixa visão ou cegueira, o duelo da permanência nos espaços das escolas rurais (e para além deles) é diuturno. Ainda que este estudo não tenha como objetivo discutir o preconceito quanto às questões étnico-raciais, elas não podem passar despercebidas, uma vez que foram desveladas no campo de pesquisa. Das pessoas com deficiência visual que são colaboradores desta pesquisa, dois são negros e um é pardo (de

acordo com a autodeclaração), vivem no corpo o duplo estigma. Neste sentido, compreendo que:

Ter-se-ia de, um lado, grupos rotulados ou estigmatizados como ‘desviantes’ e de outros grupos admitidos como ‘normais’ [...] o conceito de estigma implica necessariamente um quadro relacional uma vez que qualquer daquelas categorias não pode ser pensada isoladamente, mas dentro de um sistema de oposições sociais: neste caso ‘desviantes’ e ‘normais’ emergem como tipos que se afirmam contrastivamente, constituindo, assim, uma manifestação de categorização social. (VELHO, 1985, p. 30).

Na reflexão trazida por Velho (1985), podemos entender algumas dimensões relacionadas aos questionamentos de Quitéria quanto à rejeição de seu filho deficiente visual e negro em sala de aula da escola rural. Assim, é possível problematizar como a escola e seus rituais pedagógicos podem ajudar a fortalecer (ou não) o preconceito e o racismo. Portanto, é preciso discutir essas questões na escola rural, bem antes de discutirmos as taxas do sistema de avaliação interno e externo (e para além dele) ao ambiente escolar. O preconceito e o racismo são violências que não saem da cabeça de quem as experienciaram.

Tabela 6 – Matrículas da Educação Inclusiva em classes comuns, por sexo e cor/raça – Brasil

BRASIL		
	1.014.661	
COR/RAÇA	FEMININO	MASCULINO
Não declarado	89.144	166.607
Branca	111.593	210.435
Preta	14.143	26.931
Parda	133.159	252.835
Amarela	1.157	2.031
Indígena	1.514	2.112
Total	350.710	660.951

Fonte: Elaborada pela autora desta tese com base nos dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019).

Apresento, na tabela a seguir, dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019) para reforçar a reflexão acerca do duplo estigma sobre questões étnico-raciais e de deficiência.

Na Tabela 6 é possível identificar um número elevado de sujeitos (feminino e masculino) que não são declarados na cor/raça, exatamente 255.751 estudantes. Quando observo as variáveis preto e pardo, verifico que em um país com características marcadas pela afrodescendência, o número de negros é apenas de 41.074 (feminino e masculino). No entanto, na soma entre pretos e pardos, chegamos a um número de 427.068 estudantes. Somando os não declarados às categorias pretos e pardos, teremos um total de 682.819, mais de 65% dos estudantes com deficiência podem (ou não) se encaixar neste duplo estigma.

Tabela 7 – Matrículas da Educação Inclusiva em classes comuns, por sexo e cor/raça – Bahia

BAHIA			86.833	
COR/RAÇA	FEMININO	MASCULINO		
Não declarado	11.384	20.190		
Branca	2.851	4.593		
Preta	2.462	4.780		
Parda	14.600	25.348		
Amarela	124	224		
Indígena	117	160		
Total	31.538	55.295		

Fonte: Elaborada pela autora desta tese com base nos dados do Censo Escolar de 2018 (INEP,2019).

Tabela 8 – Matrículas da Educação Inclusiva em classes comuns, por sexo e cor/raça – Feira de Santana

FEIRA DE SANTANA			4.175	
COR/RAÇA	FEMININO	MASCULINO		
Não declarado	762	1.611		
Branca	62	112		
Preta	132	265		
Parda	429	789		
Amarela	6	8		
Indígena	1	3		
Total	1.392	2.788		

Fonte: Elaborada pela autora desta tese com base nos dados do Censo Escolar de 2018 (INEP,2019).

As Tabelas 7 e 8 evidenciam e reforçam a tendência apresentada nas variáveis do/no geral do país. Ou seja, existem questões que tensionam as vizinhanças e aproximações entre deficiência e relação étnico-racial. Talvez se faça pertinente que sejam desenvolvidos mais estudos no campo entre deficiência e relações étnico-raciais para ativar o protagonismo das reflexões dos (inter)ditos da educação rural na perspectiva da inclusão de sujeitos excluídos historicamente. Contudo, esta pesquisa não objetiva responder tal questão, apenas sinaliza para a necessidade dessa problematização.

Voltando aos objetivos desta pesquisa, afirmo que tanto os sujeitos que experienciam a escolarização após o número significativo de leis de inclusão a partir da década de 1990, como os que experienciaram antes desse período enfrentam/enfrentaram questões (des)veladas para permanecer nas escolas rurais. Alguns excertos de narrativa revelam essa luta:

Pra início, foi muito difícil! Quando eu vim cair na real, eu pensei que o mundo pra mim teria acabado, mas foi totalmente engano. No colégio foi um pouco difícil. Pra me habituar, para mim [sic] pegar a sequência, não foi fácil. Aí veio o braille, o período que eu passei a conhecer o braille foi muito bom, foi 100%. (NETO, entrevista narrativa, 2019).

Tudo na mesma sala. Eu comecei na escola, eu já sabia ler e escrever, então vamos dizer que eu já tava alfabetizada pela minha irmã, e então eu fui, aí passei quinze dias em uma série, dentro da mesma sala. Eu comecei com a 1ª série, já que eu já estava alfabetizada, comecei na 1ª série, e quando foi com um mês depois, eu já estava na 2ª. Na mesma sala, na 2ª série, e deu continuidade. Mas era tudo junto. As lembranças que tenho é que eu sentava na frente, próximo do professor. Às vezes, quando eu não tava conseguindo a leitura, a professora fazia a leitura. Nas provas, ela lia, eu respondia. De recursos que tinha era só isso aí mesmo. Não tinha energia elétrica, era luz de/a gás. O pessoal chamava candeeiro, a luz é muito pouca, muito fraca, e era com aquilo ali que a gente... era o único auxílio que a gente tinha, que além do dia a gente precisava estudar à noite também. Só mesmo quem tinha muita vontade mesmo pra ter esse esforço pra estudar, é quem tinha realmente um objetivo, algo de querer ser alguém na vida, que eu desde criança, eu tinha um objetivo, essa era a expressão usada de ser alguém na vida. (BÁRBARA, 2019, entrevista narrativa).

Brincava de montar pecinha, rodava por lá pela escola ali, brincava só. Não corria não. (SINÔNIMOS, entrevista narrativa, 2019).

As narrativas das pessoas com deficiência visual sinalizam algumas táticas (CERTEAU, 2012) utilizadas nos/com cotidianos para permanecerem diante de

situações das ausências e exclusões postas nos ambientes rurais, e isso inclui a escola. As dificuldades apresentadas foram dribladas (ou não) com o aprender do braille, com a alfabetização pela família, com o sentar-se na primeira cadeira, com a luz fraca do candeeiro,⁴⁸ com o brincar sozinho de armar pecinha, com o não correr na área e ficar na sala e outras tantas formas de resistir.

Para a família, o permanecer dos seus filhos com deficiência na escola rural também é um duelo constante. Elas narram que:

Da hora que ele chegava na escola ficava sentado, só levantava pra sair, vir pra casa. Tinha dia que eu tinha que fazer o dever pra levar pra escola pra professora ensinar a ele, que até hoje tem, porque Lude me ensinou a fazer o alfabeto no E.V.A. Tinha que mandar ele levar pra escola, lá a professora dava a reglete, dava a tela pra fazer o nome, mas só que as professoras nunca pegavam, ensinava ele em casa mesmo. A gente, não a escola, nenhuma ajudava, só foi [sic] duas professoras que ajudou [sic] a ser alfabetizado. As professoras jogavam ele pra série sem ele saber nada. E sempre a gente chegava lá na Fundação e conversava com a professora Lude. Ela dava conselho. Quando a gente tinha dificuldade na escola, ela mandava procurar na Secretaria de Educação. Ela foi uma professora, uma professora ótima! (MARIA, entrevista narrativa, 2019).

O dever dele era todo adaptado por eu [sic] e Maria. É tanto que o material dele até hoje nunca joguei nada do 1º ao fim, só joguei o da escola particular, tenho lá, acho que é [sic] duas ou três gavetas do guarda-roupa, tem só o material dele da escola, nunca joguei nada. Essa semana mesmo, no final do ano, fiz uma faxina do meu outro filho de 08 anos, joguei tudo e dele não joguei nada. (QUITÉRIA, entrevista narrativa, 2019).

Os excertos das narrativas das pessoas com deficiência visual e de suas famílias nos mostram que mesmo diante de uma avançada legislação acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência na biopolítica do Estado brasileiro nas últimas décadas, existe um (ou vários) descompasso(s) entre a lei na esfera do macro (MEC e outras instituições de Educação) e a implementação dessa legislação no sistema de ensino municipal e no micro, que se efetiva no espaço da escola rural. Neste sentido, Ferreira e Guimarães (2003, p. 108) indicam que:

A escola pública, assumida atualmente como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo, no Brasil, inexoravelmente um espaço

⁴⁸ Utensílio portátil que, por conter um líquido inflamável e um pavio, é usado para iluminar. [Por Extensão] qualquer utensílio que tem o propósito de iluminar. (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2019).

de exclusão, não só das pessoas com deficiência, as de todos aqueles que não se enquadram no padrão imaginário do aluno 'normal'. Além disso, as classes especiais tornaram-se verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar.

Dessa forma, esses sujeitos que não se enquadraram/enquadram no padrão do aluno "normal" e permaneceram/permanecem na escola rural podem ser considerados sujeitos de resistência ao continuarem nesses espaços. Isso passa por inúmeros fatores, a exemplo do AEE em uma SRM ou no Centro de Apoio Pedagógico, que no caso de Sinônimos foi fundamental. Entretanto, o atendimento no/do AEE não pode ser transformado no depósito dos expurgados pelo sistema escolar.

6.3.2 Aprendizagens da pessoa com deficiência visual na escola rural

A aprendizagem é um dos processos desenvolvidos no/com cotidiano escolar que pode contribuir, decisivamente, para a emancipação, ou não, de um sujeito e, algumas vezes, do grupo social que está inserido. Como num mantra: "A educação transforma sujeitos". Para Mantoan (2011, p. 62), "o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem/restringem o processo de ensino [...]".

Igualmente, essa questão pode ser conjecturada nas aprendizagens dos sujeitos das escolas rurais, principalmente nas dificuldades e limitações reconhecidas na/da diferença da deficiência visual. Neste sentido,

O deficiente visual tem uma dialética diferente, devido ao conteúdo – que não é visual, e a sua organização cuja especificidade é a de referir-se ao tátil, auditivo, olfativo, cinestésico. É na dialética entre o específico e o geral que se define a estrutura psíquica, integrada ou não. (MANTOAN, 1997, p. 36).

Uma dialética diferente não significa que o sujeito com deficiência visual estaria privado das aprendizagens oferecidas pela escola. Suas singularidades precisam ser levadas em consideração nas disposições das sequências pedagógicas para o acesso às diversas formas de aprender. Para Vygotsky (1987, p. 28), "[...] a educação para estas crianças deveria se basear na organização especial de suas funções e em suas

características mais positivas, ao invés de se basear em seus aspectos mais deficitários”. Assim, encontro na narrativa da professora Lude uma proposição para pensar na organização especial das funções das pessoas que vivem com deficiência visual.

É, a gente sabe que o trabalho da educação inclusiva é um trabalho individualizado. É um trabalho que precisa ver esse aluno: ‘E agora, como é que eu vou trabalhar com esse menino? Como esse menino chegou?’ Com medo de tudo. Para pegar um objeto, tremia. A primeira coisa que eu fiz com ele ao chegar foi acolher, abraçar, e ele sem ficar muito à vontade. Eu falei: ‘Meu Deus, primeiro tenho que conquistar, a família precisa também estar comigo.’ Esse menino começou aos poucos ir tocando os objetos, era bem enrijecido! Mal falava. Eu falava, e ele: ‘Uhm, uhm.’ Conversava com a mãe: ‘Ó, mãe, o que eu fizer aqui, você vai fazer também em casa.’, e ele começou aos poucos, na dificuldade. Eu criava várias estratégias de coisas que ele não sabia e tinha medo de pegar. Vem a questão que ele ouvia musiquinha, ele interagia, mas o que me marcou muito foi a questão do medo. Se ele não tivesse vindo para cá, ele seria um bichinho do mato, porque ao chegar aqui ele nunca soube o que era um iô-iô. Foi o monstro para ele, o iô-iô, ele deu um escândalo quando sentiu a cordinha cair, a gente faz o movimento, este menino enlouqueceu, eu disse: ‘Calma, calma Si, calma Si.’, e ele: ‘Tira isso que eu tô morrendo de medo.’ Quer dizer, não tinha contato com o mundo, ele tinha aquele contato familiar, mas ele não vivia os aspectos do tocar, do pegar, do cheirar, do sentir, não acontecia. Até porque a família também não sabia como lidar com esse menino que é cego. Comecei: ‘Vamos, Si!’ E aos pouquinhos fui trabalhando com ele. Eu falava assim: ‘Você é capaz.’, ele não respondeu. ‘Você é capaz, você pode tudo.’, e ele quieto. Ele mal falava, agora já fala mais, é tímido. (LUDE, entrevista narrativa, 2019).

O excerto da narrativa da professora Lude – CAP DV –, que acompanha o trabalho pedagógico com Sinônimos (sujeito com cegueira congênita) desde a estimulação precoce, com quatro anos de idade, até os dias atuais indica significativos aspectos para pensarmos a inclusão escolar do sujeito com deficiência visual. O novo como elemento de desafio, a parceria familiar, o buscar estratégias de aprendizagens, a necessidade de buscar outros sentidos para as interações. De tal modo, podemos entender que:

A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades. (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 229).

E foi na prática pedagógica, com o auxílio de determinadas técnicas, fazendo o uso da coordenação motora – trabalhar com o elástico, pegar, tocar, sentir, ouvir –, que a professora media o desenvolvimento das capacidades que aquele sujeito tinha/tem e precisava/precisa desenvolver. Essas (e outras) foram/são práticas extremamente necessárias para a aprendizagem de mundo que esse sujeito com deficiência visual precisa ter, principalmente o que nasce com cegueira.

Para Bárbara, com baixa visão, aprender foi, em alguns momentos, um processo de desenvolver suas próprias estratégias. Assim, ela narra que:

Enquanto criança, também não entendia. Mas procurava levar uma vida normal, criava as minhas estratégias pra me locomover. Como é que eu posso dizer? Pra que eu não me machucasse muito. Então, procurava as estratégias pra viver. Eu brincava, mas, assim, às vezes, carregava a porta na frente, porque coisas que fosse [sic] da mesma cor da porta, ou da mesma cor de onde eu tivesse, então não dava pra visualizar, às vezes eu levava na frente mesmo. Às vezes me machucava. Às vezes saía correndo, tombava nas coisas, caía, levantava e sacudia a poeira, e vamos que vamos. Na classe multisseriada, quando eu comecei a ir pra escola, que por sinal eu tinha muita vontade de ir pra escola, mas minha mãe não deixava pelo fato de eu não enxergar direito. Então, a minha irmã brincava em casa de escola, professor e aluno, eu era a aluna. O que minha irmã ia aprendendo na escola, ela ia passando pra mim em casa, fui aprendendo, a vontade de ir pra escola era grande e eu ia aprendendo. O que ela aprendia na escola, ela passava pra mim em casa, inclusive ela usava um livro que é... naquela época era um livro muito bom, chamado Mobral, onde o pessoal estudava no Mobral, o pessoal mais velho. O meu pai, ele estudava no Mobral, que era um ensino bem avançado! E eu aprendia com ela em casa, nesses livros do meu pai. Então, quando fui pra escola, já tava com nove anos. Antes de eu ir pra escola, com oito anos, fui fazer a primeira consulta com o oftalmologista. (BÁRBARA, entrevista narrativa, 2019).

Bárbara identifica nesse excerto memórias que tem acerca das aprendizagens e do conhecimento do mundo a partir da relação travada com as experiências de baixa visão, marcadas no corpo. De tal modo, vamos entendendo que a vontade de ir para a escola no final dos anos de 1970 era barrada pela mãe por ter medo do enfrentamento da deficiência visual no espaço da escola rural. Bárbara narra um tempo em que as políticas de inclusão escolar eram quase inexistentes, o que contribuía para que muitas pessoas com deficiência não estivessem presentes nas escolas. Muitas vezes, a depender da deficiência e da escolaridade dos pais, as pessoas com deficiência ficavam analfabetas ou eram alfabetizadas pela própria família, sendo excluídas do conhecimento sistematizado.

As memórias de Bárbara possibilitam-me pensar sobre as políticas de inclusão escolar dos últimos anos:

[...], naquela época ninguém se preocupava com acessibilidade, hoje houve um avanço, muito bom! Hoje também temos dificuldades, mas já é menos do que naquela época, que hoje, eu não sei nem como é que eu falo. As pessoas estão mais preocupada [sic] com a acessibilidade, não muito, mas tá mais preocupada. Tá tendo, assim, um olhar mais voltado pras limitações dos deficientes, e naquela época não existia isso, as pessoas encaravam como uma coisa normal, natural, se virava [sic] da melhor forma que pudesse. (BÁRBARA, entrevista narrativa, 2019).

Talvez seja necessário a Bárbara e outras tantas pessoas alcançarem o entendimento de que “naquela época”, e hoje também, a deficiência não era/é considerada “normal”, ao contrário, a deficiência era/é invisibilizada. Entretanto, como ela mesma afirma, vivemos um tempo em que “as pessoas estão mais preocupadas” com a inclusão, aquilo que nesta pesquisa chamamos de biopolíticas educacionais para a inclusão de pessoas com deficiência. Uma biopolítica de inclusão escolar que segue um descompasso entre a esfera da legislação no âmbito do macro e a aplicabilidade na esfera do micro, neste caso específico, nas escolas rurais.

As políticas de inclusão escolar, as biopolíticas da/na educação, tomam como base os dados oficiais levantados pelo Censo Demográfico e pelo Censo Escolar. De acordo com as reflexões que podemos ter a partir do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), as matrículas da Educação Inclusiva em 2018, no Brasil, seguem a tendência de um processo de urbanização⁴⁹ tardio e problemático, com o inchamento das periferias das grandes e médias cidades e o fechamento de escolas rurais.

Além dos fatores de migrações internas, existe uma tendência dos municípios a fecharem as escolas rurais sob alegação de falta de recursos. Não podemos deixar de pensar que este fechamento das escolas rurais está ligado a outras lógicas das biopolíticas municipais, que neste momento não vamos problematizar (por coerência ao tempo *chronus* de tratar dos objetivos desta pesquisa).

⁴⁹ Sugiro as leituras a seguir caso o leitor queira se aprofundar na questão da urbanização brasileira: Santos (1993, 1997) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019).

Tabela 9 – Matrículas da Educação Inclusiva em classes comuns por localização e dependência administrativa – Brasil, 2018

BRASIL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	URBANA	RURAL
1.014.661	Federal	3.853	499
	Estadual	329.976	17.886
	Municipal	501.903	101.159
	Privada	63.716	719
	Total	899.448	120.263

Fonte: Elaborada pela autora desta tese com base nos dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019).

Tabela 10 – Matrículas da Educação Inclusiva em classes comuns por localização e dependência administrativa – Bahia, 2018

BAHIA	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	URBANA	RURAL
86. 833	Federal	171	43
	Estadual	9.723	550
	Municipal	50.386	21.404
	Privada	4.460	96
	Total	64.740	22.093

Fonte: Elaborada pela autora desta tese com base nos dados do Censo Escolar de 2018 ((INEP, 2019).

Tabela 11 – Matrículas da Educação Inclusiva em classes comuns por localização e dependência administrativa – Feira de Santana, 2018

FEIRA DE SANTANA	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	URBANA	RURAL
4.157	Federal	-----	-----
	Estadual	824	45
	Municipal	1.984	1.001
	Privada	299	4
	Total	3.107	1.050

Fonte: Elaborada pela autora desta tese com base nos dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019).

As Tabelas 9, 10 e 11, que expõem resultados do Brasil, particularizados, e os recortes da Bahia e de Feira de Santana, revelam que nas escolas rurais, Educação do Campo, o número de sujeitos matriculados com deficiência nas classes comuns é menor que nas escolas urbanas. São 120.263 o total do Brasil, 22.093 na Bahia e 1.050 em Feira de Santana, perfazendo um total de 143.406 estudantes que apresentam alguma deficiência (de acordo com as variáveis de deficiência expostas no Censo Escolar).

Tais informações convidam-me a pensar nas questões das aprendizagens das pessoas com deficiência na escola rural, no caso desta pesquisa, a deficiência visual, baixa visão e cegueira. Para a professora Ioneide, a ausência da visão não se configura como impedimento das aprendizagens, desde que sejam mediadas pelo/a professor/a da sala regular, algumas vezes com o auxílio do/a professor/a de AEE.

Na sua narrativa, a professora Ioneide defende a ideia de que as relações entre sujeitos e saberes nos espaços rurais foram decisivas para as aprendizagens de Sinônimos, aluno cego:

A segunda coisa é noção de espaço. Quando a professora de matemática trabalhou metros, quilômetros, ele sabia: 'Não, isso aí eu sei, da minha casa até tal lugar são 200m, da escola até aqui eu já calculei, até aqui dá mais ou menos, porque calculei pela hora.' Então essa vivência contribui também para essa construção do raciocínio matemático dele. Essa questão também, da identidade, de ser desse lugar, é uma coisa que a escola trabalha, mas a gente vê ainda muita negação de se sentir morador desse lugar. Eles falam de Feira como se Feira fosse outro espaço, e eles não estivessem incluídos na cidade, no Município de Feira de Santana. Isso também é uma coisa interessante, e tem outra questão que acontece muito aqui: quem mora do outro lado da pista para cá é do Distrito de Maria Quitéria, quem mora da pista para lá é da Matinha, e aí, quando a gente conversa com os pais, que vai pegar o endereço que identifica que é da Matinha, os pais falam: 'Não, é do Distrito de Maria Quitéria.' Houve essa divisão na comunidade, não sei se com a participação de todos, porque eu sei que alguns participaram concordando e outros participaram discordando. Sinônimos se sente da Matinha, mas tem colegas da mesma região de Sinônimos que não se sente [sic] da Matinha, se sente [sic] no Distrito de Maria Quitéria, e às vezes há embate entre eles sobre isso. Quem é da Matinha, quem é do Distrito. Mas Sinônimos, com relação a isso, está bem resolvido. (IONEIDE, entrevista narrativa, 2019).

A narrativa evidencia algumas questões relacionadas às aprendizagens na dimensão da apreensão do espaço, mesmo com a ausência da visão. A professora Ioneide, no excerto da narrativa, confirma a percepção que tive no convívio, nas observações e entrevista com Sinônimos acerca da noção de espaços construído na relação com o tempo. Neste sentido, espaço e tempo são complementares para o sujeito que cria uma geografia e uma matemática das distâncias que se estabelecem no/do espaço.

No mesmo bojo dessas narrativas estabelecem-se relações entre identidade e pertencimento, e a pessoa com deficiência visual, cegueira, assume o pertencimento de ser do lugar da Matinha dos Pretos. A "identidade nunca é dada, é sempre

construída e (re)construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 1997, p. 104).

A escola precisa pensar e agir no alcance das aprendizagens de inclusão que tenham implicações políticas neste tempo presente. Para Pagni (2019), compartilhar do devir e existir da inclusão escolar da pessoa com deficiência é pensar no desdobramento teórico que convoca para o “exercício de alteridade e evoca uma formação ética que é transversal aos dispositivos ordinários e às práticas em circulação no ensino, no currículo e no governo escolar”.

6.4 FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIA ASSISTIVA: (INTER)DITOS NOS/DOS/COM COTIDIANOS DA ESCOLA RURAL

Refletir e escrever sobre formação docente conecta-me com um campo bastante consolidado nas discussões sobre educação no Brasil. As discussões acerca da formação docente vêm historicamente marcadas por posicionamentos políticos e filosóficos de aproximações, vizinhanças e distanciamentos. De tal modo, pesquisar sobre educação escolar implica em pensar sobre formação docente, e aqui aparece a exigência de refletir sobre a formação docente para as articulações que se processam no campo da diversidade, da diferença e da educação inclusiva.

Diante das interlocuções com um campo de discussão bastante consolidado na educação, acredito e defendo que se fazem necessárias a permanência e constância das reflexões, principalmente porque, enquanto sujeitos ou grupos sociais, governos e instituições, estamos marcados pela alterações/mudanças de ideias e paradigmas, ou seja, tudo se transforma o tempo todo nas esferas societárias e para além delas, e a educação escolarizada constitui-se em uma dessas esferas. “Nunca fomos tão educados e, no entanto, nunca fomos tão privados de formação. E o que poderia parecer uma contradição absurda é, na verdade, apenas um resultado da captura da forma e da função da educação pelo progresso do capital.” (CATANI, 2019, p. 33).

Durante o último ano desta pesquisa, deparai-me com a proposta de mudanças na legislação das novas biopolíticas de inclusão da pessoa com deficiência no espaço escolar (BRASIL, 2019d). Ela se apresenta como uma nova captura do projeto do neoliberalismo implantado no Brasil, com a eleição presidencial de 2018.

A proposta de alterações na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) apresenta a Educação Inclusiva como

uma modalidade escolar, alterando o que está em vigência, estabelecido pela LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que estabelecem como modalidade de ensino transversal a todos os níveis de educação. Neste caminho, a nova proposta desconsidera a legislação vigente quanto à inclusão escolar.

O Projeto de Lei nº 3.803 (BRASIL, 2019d), de 2019, apresentado pelo MEC, instiga uma segregação que virá acompanhada de práticas de discriminação ao estabelecer o ensino separado da pessoa com deficiência dos grupos de sujeitos sem deficiência. A condição de ser aluno com deficiência irá apartá-lo da sala de aula comum, e isto é segregação.

Ainda nesse projeto são apresentadas alterações no AEE e no papel dos docentes vinculados a esse processo. No PNEEPEI, a Educação Especial é dimensionada apenas na vertente do AEE. Necessidades especiais e quebra nas barreiras da inclusão devem ser sanadas apenas pelos professores das salas de aula comum e do AEE da escola. Cabe destacar que será o docente das salas de recursos multifuncionais o mediador dos diversos segmentos envolvidos na inclusão das pessoas com deficiência em processos de escolarização.

O projeto apresentado pelo senador Major Olímpio (PSL/SP) captura a Educação Inclusiva para um lugar que nega a dialogicidade construída historicamente para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. Ao longo da sua tramitação não se efetivaram debates com os movimentos sociais das pessoas com deficiência, famílias das pessoas com deficiência, pesquisadores, educadores, universidades, movimentos sociais, sindicatos, representantes jurídicos, instituições envolvidas diretamente com a inclusão das pessoas com deficiência e outros segmentos que defendem uma sociedade equânime em direitos para as pessoas com deficiência.

No ano de 2019, foram inúmeras as críticas ao Projeto, o que levou o MEC a fazer uma convocação para uma consulta pública on-line. Tal consulta não demandou debates das questões concernentes à inclusão escolar da pessoa com deficiência. Ao contrário, demonstrou a incapacidade de articulação da proposta, os retrocessos, as marcas da exclusão, a ausência de debates com os envolvidos e interessados na educação inclusiva, além de outros aspectos das suas fragilidades. As apreciações levaram a diversas manifestações – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Ministério Público do Estado da Bahia etc.) contra ao MEC, que vão desde o repúdio por escrito até a

manifestação Associação dos Magistrados do Estado do Rio de Janeiro (Amaerj), que apresentou documento de argumentação jurídica de inconstitucionalidade do projeto diante dos direitos das pessoas com deficiência. Até este início de 2020, as mudanças não foram efetivadas no campo da legislação da biopolítica de gestão do Brasil.

6.4.1 Formação docente nas biopolíticas de inclusão escolar

A formação de professores tem sido pensada e discutida de forma significativa nas últimas duas décadas. Além dessa discussão nas esferas acadêmicas/institucionais, a legislação nacional também apontou para avanços no tocante às garantias desses processos.

Na década de 1990, a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) se efetiva como uma relevante balizadora das transformações acerca da formação docente. Em sua estrutura, a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) apresenta no Título VI importante referência para as questões que envolvem os profissionais da educação. Neste sentido, se indica que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- 1.a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante à capacitação em serviço;
- 2.aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- 1.cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- 2.programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- 3.programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

6.condições adequadas de trabalho. [...] (BRASIL, 1996).

De tal modo, essa LDBEN se apresenta como um marco legislativo na biopolítica da educação, indicando a formação técnica dos profissionais para atuarem nos níveis da educação, assim como recomenda as instituições de nível superior como responsáveis por tais formações. A LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) foi seguida nas proposições das legislações posteriores.

No que se refere à formação docente para atuar em espaços de diversidade e diferença na perspectiva da Educação Inclusiva, esta encontra seus principais lastros na LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996); no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001) e na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b), ambos do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica; na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); no Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b); na Resolução CNA/CEB nº 04 (BRASIL, 2009a); no documento sobre Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: escola comum inclusiva (BRASIL, 2010); no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a); e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), entre outros.

Pesquisas desenvolvidas por Glat e Nogueira (2002, 2003a), Pletsch (2009), Pimentel (2012), Miranda e Galvão Filho (2012), Vaz (2013, 2015), Ingles e outros (2014) e Dias (2018) situam discussões acerca das políticas de formação docente para a educação inclusiva. Em algumas delas constatamos descompassos entre a legislação e a efetivação das formações nos contextos de inclusão. Um aspecto que nos chama atenção, e deparamos com o ele no campo da pesquisa, diz respeito ao papel do professor do AEE, o especialista, de acordo com as políticas de formação para a EE, e o professor da classe regular/comum, que deve ter o conhecimento específico disciplinar. Sobre essa questão, Vaz (2015, p. 45) afirma que:

Ao professor é atribuído o título de especializado, pois domina um conhecimento específico não direcionado à formação de professores das salas de aula regular. No entanto, esse conhecimento se fundamenta no modelo médico-pedagógico que não o capacita para auxiliar na aprendizagem dos conteúdos curriculares pelos alunos. Assim, esse professor se configura na representação do modelo segregado da escola (CARTOLANO, 1998), pois é somente ele que 'entende' da deficiência desse aluno e a ele não compete o ensino.

A constatação de Vaz (2015) permite-me problematizar questões que encontrei no campo da pesquisa, as quais se relacionam diretamente à formação de professores

para atuarem em contextos de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Ao buscarmos as narrativas dos sujeitos colaboradores da pesquisa, encontramos:

Na Educação Regular trabalhava com Educação Física e o trabalho era completamente voltado para lecionar mesmo a disciplina, no que diz respeito aos conceitos e às práticas relacionadas a minha formação, que era em Educação Física. Após eu chegar ao CAP, me deparei com conhecimentos novos a serem abordados, apesar de já ter, durante a graduação, bastante aproximação com essa área da Educação Especial, porque tive professores que tinham uma boa aproximação com essa área, inclusive com a deficiência visual. Então, quando cheguei ao CAP, comecei o trabalho diferenciado, trabalhava inicialmente com a Educação Física adaptada, no princípio trabalhando nas diversas áreas da deficiência intelectual, deficiência visual e surdez. (BAHIA, entrevista narrativa, 2019).

O excerto da narrativa de Bahia aproxima-me das reflexões de Vaz (2015), explicitando que há uma distância entre o conhecimento pensado na formação acadêmica para atuação na chamada classe regular e aquela desenvolvida pelo docente da EE. Um mesmo docente com formação em educação física, na sala regular ensina os “conceitos” disciplinares, na EE/AEE o trabalho se transforma em outros processos. “A formação acadêmica é fortemente influenciada pela ideologia da racionalidade tecnológica. O culto ao método, uma de suas expressões, passa a ser aceito como um padrão inquestionável.” (DIAS, 2018, p. 83).

Ainda no caminho de pensar a formação para a EE, as narrativas vão nos aproximando de muitas reflexões. Para a família:

Nessa escola que ele estudou só teve [sic] duas professoras que quis [sic] acompanhar, as duas professoras tomou [sic] curso pra acompanhar. Ele era uma série e tinha que ser jogado pra outra série porque nenhuma professora queria aceitar ele na sala. Era jogado pra outra turma, nunca estudava na turma dele, era jogado pra outra turma que não era a turma dele. Ela estuda, nem sei o que é, ela estuda. Ela conhece os meninos quando têm os problemas, ela estuda um negócio desse. (MARIA, entrevista narrativa, 2019).

Porque os professores não queria [sic] acolher ele. Então, essa professora quis acolher ele e foi a única professora que aprendeu. Ele teve um rendimento que me surpreendeu, o rendimento dele esse ano. (QUITÉRIA, entrevista narrativa, 2019).

Nos excertos das narrativas fica sublinhado que os processos de inclusão escolar têm vinculação com a formação docente. Quando observo determinadas

questões de inclusão em relação às pessoas com deficiência visual, percebo que, para os colaboradores da pesquisa, a escola regular não oportuniza a comunicação da leitura e escrita via aprendizagem do braille, ainda que tenha encontrado a tentativa isolada da professora de uma SRM. Ainda que diante dos seus esforços, a professora não conseguia dar conta de um material que oportunizasse a inclusão nos processos de leitura e escrita. Neste caso, o aluno já chegou à escola com um relativo conhecimento de leitura e escrita do braille, mas, na escola, os professores disciplinares não tinham conhecimento técnico sobre o braille. Isso se constitui como uma lacuna na formação de professores para atuarem em contextos com pessoas com deficiência visual.

O conhecimento sobre o braille fica concentrado nas aprendizagens do AEE desenvolvidas pelos Centros de Apoio Pedagógico. Neste sentido, os excertos de narrativas reafirmam que:

Diferente, é [sic] cinquenta minutos a aula, aluno nenhum vai conseguir decifrar o que um professor escreve em cinquenta minutos. Não consegue, e lá era só um professor que daria as cinco aulas, na zona rural. O horário bate, sai um professor, entra outro, entendeu? Já é outro assunto. Quando eu comecei a vir pro CAP, logo no início não foi fácil! O braille também não foi fácil, não é fácil. Vinha de ônibus de Milagres até aqui. Depois veio a minha colega também, que é deficiente visual. Ela passou a estudar, convidei ela a vir fazer o curso em braille, ela veio, ela aceitou, veio, viemos até hoje fazer o curso em Feira de Santana. Em braille tem que ter bastante atenção, muita atenção mesmo. (NETO, entrevista narrativa, 2019).

Com Sinônimos foi desse mesmo jeito, só que ele chegou maiorzinho e ele era muito medroso, ficava com medo de fazer as coisas. Difícil, quando a gente começou a ir pro braille, as letrinhas, engessadozinho a mão. Dava massinha de modelar para ele pegar: 'Bora, deixa os dedinhos aí à vontade, bora brincar com esses dedinhos.' Ficava mais calado, era tímido, mas dava resposta, ele dizia: 'Já entendi.' Sempre assim, retraído, mas ele deu resposta. (LUDE, entrevista narrativa, 2019).

Na narrativa do sujeito com deficiência visual fica explicitado que o aprendizado do braille acontece no AEE. Acredito que isso de fato pode ocorrer, aprender braille no AEE do Centro de Apoio Pedagógico ou nas Salas de Recursos Multifuncionais. Entretanto, o uso do sistema braille precisa ser extensivo à sala regular (e para além dela). Faz-se necessário que a mediação seja efetivada e as formações de professores precisam contemplar isso, ainda que no exercício da prática pedagógica

exista o professor que prepare o material didático pedagógico de acessibilidade à leitura e escrita. De tal modo que esse conhecimento seja utilizado na sala de aula e o aluno possa ler, escrever usando o braille, como uma das ferramentas de acessibilidade do conhecimento socialmente produzido.

Reflico que a oralidade é um caminho de interlocução para as aprendizagens, entretanto, não pode ser o único caminho. Nas observações de campo, constatamos que o uso do braille não se efetiva de forma a incluir as pessoas com deficiência visual. A formação docente não pode separar/apartar o conhecimento dos docentes que estão em espaços de diferenças com deficiência. Numa das narrativas docentes, foi possível perceber que:

Trabalhando na sala de recursos há 6 anos – trabalhei como professora 20 anos em sala de aula –, vejo a sala de recursos como uma sala muito importante para fazer essa ponte, para o professor não se sentir sozinho, para a gente estar ali em parceria, discutindo, conversando, todos os meios possíveis para aquele aluno que não tenha tido só o acesso à escola. Mas, tenha tido a permanência com a qualidade social, a qualidade, mesmo com toda precariedade que a gente vive na escola pública e mesmo que a gente tivesse num prédio estruturado com todo material preparado para Sinônimos utilizar, nada supera a relação humana, a relação de olhar para Sinônimos e ver uma pessoa com todas as possibilidades como os demais e conquistar o espaço que ele quer conquistar. A sala de recursos é um espaço que se trabalha muito [...]. Como diz Paulo Freire, onde tiver homens e mulheres, há trabalho a se fazer, então a sala de recurso [...], o trabalho é diferenciado, tem muito da gestão, porque tem muita sala de recurso [...], se torna apêndice da escola, então a escola está toda acontecendo, a sala de recurso está à parte, e às vezes os informes não chegam para o professor da sala de recurso. O professor da sala de recurso não é convidado para o A.C., não participa das reuniões, às vezes a sala de recurso tem que fazer todo um trabalho para se inserir dentro da escola, porque ela acaba sendo uma sala que foi uma implantação do Governo Federal em 2007, mas ela chega chamando os profissionais para trabalhar nela [...]. (IONEIDE, entrevista narrativa, 2019).

No excerto de narrativa da docente, percebo um traço muito comum dentro das escolas que têm SRM: de um lado o docente das disciplinas, do outro, o docente do AEE. Deste modo, indagamos: essa separação se efetiva pelo processo formativo? Quais as interferências dessa separação na inclusão escolar da pessoa com deficiência? Em que os processos formativos institucionalizados têm projetado olhares, pensares e fazeres para equacionar tais questões? Quais são as possibilidades de alterações nesse quadro de separação? Na aproximação dessa

pesquisa, como permanecem (ou não) os saberes e as formas de viver dos lugares rurais? Como estão as aprendizagens específicas das pessoas com deficiência visual, a exemplo do braille, escrita cursiva, orientação e mobilidade, atividades da vida diária, tecnologia assistiva?

Como não adentrar na perspectiva mais aprofundada de tal separação? Talvez este seja um caminho necessário para indagações científicas que possibilitem a inclusão escolar com permanência e qualidade educativa das pessoas com deficiência. Defendo a proposição de que a formação de professores precisa ser direcionada na perspectiva de não dicotomizar o conhecimento acerca de cada deficiência e, ao mesmo tempo, respeitar as devidas singularidades.

6.4.2 Tecnologia assistiva: (inter)ditos da inclusão/exclusão da pessoa com deficiência visual nos/com os cotidianos da escola rural

Para Dias (2018), a tecnologia tem sido um fator limitante para a formação, principalmente quando não é colocada como elemento de mediação no ambiente escolar. Entretanto, a referida autora apresenta um aspecto potencializador das tecnologias, sobretudo porque sua reflexão acerca do uso das tecnologias na escola para a inclusão de pessoas com deficiência relaciona-se com questões que foram marcantes no campo da pesquisa. Para os colaboradores deste estudo, especialmente aqueles que vivem no corpo a deficiência visual, a tecnologia assistiva pode plugá-los na inclusão escolar e em outros processos das suas histórias de vida. Neste sentido, Dias (2018, p. 84) afirma que:

De outro modo, a tecnologia quando usada de forma racional, pode favorecer a autonomia e possibilitar a inclusão. É o caso das tecnologias assistivas, que, de acordo com Galvão Filho (2009), são procedimentos ou recursos que atendem às necessidades do usuário, objetivando sua autonomia e independência. O autor faz questão de salientar que esse tipo de tecnologia é diferente de tecnologia médica ou de reabilitação. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as tecnologias assistivas aparecem como um dos recursos do AEE. No entanto, Galvão Filho e Miranda (2012) ressaltam que os recursos de tecnologia assistiva 'não devem ser tomados de forma prescritiva e exclusiva, pois o emprego de suportes técnico-pedagógicos depende da situação específica da pessoa e do contexto histórico e social no qual está inserido'.

A análise apresentada por Dias (2018) em relação à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), e o contraponto de Miranda e Galvão Filho (2012), possibilitam-me refletir sobre questões que foram recorrentes no campo da pesquisa. Num primeiro momento, constatando e concordando que a tecnologia assistiva não se constitui como dispositivo de prescrição médica ou de reabilitação. Em um segundo momento, refletir sobre saberes e práticas que sejam exequíveis com a realidade da escola rural brasileira, no que se refere à tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual.⁵⁰

⁵⁰ “*Leitor de tela*: Software que captura toda e qualquer informação apresentada na tela do computador, celular ou tablet em forma de texto e a transforma em áudio através de um sintetizador de voz, que permite ao usuário cego ouvir todas as informações da tela. *Computador*: O computador com leitor de tela permite aos usuários cegos a leitura de textos através de sintetizadores de voz, escrever anotações realizar provas escolares e trabalhos, sem necessidade de domínio da escrita braille. *Celular*: O celular (incluído neste grupo os smartphones) com leitor de tela oferece diversas ferramentas como relógio com áudio, caderno de notas a partir da voz, agenda de endereços e compromissos, identificador de dinheiro, de cor, de objetos e de linhas de ônibus. *Bengala*: A chamada bengala branca é a utilizada para a mobilidade da pessoa cega e reconhecimento de objetos e identificação de sua posição. *Reglete*: Dispositivo confeccionado em metal ou plástico, composto por uma placa com frisos ou cavidades circulares e uma régua com retângulos vazados, usada juntamente com o punção, que possui uma ponta metálica com um cabo de madeira, plástico ou metal, que serve para escrita manual em braille, através de pontos produzidos pela pressão do punção na reglete em papel próprio para este tipo de registro gráfico. Na reglete, os pontos são registrados da direita para a esquerda. *Audiodescrição*: Tecnologia que permite às pessoas cegas o acesso a conteúdos visuais, veiculados por qualquer tipo de mídia através da tradução em palavras de toda informação visual relevante para a compreensão de uma determinada mensagem. *Escâner comum*: Equipamento de uso comum que, junto com um software de reconhecimento de caracteres, transforma textos impressos em textos digitais. *Audiolivro*: Gravação em áudio da leitura de um livro feita por uma pessoa designada “leitor”; “leitor” é aquele que acessa a obra para conhecer seu conteúdo. *Régua para assinatura*: Pequena chapa com formato retangular, feita de metal ou plástico, com um espaço vazado, que serve como guia para assinatura de cheques e outros documentos. *Rotuladora braille*: Pequeno equipamento que imprime caracteres braille sobre uma fita adesiva, que serve para aderir a objetos a fim de facilitar sua identificação. *Máquina datilografia braille*: Equipamento mecânico que registra os pontos da escrita braille em papel. Na máquina datilográfica, os pontos são registrados da esquerda para direita. *Sorobã*: Contador mecânico utilizado por pessoas com deficiência visual, cuja manipulação depende exclusivamente do raciocínio, domínio e destreza do usuário. *Impressora braille*: Equipamento eletrônico que permite a impressão de textos em formato digital no sistema braille em folhas de papel próprio para esse fim. *Relógio tátil*: Relógio com a identificação dos números através de marcas em alto relevo. *Relógio sonoro (3)*: *Relógio com sintetizador de voz para informar a hora através de áudio*. *Fita métrica relevo*: Fita métrica comum, com os números com marcação em alto relevo. *Conversor de voz para texto*: Software capaz de identificar a voz do usuário, decodificá-la e converter esses sinais em texto escrito. *Daisy*: Tecnologia que permite conjugar texto, áudio e imagens para representar conteúdos como livros, artigos etc. O formato daisy permite que o leitor tenha acesso a vários recursos semelhantes aos que ele teria ao ler um livro em papel, como marcador de página, anotações, sublinhados etc. *Detector de luminosidade*: Equipamento que tem a função de detectar claridade e tornar a informação disponível em áudio. Alguns equipamentos são capazes de diferenciar entre luz natural e luz artificial. *Escâner leitor de texto com voz*: Síntese de dois equipamentos: escâner e sintetizador de voz. Este equipamento converte o texto impresso para um texto digital e deste em áudio através de síntese de voz. *Identificador de cores*: Aparelho capaz de identificar as cores de objetos colocados próximos ao aparelho. Existe maior precisão para cores intensas. Algumas versões são capazes de identificar diferentes tonalidades das cores. *Identificador de etiquetas de roupas*: Sistema que possibilita a identificação de objetos por meio de um leitor de etiquetas com códigos numéricos inscritos, colocadas em roupas. As etiquetas são fixadas e o usuário grava uma mensagem de voz que permite

Em outro escritos deste texto, apresentamos questões referentes aos enfrentamentos dos sujeitos que estabelecem relação de escolarização ou docência e, para além delas, nas escolas localizadas em território rural. Segundo Gimenes (2020, sem paginação), em matéria publicada no dia 07 de janeiro de 2020:

As escolas rurais brasileiras estão menos frequentadas, com ensino integral enfraquecido e majoritariamente sob o poder dos municípios, conforme aponta o Censo Escolar 2019, divulgado pelo Ministério da Educação, em 30 de dezembro. No último ano, de acordo com o levantamento, o campo teve queda de 145.233 matrículas na soma de todas as modalidades de ensino – foram 5.195.387 registros em 2018, contra 5.050.154 em 2019.

O panorama apresentado por Gimenes (2020) assusta pelo conjunto da obra, demanda inúmeras problematizações, algumas já feitas anteriormente, outras que nos levam a pensar nas consequências que a questão pode provocar diante da possibilidade de alterações que estão inscritas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em tramitação no Congresso Nacional (BRASIL, 2019d).

De acordo com o campo de pesquisa, nas escolas rurais a inclusão/exclusão escolar de pessoas com deficiência visual apresentou e apresenta questões que tencionam aspectos que perpassam: acessibilidade aos conteúdos, falta de material escolar em braille; tipos ampliados; computadores com programas leitores de tela; internet de qualidade com disponibilidade de acesso para esse aluno; acessibilidade arquitetônica; pista tátil; materiais pedagógicos táteis, a exemplo de globo terrestre, mapas, células, corpo humano; práticas pedagógicas inclusivas, entre tantos outros elementos de inclusão escolar. A oralidade de constitui como a principal, e às vezes a única, forma de interlocução entre professor e aluno.

O fechamento das escolas rurais, somado às informações encontradas no campo de pesquisa, apontam para um prognóstico desanimador. E se o projeto de

identificá-la. (Ver abaixo Touch Memo). *Jogos adaptados*: O termo “jogos adaptados” é aplicado a qualquer tipo de esporte em que se fazem as adaptações necessárias para que uma pessoa com deficiência possa participar, tornando os acessíveis. *Caneta para desenho em relevo*: Caneta capaz de produzir alto-relevo em papéis e acetato. A caneta para desenho em alto-relevo permite a produção de desenho ao pressioná-la em superfície adequada. *Talkback*, recurso de acessibilidade do Android que lê os menus e texto da tela em voz alta, facilita o uso do aparelho por pessoas com deficiência visual. *Touch memo*: Equipamento com formato de uma caneta que permite gravar descrições basta encostar a caneta Touch Memo na etiqueta e ouvir a descrição correspondente gravada previamente.” (NUNES; DANDOLINI; SOUZA, 2014, p. 3-5).

mudança do PNEEPEI (BRASIL, 2019d) for aprovado, a situação das pessoas com deficiência visual nessas escolas pode representar a retirada de um dos poucos caminhos que elas têm para a saída de uma (in)visibilização histórica.

No entanto, as narrativas das pessoas com deficiência visual, somadas àquelas de familiares e docentes, podem apresentar táticas (CERTEAU, 2012) de resistência e enfrentamento às muitas questões postas pela inclusão/exclusão. Para os colaboradores da pesquisa, alguns elementos marcam o tempo presente. Marcam essa educação contemporânea das três últimas décadas.

Ao recorrer à memória para trazer um comparativo entre sua escolarização no final da década de 1970, em classes multisseriadas da escola rural de um município da Bahia, e as percepções atuais que tem da escola, Bárbara afirma que:

A ampliação... o material hoje pode ser ampliado pra quem tem baixa visão. Naquela época não tinha, era o livro mesmo, natural, se a letra fosse pequena, era pequena, não tinha, assim, um cuidado pra mudar, pra aumentar, não tinha isso. Tem a ampliação, hoje já tem a tecnologia do celular, que as pessoas pode [sic] gravar, ouvir áudios, que seria um ótimo recurso. Hoje já tem o Youtube, que a pessoa coloca o nome e tem uma gama de assuntos relacionados ao que a pessoa fosse estudar naquele momento. (BÁRBARA, entrevista narrativa, 2019).

Bárbara aciona a memória de um tempo em que a inclusão das pessoas com deficiência visual não estava presente em processos de escolarização, não se ouvia falar em tipos ampliados. Entretanto, cabe lembrar que na contemporaneidade isso é um recurso ainda pouco usado nas instituições escolares, principalmente nas escolas rurais. Continuando na narrativa de Bárbara, apreendo que as pessoas com deficiência visual conseguem apresentar questões do uso da tecnologia assistiva na vida cotidiana que poderiam potencializar as aprendizagens nos espaços da escola. Neste sentido, ela continua:

No smartphone, além de gravar áudios, das videoaulas, tem também o *talkback*, que já faz a leitura. Você pode estar com um escrito e nesse escrito o *talkback* fazer a leitura. Que já evitava de ter que estar visualizando aquilo, deixar cansativo a visão e tudo mais, que naquela época era muito cansativo, a gente estudava com o auxílio de candeeiro, não era luz. No computador tenho o NVDA, que faz a leitura, tem o leitor de tela que é do próprio Google. É um leitor de tela que é instalado no computador e tudo que você tiver armazenado num arquivo ele faz a leitura. Ele é instalado no computador quando a gente

liga o computador, ele já tá lá, pronto pra fazer a leitura. (BÁRBARA, entrevista narrativa, 2019).

Ainda que tendo sua escolarização na escola rural, onde o processo de exclusão era preponderante, Bárbara foi tardiamente alfabetizada e teve sua escolarização realizada em um tempo mais longo, conforme explica sua narrativa. Concluiu a educação básica com muita dificuldade e depois de quinze anos dessa conclusão, tentou por três vezes o vestibular de licenciatura em música, sendo reprovada na prova prática, porque as partituras não eram acessíveis para o candidato com baixa visão e o tempo de prova não era ampliado, de acordo com a legislação.

Na sua trajetória de formação, foi matriculada em um Centro de Apoio Pedagógico em Feira de Santana, onde aprendeu a utilizar tecnologia assistiva. No segundo semestre de 2018, foi aprovada no vestibular de licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Bárbara narra que a acessibilidade/inclusão na IES não se efetiva conforme o preconizado na legislação brasileira.

A memória de escolarização apresentada por Neto (2019) destaca que uma tecnologia utilizada nos anos 2000 foi importante para apreender questões das suas aprendizagens. Deste modo, ele narra:

Eu gravava as leituras. Já gravava. No gravador, no mp4. Eu comprei o mp4 com oito anos, comecei a gravar. Eu chegava em casa, almoçava, eu iria ouvir a aula, se eu não ouvisse a aula, esquecia, ficava esquecido. (NETO, entrevista narrativa, 2019).

Na compreensão sobre o conhecimento do mundo, a ausência da visão não impossibilita mostrar que a memória do sujeito registra a história de vida de quem precisou/a utilizar um dispositivo de gravação para não esquecer o conteúdo ministrado na escola rural. O mp4, muito utilizado nos anos 2000, foi um instrumento de tática (CERTEAU, 2012) para o sujeito com deficiência visual.

Volto a afirmar que o campo de pesquisa é surpreendente. “As retóricas e as práticas cotidianas são igualmente definíveis como manipulações internas a um sistema – o da língua ou de uma ordem estabelecida.” (CERTEAU, 2012, p. 80). As pessoas com deficiência visual, muitas vezes, conseguem “manipular” as exclusões impostas socialmente. A tecnologia assistiva pode potencializar aprendizagens se

utilizadas dentro de determinadas situações que se adequem aos sujeitos em tempos e espaços próprios.

Continuando com as narrativas sobre deficiência visual e uso de tecnologia assistiva, Sinônimos socializa proposições que imbricam escolarização e aprendizado musical, quando nos narra sobre a escolarização com o auxílio do *smartphone*, configurando-se como um o recurso de acessibilidade, que foi ativado pela irmã, e sobre como o usa para as aprendizagens da escola.

Eu fico estudando no celular, pelo áudio, gravo na mente, chego lá e apresento o que eu entendi nas apresentações. O aluno, a aluna grava o áudio do que é para eu estudar, manda para mim, eu vou estudando aqui. Eu só recebo. Ele vai traduzindo as palavras. Motorola. Foi minha irmã que ativou, a Maria. Ela me ajudava nas atividades de casa. (SINÔNIMOS, entrevista narrativa, 2019).

Sinônimos vai narrando como o *smartphone* é utilizado por ele como uma ferramenta que media as atividades da escola. O uso da internet é fundamental neste aspecto, mas ele só acessa a rede *web* em casa, na escola não é permitido o uso da internet pelos alunos. Existe uma proibição da Secretaria Municipal de Educação, que regula o uso. Neste sentido, tento entender que a proibição do uso da internet pelos alunos pode ter razões apresentadas pela SEDUC, mas o fato de ela ser de extrema importância para a aprendizagem de um aluno com deficiência visual não precisa ser levada em consideração? A diferença da deficiência visual não deve ser levada em consideração? O diálogo com professores, famílias e alunos não seria fecundo para mostrar que a exceção do uso para atender àquela deficiência não seria potencializador das aprendizagens sobre diferença e diversidade? Talvez esse seja um elemento para processos formativos dessa comunidade escolar.

Quando Sinônimos narra sobre o aprendizado de tocar violão, fica evidente o prazer por esse movimento. Na narrativa, diz que aprendeu com um professor do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) municipal, localizado no povoado do distrito rural.

Eu tenho aula no CRAS, em São José. Mas está sem professor, aí eu estou aprendendo no Youtube agora. Ele ia falando as notas e ia botando meus dedos na corda, no lugar certo. [Falando e tocando] Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si, 7 notas. [Falando e tocando] Dó, Mi, Fá, Sol, Lá, e Si [...] (SINÔNIMOS, entrevista narrativa, 2019).

Como o professor de violão está afastado, Sinônimos narra que pelo *smartphone* ele acessa o canal do *YouTube* para aprender violão:

O YouTube. Tem. Sim, se tiver aula, aí aparece, se não tiver, não aparece. Eu peço o que eu quero, a música, o nome da música que eu quero aprender, aí aparece, se não tiver a aula ainda, aí não aparece. (SINÔNIMOS, entrevista narrativa, 2019).

Nessa relação com a acessibilidade do *smartphone*, Sinônimos apresenta outras possibilidades:

WhatsApp, Facebook.

Por causa das atividades, das apresentações que ia ter que gravar o áudio.

Não, a menina, tem a que grava na casa dela, manda para mim.

Ela grava, ela lê no caderno dela, ela lê e vai gravando para mim, aí ela manda para mim, chega aqui, aí eu vou estudando.

No WhatsApp só eu, só eu mesmo.

Tira a Xerox no caderno de alguém, cola no meu e aí chega aqui eu respondo em casa.

Minha mãe... É, tem vezes que não. Aí, quando é para responder no caderno, eu dou meu celular, aí ela vai lendo e anotando no caderno. (SINÔNIMOS, entrevista narrativa, 2019).

Sinônimos narra um diálogo mediado por perguntas da entrevistadora. Na entrevista narrativa, aparece claramente que ele tem domínio do recurso do *smartphone* e do braille como dispositivos para mediar as aprendizagens. Entretanto, não é permitido pela escola o uso da internet, a gravação das aulas e o uso do braille são realizados em poucos momentos, as tarefas são copiadas em tinta e o aluno depende de um vidente para o processo de leitura. São questões a serem problematizadas neste processo de inclusão/exclusão. Se existem todas essas possibilidades disponíveis nessa escola rural que permitem a mediação, por que a escola anula ou aborta esses mecanismos de inclusão? Será mais um problema da “política de formação aligeirada e com baixos custos, como a formação continuada a distância, que se dissemina como única eficaz para o suposto combate à discriminação e a injustiça” (VAZ, 2015, p. 45), como nos aponta esta proposição?

Acredito que a formação docente e a tecnologia assistiva não são receituários. No entanto, sinalizam possibilidades fecundas de inclusão de pessoas com deficiência visual (e para além dessa deficiência, quando observadas as singularidades e necessidades), quando bem realizadas e potencialmente utilizadas. Na narrativa

docente, alguns elementos utilizados no cotidiano do sujeito com deficiência visual, narrados por eles, podem ser dispositivos de mediação das aprendizagens em escolas localizadas em território rural, levando-se em consideração uma escola que permita a inclusão e a permanência dos demais alunos.

Quando narra acerca da sua experiência com alunos com deficiência visual, o docente Bahia nos indica as possibilidades da inclusão:

Sempre fui um entusiasta das tecnologias de forma geral, desde os computadores mais básicos, aqueles das telinhas pretas e das letras verdes, até os dias atuais [...]. Se eu fosse falar para os professores da rede regular que têm alunos com deficiência visual, eu iria estimulá-los a realmente deixar que esses alunos pudessem utilizar, porque isso facilitaria na aprendizagem dele. Então, deixaria ele livre para poder utilizar o aparelho, tanto para gravar as aulas, com o uso, claro, que de um fonezinho para que não atrapalhasse também os demais colegas e ele pudesse ali fazer as pesquisas dele ali dentro do ambiente [...]. Porque na vida dessas pessoas com deficiência visual, de uma forma geral, a internet e os smartphones, hoje, contribuem para a socialização do conhecimento de uma maneira muito mais rápida. Esses alunos que outrora dentro dos programas que ao longo dos anos o governo tentou implementar o uso de notebooks, o próprio Meccaisy, eram elementos maiores, equipamentos grandes, onde o deslocamento desses equipamentos, apesar de portáteis, não era tão simples assim. E a presença desses equipamentos, computadores, notebooks em sala de aula regular daqueles alunos que, não tendo comprometimento cognitivo, ainda estavam no processo de escolarização demandava um certo cuidado. O smartphone, por ser menor, mais compacto, veio facilitar o acesso às explicações de forma visual que estavam lá no quadro; eles gravavam as aulas dos professores para poder estudar posteriormente. Isso acontecia antes nos notebooks. Com o advento dos smartphones dotados de vários aplicativos, a exemplo dos gravadores, isso permitiu que pudesse gravar no próprio aparelho as aulas e poder estudar posteriormente, além de conseguir acessar mais facilmente os ambientes de redes sociais e da própria internet na palma da mão de uma forma um pouco mais facilitada. A gente sabe que a internet ainda é privada, em algumas escolas ela já chegou de forma pública, onde os alunos têm acesso, mas de uma maneira geral a internet móvel ainda é cara. (BAHIA, entrevista narrativa, 2019).

A partir da experiência desenvolvida no AEE de um Centro de Apoio Pedagógico com pessoas com deficiência visual, o docente narra as possibilidades que podem ser utilizadas pelo professor da sala regular para mediar as aprendizagens desses alunos. Apreendo que o *smartphone* é utilizado na vida cotidiana por todos os colaboradores com deficiência visual que participam desta pesquisa. Como fecundo

dispositivo de interação cotidiana, a escola rural parece não ter percebido essa potencialidade. Assim, no excerto da narrativa, o docente indica que

A escola deve mediar, entendo que é na escola que ele pode ter contato com essas ferramentas, com esses instrumentos, começar a ter esse contato e começar a experimentar essas possibilidades. enxergo a escola como a catapulta que vai dar um empurrão para a direção que ele quiser seguir. Agora, uma escola que realmente faça esse trabalho de mediação, que esteja não só comprometida com ele, é o compromisso geral da escola, participar desse processo formativo do ser humano, e o fato de ele ser deficiente visual não deve ser um impedimento para que faça parte disso. Então, a escola deve possibilitar, a escola deve se cercar ou cercá-los, essas pessoas com deficiência, de uma forma geral, de equipamentos, de mobiliários, possibilidades que permitam a eles fazer coisas, desenvolver a trajetória que eles desejarem. (BAHIA, entrevista narrativa, 2019).

Pensar no papel mediador da escola e na formação do sujeito docente para contextos de inclusão de pessoas com deficiência não é um campo sem conflitos, pois perpassa por inúmeros aspectos defendidos por alguns estudiosos da questão. Minha escolha advém de algumas questões que marcam a formação docente na perspectiva das reflexões que incidem no desenvolvimento das humanidades do sujeito docente, nas relações travadas com a pessoa com deficiência que protagonizam as aprendizagens no ambiente escolar e na técnica como ferramenta que auxilia nos processos de mediação para a inclusão.

Compreendo que, mesmo com a legislação afiançando o acesso à escolarização das pessoas com deficiência, a inclusão não está garantida. Por isso, recomenda-se que a formação necessita ser pensada na perspectiva da compreensão da diversidade e no respeito aos sujeitos envolvidos.

Em uma das entrevistas com uma colaboradora docente, ela narra o processo de formação que envolve alguns aspectos relevantes para pensarmos o ofício docente em contextos de diferença.

O aluno, o que é que ele também está trazendo? Sinônimos modificou muito a minha prática docente, muito do que ele trouxe, do que a mãe trouxe, da vivência com ele, modificou a minha prática, modificou a prática de alguns professores. Então, eu chamo atenção para essa formação. Às vezes a gente cobra tanto a formação do outro para dar para gente, mas a autoformação é tão importante quanto você buscar as suas leituras. Você ter a prática de ler 1 livro, 2 livros, 3 livros por ano, ter a prática da leitura, de buscar autores, buscar referência para subsidiar seu trabalho, a sua prática pedagógica. Investir em formação

com os pais, que foi uma coisa que a gente trabalhou muito aqui na sala de recurso, a formação com os monitores, a formação com os professores e a formação com os pais também. Os pais entendem, sim, de política, a gente não vai falar de política partidária, mas as políticas públicas às quais têm direito e eles nem sabem, todos os caminhos que os pais poderiam percorrer para diminuir o sofrimento que passam. A escola nessa hora também tem essa função social e, às vezes, a gente não ouve isso na formação, às vezes as formações vêm tão direcionadas, tão encaixotadas, com aquele olhar em algumas delas para a gente executar, e professor é profissão de quem pensa, de quem reflete, de quem busca. Então, defendo muito a formação a partir da escuta do professor e da autoformação, o professor também. E aí entra a questão salarial da gente estar tendo essa valorização, porque tratam o professor como se o professor não tivesse o direito de viajar, viajar é cultura. Poder viajar para conhecer outros espaços, é cultura que transforma também a nossa prática docente, comprar um livro sem ficar apresentando nosso contracheque de professor para ter desconto. Isso também é um direito que a gente deveria ter pelo próprio processo de trabalho que tem tanta importância. (IONEIDE, entrevista narrativa, 2019).

Para Ioneide, a formação se apresenta na reflexão sobre a prática docente, nos processos de leitura, na relação com os segmentos da comunidade escolar, na autoformação. Entretanto, fica explícita a crítica aos processos formativos que vêm “encaixotados”, não percebendo o exercício da profissão como um lugar de reflexão. “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (FREIRE, 2006, p. 30). E isso vem com a reflexão sobre o ser e estar no mundo enquanto sujeito da docência. Neste sentido, Glat e Nogueira (2018, p. 14) nos fazem refletir sobre tal questão, ao afirmarem que:

Quando se discutem as dificuldades de implementação da Educação Inclusiva, o foco, geralmente, recai sobre o despreparo técnico e emocional dos professores em receber alunos com deficiências e outras condições atípicas em suas classes. No entanto, o problema, ou melhor dizendo, o desafio, como já comentado, não é só do ensino comum. Muito pelo contrário, nós da Educação Especial também temos grande resistência (se não no discurso, certamente, na prática) em abrir mão do ‘monopólio’ de atender aos alunos com deficiências e desenvolver um trabalho de colaboração de forma equitativa com os demais docentes da escola. Assim, não são só os professores do ensino comum ainda os reconhecem como ‘os alunos da Educação Especial’ ou ‘os alunos da inclusão’, como vêm sendo chamados. Nós também continuamos pensando neles (consciente ou inconscientemente) em termos dos ‘nossos alunos’ – não os alunos do professor regente da classe, a quem devemos dar suporte. Essa visão

dualista e estereotipada do espaço psicopedagógico dos alunos com deficiência é, para mim, a verdadeira barreira para inclusão escolar.

A reflexão de Glat e Nogueira (2018) sinaliza questões cruciais sobre a inclusão de alunos com deficiência, o que me faz compreender as pessoas com deficiência visual, colaboradores desta pesquisa, que vivem no seu cotidiano as barreiras da inclusão escolar

Dessa forma, no processo da pesquisa foi possível apreender questões relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência visual no tocante às políticas de inclusão escolar no descompasso entre o macro e o micro, questões relacionadas com a acessibilidade em temporalidades e espaços distintos, visto que os colaboradores com deficiência visual protagonizaram reflexões sobre a escolaridade em espaços rurais de três municípios baianos, em décadas distintas e normatizadas por legislações diferenciadas.

Quando busco compreender a inclusão escolar proposta na legislação, desde a década de 1990 e com maior significação nos últimos quinze anos, entendo que houve um avanço significativo em determinados aspectos dessa inclusão. Posso afirmar que o Brasil possui um dos mais avançados processos de inclusão escolar quando se relaciona à legislação, mas como já destaco ao longo da tese, existe um desequilíbrio entre o legal e o efetivado no cotidiano.

Mesmo diante de tais avanços, vivemos numa sociedade altamente excludente, que desconhece a legislação e, ao mesmo tempo, imprime um preconceito estrutural nas relações com as minorias em direitos sociais e econômicos, a exemplo das mulheres, dos negros, dos quilombolas, dos moradores de rua, do povo circense, da população LGBTQIAP+, dos moradores da zona rural e das pessoas com deficiência.

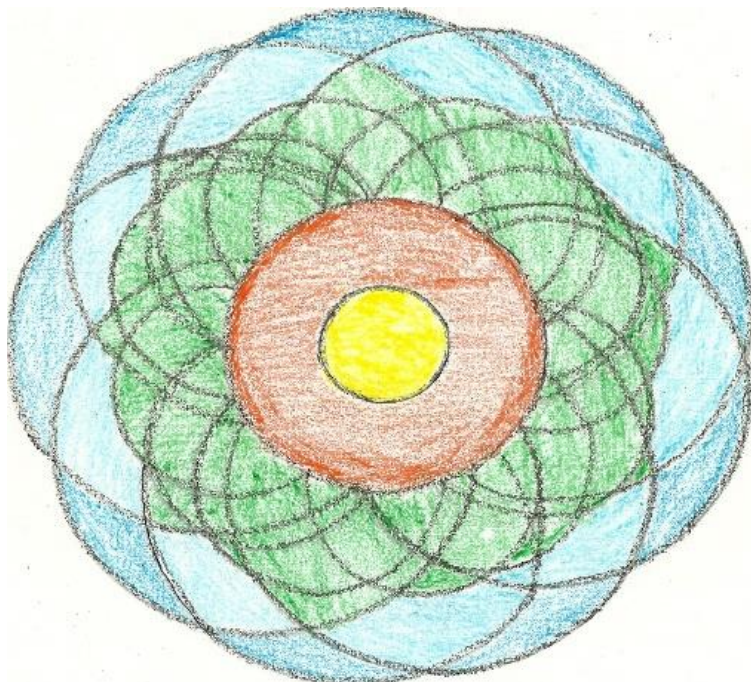
A escola rural como parte da engrenagem social é, ao mesmo tempo, um espaço de reprodução das relações de exclusão e preconceito. Se depara como lugar de exclusão, já que abriga sujeitos de comunidades que historicamente se distanciam do padrão de “civilidade” imposto pelas elites do capital, agregando aí parte significativa de trabalhadores/as que, muitas vezes, não conseguem refletir sobre seu papel de sustentação desse paradigma de normalidade, branquitude, heteronormatividade, masculinidade e moral judaico-cristã. A escola rural participa da vida nos/dos/com cotidianos dos sujeitos ordinários nas suas mais variadas “artes de fazer”. “No desenvolvimento dessas *artes do fazer* se enredam, na tessitura dos

cenários pedagógicos, redes de subjetividades individuais e coletivas, trajetórias singulares e significativas criações curricular cotidiana.” (OLIVEIRA, 2012, p. 98, grifo nosso). Assim, neste espaço da escola rural, o percurso da pessoa com deficiência visual pode ampliar a compreensão acerca das singularidades de inclusão/exclusão que envolvem sua escolarização.

7 MOSAICO CONCLUSIVO

Tempo em movimento

Somos tantos numa só pessoa
Somos o que fomos antes
E o que não seremos mais também
Nós já não somos
Como um dia nós sonhamos
Somos o que a vida fez de nós
Que fizemos de nós mesmos
Viver é escolher
Entre o instinto e a razão
Entre a cabeça e o coração
E os destinos da alegria e da dor
E do bem-querer
Da solidão
Nada é por acaso
Tempo
É tão pouco o nosso tempo
Pra tamanho sentimento
Que não cabe no presente
Nós somos nossa história
Nossos sonhos e memórias
Nossas ilusões à toa
Nossas emoções baratas
Viver é aceitar
Nossos bons e maus momentos
Entre razões e sentimentos
Entre o medo e o desejo de amar
Amanhecer, anoitecer
Tempo em movimento. (SANTOS; MOTTA, 2013).



Este é um tempo de finalizações da escrita de uma pesquisa, um momento que considero desafiador para a pesquisadora e para outros tantos pesquisadores. O momento final de escrita/leitura da pesquisa/tese constitui-se um desafio, ainda que gere uma série de reflexões. Implica pensar sobre o sentido do objeto, sua relevância e contribuições para processos de escolarização de pessoas com deficiência, especialmente numa sociedade marcada por lógicas de biopoder e de exclusão.

No entanto, para o/a pesquisador/a, encerrar o processo da pesquisa e de escrita não se constitui uma tarefa fácil, porque implica em dizer um “adeus” para uma relação de mais de quatro anos. Uma relação de formação que é marcada na vida dos sujeitos nos seus mais variados aspectos. Neste instante, as histórias de vida inscritas e escritas aqui ganham outros contornos e (inter)diálogos formativos, através da difusão do conhecimento implicado, compreendendo que “Somos tantos numa só pessoa, somos o que fomos antes, e o que não seremos mais [...]” (SANTOS; MOTTA, 2013).

Afirmo que a pesquisa constitui um prazeroso e fecundo processo de formação acadêmica-vida-profissão. Na construção de cada mosaico, aprendi e apreendi sobre a vida das pessoas com deficiência visual, precisamente sobre seus processos de escolarização em escolas localizadas em território rural.

Nesta pesquisa, a abordagem biográfica – histórias de vida compôs o lugar das questões epistemológicas e metodológicas, as quais foram se organizando na dimensão do conhecimento científico, fortemente relacionado com as vidas humanas. De tal modo, foi possível construir a metáfora dos mosaicos das narrativas de cada colaborador, ao mesmo tempo em que apresentava a singularidade na história de cada vida contada. Nesta singularidade ficaram evidenciados os coletivos político, social e econômico nas suas imbricações com a inclusão/exclusão escolar.

No processo da pesquisa, nos diálogos teóricos, nas orientações, nas conversas cotidianas com pessoas com deficiência visual, presencial e em redes sociais, compus os mosaicos das narrativas, agora teço na escrita a finalização até aqui, uma vez que: “Não existe nenhum tema que não precise de ser mais investigado, é esta crença que dá sentido à vida de investigador.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 257). De tal modo, as conclusões desta pesquisa podem abrir outras tantas possibilidades de investigações.

Apresentei como proposta de pesquisa conhecer e compreender as singularidades que envolvem a escolarização da pessoa com deficiência visual, que

experiencia ou experienciou seus processos educativos em escolas localizadas em território rural. Para que essa compreensão fosse ampliada, busquei: conhecer e analisar as políticas públicas que balizam as discussões que envolvem a complexidade entre inclusão/exclusão de alunos com deficiência visual na escola localizada em território rural; (re)conhecer algumas questões que envolvem as escolas rurais e a inclusão/exclusão de alunos com deficiência visual; identificar como as aprendizagens e o conhecimento do mundo são efetivados (ou não) com a memória e os outros sentidos, diante da ausência da visão; interpretar e compreender, através das narrativas dos sujeitos – aluno/a, docente e família –, as práticas escolares que incluem/excluem o/a aluno/a nos processos de aprendizagens. Adotei a ideia de que cada capítulo se constituiu um Mosaico – como um embutido de pequenas peças para formarem a pesquisa.

No Mosaico I - Janelas da memória: narrativas de si, a obra cinematográfica *Janela da Alma* (2001) anunciou questões sobre ver e enxergar. Depois, fui conectando-a na minha narrativa de vida, abrindo a janela da memória para narrar sobre algumas peças que compuseram o mosaico da minha história de vida na dimensão familiar, escolar e profissional. Algumas memórias mais recentes da vida-formação-profissão, principalmente dos últimos quatro anos, narraram sobre este tempo presente.

Numa proposição mais ampla, apresentei questões de ordem político-administrativa, defendi a ideia de que o país passou por um forte golpe político, que destituiu a presidenta eleita democraticamente, representante de propostas governamentais mais progressistas quanto aos direitos das minorias no tocante às questões sociais e econômicas.

Apresentei, como necessidade de entender este tempo do doutoramento, aspectos que levaram ao processo da eleição presidencial em 2018. Tais eleições representaram a vitória de um projeto político que: acabou com significativos direitos dos trabalhadores, desarticulando projetos educacionais no campo das pesquisas universitárias, nas questões da inclusão escolar e também no sistema de previdência social (INSS), e sistema único de saúde (SUS); não sinaliza com a preservação do meio ambiente; estreita articulação com o grande capital para retirada da soberania do nacional em relação às riquezas essenciais para o desenvolvimento que alcance grande parcela da população.

Na composição do Mosaico I, expus aspectos de ordem pessoal que reverberaram na vida profissional e na pesquisa. Como vivi essas experiências no corpo, afirmo que tudo isso proporcionou (re)equilíbrio de si e, ao mesmo tempo, produziu a conexão com o campo de pesquisa e a concretização da escrita da tese.

O Mosaico II foi o lugar principal da escrita sobre a pesquisa biográfica – histórias de vida, dentro de uma perspectiva histórica de construção científica, além de destacar a influência que a Escola de Chicago teve sobre o seu desenvolvimento. Apresentei e descrevi os dispositivos de pesquisa e como cada um deles foi utilizado para a recolha de informações

Ainda no Mosaico II, apresentei o perfil etário, físico e étnico-racial dos colaboradores primários e secundários, além de descrever o contexto e as formas de realização das entrevistas narrativas. As narrativas dos colaboradores foram elementos potencializadores para a percepção e aderência entre o objeto e a metodologia. Neste mosaico, percebi um duplo, às vezes triplo, preconceito, pois alguns colaboradores experienciaram a discriminação por serem deficientes visuais, negros e moradores do território rural. Entre os colaboradores secundários, os professores narraram que durante suas vidas passaram por processos de discriminação e preconceito por apresentarem características que eram consideradas fora da chamada curva da normalidade construída socialmente.

No Mosaico III apresentei a discussão sobre as políticas públicas de educação, que acolho como base teórica os estudos foucaultianos para trazer a questão nas categorias de biopoder e biopolíticas. Passo a defender a ideia de que os corpos da diferença, marcados pela deficiência, se constituem como um elemento a ser regulado pelo Estado. Desta forma, a ideia de disciplina vai sendo incorporada pela ideia de biopoder, que é o domínio do Estado sobre os corpos dos sujeitos, inclusive das pessoas com deficiência. O biopoder é gerador das biopolíticas.

Com a escolha de pensar a biopolítica na relação com à inclusão escolar, não neguei nem invisibilizei as lutas dos movimentos sociais das pessoas com deficiências, suas famílias, entidades representativas e sociedade civil. Entretanto, busquei refletir que essas lutas, muitas vezes, foram incorporadas pelo Estado para produzir algumas políticas públicas – biopolíticas de inclusão escolar.

Esse Mosaico apresentou um dos objetivos da pesquisa, que era conhecer e analisar as políticas públicas que balizaram/balizam as discussões que

envolveram/envolvem a complexidade entre inclusão/exclusão de alunos com deficiência visual na escola localizada em território rural.

Dessa forma, foi possível compreender como a Constituição Federal de 1988 teve sua construção com a efetiva participação das pessoas com deficiência. Entretanto, este grupo de pessoas com deficiência (famílias e entidades representativas) precisou implementar uma luta extremamente árdua para ter garantido que as questões referentes às pessoas com deficiência estivessem presentes em todos os capítulos da CF de 1988 (BRASIL, 1988).

Durante a década de 1990 houve grande avanço na legislação de inclusão escolar das pessoas com deficiência, principalmente porque, nesta década, duas grandes convenções internacionais foram significativas para este avanço. As Declarações de Jomtien (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990) e Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994) constituíram-se como marcos significativos para a inclusão da pessoa com deficiência nos processos educacionais. O Brasil passou a ser signatário das duas convenções, que serviram como bases da legislação posterior quanto à inclusão escolar.

Seguindo as intencionalidades dessas convenções, o Capítulo V da LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) trata da educação especial como modalidade educativa que transversaliza todos os níveis de ensino e deve ser ofertada preferencialmente na rede regular. Acredito que este capítulo, preferencialmente, foi apreendido de formas diferenciadas, principalmente no âmbito das escolas. Nossos sujeitos apresentaram nas suas narrativas a dificuldade que as famílias passaram/passam para que esse indicativo da lei fosse/seja cumprido.

Apresentei outras biopolíticas que garantiram/garantem a inclusão escolar das pessoas com deficiência: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014; Instituição da LIBRAS como segunda língua brasileira para ouvintes e primeira para os surdos; Criação do Estatuto da Pessoa com Deficiências; Implantação do Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação; Criação da SECAD em substituição à Seesp – a SECAD se transformou na SECADI;⁵¹ Criação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

⁵¹ No atual governo, a SECADI, que tinha um importante papel no processo de inclusão, foi extinta em 2019.

Educação Básica; Criação da Política Nacional de Educação Especial; Instituição dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos e de Desenvolvimento.

Apresentei a imagem cartográfica de um mapa para ilustrar a distribuição geográfica de dados acerca das matrículas de educação inclusiva de acordo com as regiões brasileiras. Ainda foram utilizadas tabelas relativas aos dados contidos no Censos Escolares de 1998 e 2018 (INEP, 1999, 2019). Além desses referenciais quantitativos, analisei os Planos de Educação nas esferas federal (PNE), estadual (PEE) e municipal (PME). De tal modo, o Plano de Educação da Bahia mantém conexão com o Plano Nacional de Educação no que se relaciona com as questões da educação inclusiva expostas na Meta 4 de ambos os planos. Além do PEE, o Estado da Bahia apresenta Diretrizes Estaduais para a Educação inclusiva (BAHIA, 2017), documento construído pelos profissionais da Secretaria Estadual de Educação em um processo com a participação dos professores da área. Essas Diretrizes da Educação Inclusiva para o Estado da Bahia apresentam grandes avanços, que perpassam por aspectos relevantes acerca da inclusão escolar.

No que se refere ao Plano Municipal de Educação de Feira de Santana (FEIRA DE SANTANA, 2012), constatei que não apresenta informações atualizadas da época da sua elaboração, além de lacunas nas diretrizes e metas que mostrem a efetividade para a inclusão escolar. Outra característica relacionada à Educação Inclusiva em Feira de Santana, no Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), é que a rede municipal de educação de Feira de Santana não apresenta matrículas em classes especiais de alunos com deficiências. As narrativas das pessoas com deficiência visual sobre a inclusão escolar na cidade de Feira de Santana revelam que enfrentam grandes dificuldades para que a inclusão escolar seja efetivada.

Na pesquisa, analisei a escolarização de três pessoas com deficiência visual que se escolarizaram em tempos e espaços distintos de escolas rurais. Um na década de 1970, o outro na década de 1990 e o terceiro na década de 2010. Na análise, percebi que a inclusão escolar não estava garantida na legislação na década de 1970, embora a LDBEN nº 5.691 (BRASIL, 1971) apresentasse uma limitada indicação. Nas narrativas apreendemos que não existia a preocupação com a inclusão e a permanência do sujeito com deficiências na escola, não havia obrigatoriedade de serem recebidos e permanecerem nas classes regulares.

No entanto, o sujeito que experienciou a escolarização em escolas rurais na década de 1990 apresenta a narrativa de dificuldades na escola rural e como ele e a

família precisaram enfrentar e resistir para ele permanecer na escola. O aprendizado e o uso do braille não ocorreram na escola rural. Esse sujeito só iniciou a alfabetização no sistema braille quando passou a frequentar o apoio pedagógico no CAP 2.

Os dois sujeitos que se escolarizaram nos anos de 1970 e 1990 apresentam, nas suas narrativas, que a escolarização aconteceu em um tempo cronológico maior, ou seja, permaneceram por muito mais tempo na escola (repetência) do que os alunos videntes.

O colaborador que se escolarizou nos anos de 2010 protagonizou uma escolarização no contexto de existência das biopolíticas relacionadas à inclusão escolar. No entanto, ele e sua família apresentam narrativas de exclusão constante, enfrentamentos, resistências desde os primeiros anos de escolarização. Nas suas narrativas (e da família) fica explicitado que o apoio complementar ou suplementar em um Centro de Apoio Pedagógico na zona urbana de Feira de Santana foi um diferencial para o aprendizado do braille.

A atual escola rural em que estuda, depois de enfrentamentos da família com a direção para aceitar a matrícula, passou a adotar um processo de acolhimento na Sala de Recursos Multifuncionais com tentativas de inclusão. No entanto, embora a escola esteja trabalhando para a inclusão e permanência, o aluno não tem todos os materiais que possibilitem a inclusão de um sujeito com deficiência visual, a exemplo da não existência da máquina para escrita braille, textos em braille, materiais táteis, internet para acessar informações de conhecimento escolar pelo *smartphone*. Através das observações na escola e nas narrativas do sujeito, foi possível perceber que a professora da Sala de Recursos Multifuncionais se coloca numa posição de buscas pela formação e produção de alguns materiais, embora não tenha à sua disposição as ferramentas necessárias.

Ao cruzar a análise documental com as narrativas dos colaboradores e as observações, entendemos que o Brasil elaborou e garantiu nas últimas três décadas uma legislação de inclusão escolar bastante avançada. Entrou no circuito internacional de políticas de inclusão escolar para pessoas com deficiência, produziu leis, decretos, portarias e normas que enfrentam um distanciamento, uma “espécie de fosso” entre o macro da legislação – biopolíticas – e o micro – práticas escolares. E no caso das escolas localizadas em território rural, a inclusão na matrícula por força da lei não garante a permanência da pessoa com deficiência visual. Há dificuldades para a permanência e o desenvolvimento do sujeito com deficiência visual na escola

rural, pela precariedade ou ausência de ferramentas de inclusão necessárias para tornar o conhecimento como algo acessível.

Compreendi que, além de todas as questões já citadas para a inclusão escolar, as pessoas com deficiência visual enfrentam preconceito, discriminação, descaso e falta de confiança da comunidade escolar no seu potencial.

O Mosaico IV possibilitou uma imersão em alguns aspectos da cultura, dos mitos e da religião para a compreensão da historicidade que baliza os paradigmas sociais acerca das deficiências. Entendi que a história nos mostra o quanto a cultura, mitos e religião determinaram e ainda determinam as formas de se incluir/excluir as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, foi possível apreender que não há informações precisas sobre a forma como os grupos sociais tratavam as pessoas com limites/deficiência de ordem física ou sensorial no período da Pré-história. Há alguns poucos registros históricos de que foi a partir do período Neolítico que “existiram” sujeitos com ausência de dedos, informações percebidas através das observações de pinturas rupestres encontradas nas cavernas.

É na Antiguidade Clássica que aparecem mais claramente as questões relativas às pessoas com deficiência. As informações registradas mostram que entre os egípcios havia uma aceitação e acolhimento com determinadas deficiências. Nos documentos históricos existem registros que dois faraós foram acometidos de cegueira, mas continuaram a exercer suas posições sociais de poder. Essa sociedade também apresentava aquiescência em relação aos anões, mas outras deficiências não tinham a mesma prerrogativa de aceitação.

Entre os gregos, em Esparta e Atenas a deficiência era considerada um castigo divino. Como sociedades de conquistas territoriais, não havia lugar para deficiência física e sensorial, assim, descartava, abandonava, matava o sujeito que nascesse (ou adquirisse) com deficiência.

Na análise e compreensão foi possível entender que, algumas vezes, as religiões de matriz judaico-cristã colocam a deficiência como castigo divino, cabendo a cura pelo milagre para aqueles e aquelas que fossem abençoados por Deus. Assim, quem permanecesse/permanece com uma deficiência não era/é “amado” pelo sagrado dessas religiões. As pessoas com deficiência visual colaboradores da pesquisa narram exclusões que enfrentam por conta de questões culturais e religiosas. Mesmo diante dos avanços tecnológicos do século XXI, ainda convivemos

com questões ligadas à religião, cultura, mitos como elementos balizadores de exclusão das pessoas com deficiência.

No Mosaico V evidenciei alguns aspectos para a compreensão de outros objetivos da pesquisa. Nele, fui dialogando com os conceitos e a luta das pessoas com deficiência para serem vistas e tratadas pelas questões do paradigma social em substituição ao paradigma biomédico. Para as pessoas com deficiência, a inclusão se processa dentro da vertente social em que os sujeitos sejam tratados na sua diferença como forma de vida ou maneira de viver.

No paradigma social, diferente do paradigma biomédico, a sociedade precisa criar condições de inclusão. É através de ações de inclusão escolar, arquitetônica, econômica, política, entre outras, que o sujeito é incluído. A ideia se dá pela defesa de que a sociedade deve se preparar para incluir, ou melhor, precisa estar preparada.

No paradigma biomédico é a pessoa com deficiência que se ajusta à sociedade. Assim, nesse paradigma, o sujeito com deficiência é interdito de tal modo que é defendida a ideia de que a deficiência é uma tragédia pessoal e não um problema social. As pessoas com deficiência visual sofrem os interditos das famílias que têm medo dos perigos sociais, principalmente da violência nas/das ruas. Não percebem que estes perigos atingem a qualquer um, vidente ou não vidente.

Dessa forma, a falta de conhecimento de uma maioria de sujeitos sociais sobre as possibilidades de percepção do mundo por outros canais não visuais acaba por determinar limites para aceitação dessa “maneira de viver”. O imaginário social acerca da ausência de um dos sentidos produz a “incapacidade” das pessoas com deficiência visual.

Foi possível evidenciar nesse mosaico, a partir da minha análise, que as escolas rurais enfrentam graves problemas de fechamento, descaso, abandono, currículo não contextualizado, instalações físicas precárias e, na sua maioria, não realizam a inclusão/permanência de alunos/as com deficiência visual, embora nos últimos 12 anos a situação tenha apresentado sensível melhora. Ainda que com precariedade no processo de inclusão/exclusão, o fechamento de escolas rurais é uma grave ameaça para a escolarização da pessoa com deficiência visual.

As pessoas com deficiência visual narram as aprendizagens na escola rural, as dificuldades, a falta de material de acessibilidade. Contam que, muitas vezes, é na interação com os colegas que aprendem muitos outros aspectos da/sobre a vida. Suas famílias narram os problemas, o isolamento, a discriminação, o preconceito no espaço

escolar. Mesmo diante de graves demandas de inclusão/exclusão, essas escolas foram/são a única opção de escolarização para as pessoas com deficiência visual.

Ainda no sentido da inclusão/exclusão escolar, foi possível perceber que há resistência entre os docentes para incluir as pessoas com deficiência visual, por isso acreditamos que a formação docente para atuar com alunos com deficiência visual (e para além da deficiência visual) é fundante e imperativa no processo de inclusão escolar. Formação que alcance técnica, postura filosófica e política de aprender e ensinar na diversidade, incorporando o respeito às diferenças como uma das premissas básicas da docência.

Os docentes colaboradores percebem as dificuldades no processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência visual. Alguns dizem que não buscam a legislação vigente para auxiliá-los nesse processo. Narram que na sua formação inicial o conjunto de saberes sobre inclusão escolar da pessoa com deficiência foi acessado de forma bastante restrita (ou mesmo ausente). Além disso, foi possível apreender que eles/elas avaliam que as formações ocorrem de forma aligeirada e generalista e há pouco conteúdo destinado a cada deficiência na sua especificidade.

Quando analisei as possibilidades de inclusão de alunos com deficiência visual, compreendi a potência de certos aspectos. Desta maneira, é possível dizer que o trabalho do AEE como mediador das aprendizagens, em processos contínuos de diálogos com a escola/sala regular, se apresenta como um lugar fecundo para a/da inclusão e a permanência do/a aluno/a com deficiência visual na escola rural.

Esse atendimento AEE pode ser realizado tanto na sala de recursos multifuncionais como nos centros de apoio pedagógico. Outra necessidade que precisa ser incorporada às práticas pedagógicas de inclusão é o braille. Uma ferramenta/código eficiente de leitura e escrita para pessoas cegas, esse código não pode ser deixado de lado frente à presença de recursos tecnológicos de inclusão e à tecnologia assistiva.

Na atualidade, a tecnologia assistiva nas dimensões dos leitores de telas, *smartphones* com acesso à internet, máquina de datilografar em braille, reglete, entre outras, contribui significativamente para as aprendizagens. No entanto, estes elementos da tecnologia assistiva, aqui citados não foram encontradas como materiais pedagógicos na escola rural pesquisada.

As informações trazidas na pesquisa apontam para inúmeras questões dessa relação de inclusão/exclusão que se processa na escolarização das pessoas com deficiência visual em escolas localizadas em territorial rural.

A temporalidade de cada escolarização nos indica que a inclusão escolar é uma questão mais recente na educação brasileira, sem descartar outros momentos que antecederam as últimas três décadas. Mesmo com os avanços na legislação, as pessoas com deficiência visual ainda convivem com enfrentamentos das mais variadas ordens para serem matriculadas (aspecto que é bastante reduzido) e permanecerem nas escolas rurais (a maior barreira).

A potência da pesquisa indica que as pessoas com deficiência visual precisam ser ouvidas nos mais variados temas sobre inclusão, fazendo valer o slogan “Nada sobre nós, sem nós”. As escolas rurais precisam ser tratadas com seriedade pelos governantes municipais e demais envolvidos no processo de escolarização – comunidade escolar, pois acolhem uma camada da população que vive, estuda e trabalha em espaços rurais.

As diversas análises e compreensões da pesquisa sinalizam que os processos de formação docente tenham nos seus currículos a diversidade, a diferença e a deficiência (no mínimo, as treze deficiências pesquisadas pelo censo escolar). Apontam também para a aquisição e o uso de materiais pedagógicos que favoreçam as aprendizagens de pessoas com deficiência visual, indicando a tecnologia assistiva das mais simples, como bengalas e reglete, às mais avançadas, como *smartphone* e leitores de tela, como dispositivos de mediação das aprendizagens escolar.

Não tenho dúvidas que a pesquisa me ensinou, de forma marcante, que as pessoas com deficiência visual,⁵² são capazes dos mais diferentes tipos de aprendizagens. Esses homens e mulheres desenvolvem outras formas de percepção do/no mundo, cuidam dos seus corpos, estudam, cozinham, lavam, passam e organizam suas roupas, seus pertences, desenvolvem formas de selecionar objetos, namoram, se relacionam com outrem, têm filhos, constroem famílias, ficam tristes, alegres, pagam conta, são sujeitos ordinários (CERTEAU, 2012), desenvolvem suas táticas de sobrevivência na ausência do sentido da visão; é uma “maneira de viver” no mundo.

⁵² Que não tenham outros comprometimentos ou deficiências.

Espero que esta finalização seja um elemento que indique outros começos de pesquisas, na perspectiva da deficiência visual, nos espaços escolares. Acredito que mesmo nesta conclusão estarei sempre marcada pela pesquisa e tudo que com ela aprendi e apreendi. De tal modo, essa finalização já aponta outras possibilidades do desejo de prosseguir nas pesquisas do “mundo da vida” de pessoas com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

A PESSOA É PARA O QUE NASCE. Direção: Roberto Berliner. Rio de Janeiro, 1998. Duração: 6 min.

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Trad. V. N. Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

AMADO, J. A investigação em educação e seus paradigmas. *In:* AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação.** Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 19-70.

AMADO, J.; FERREIRA, Sónia. Estudos (auto)biográficos – histórias de vida. *In:* AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação.** Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 169-197.

AMADO, J.; VIEIRA, C. C. Apresentação dos dados: interpretação e teorização. *In:* AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação.** Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 377-418.

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

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In:* GENTILI, P.; SADER, E. (org.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 9-38.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005.

BAHIA. Governo do Estado da Bahia. **Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016.** Plano Estadual de Educação da Bahia. Salvador, 2016. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BAHIA. **Diretrizes para a Educação Inclusiva no Estado na Bahia** – pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-educacao-inclusiva-na-bahia>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BASBAUM, S. Sinestesia e percepção digital. **Teccogs**, n. 6, p. 245-266, jan./jun. 2012. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2012/edicao_6/9-sinestesia_e_percepcao_digital-sergio_basbaum.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna.** Tradução João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1998.

BEBERMEYER, R. Palavras são janelas (ou são paredes). *In*: ROSEMBERG, M. B. **Comunicação não violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Trad. M. Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Trad. Z. A Cardoso Cavalcante e D. M. G. Lavallé. São Paulo: Paulus, 2010.

BIBLIA ONLINE. Disponível em: <https://www.biblionline.com.br/acf/mc/8/22-26>. Acesso em: 17 mai. 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. M. J. Alvarez, S. B. dos Santo e T. M. Batista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras de operárias. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978**. Altera a Constituição Federal. Artigo Único. É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição socia– e econômica especialmente mediante: i - Educação Especial E Gratuita; ii - Assistência, reabilitação e reinserção –a vida econômica e social do país; iii - Proibição de discriminação inclusive quanto a admissão ao trabalho–ou ao serviço público e a salários; iv - Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. Brasília, DF, 1978. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/593610>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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, DF, 1989. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/d5626.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%2010.436,19%20de%20dezembro%20de%202000. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata da VII Reunião do Comitê de**

Ajudas Técnicas – CAT/Corde/SEDH/PR, realizada em 13 e 14^a de dezembro de 2007. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação/Ministério da Justiça/UNESCO, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação – razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206571&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20educacional,13%20de%20novembro%20de%202007. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência**. Organização de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/ Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008d. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009a.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do Transporte Escolar**. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3338-lei-n%C2%BA-10880>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial,especializado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011**. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão do grupo direção e assessoramento superiores – DAS e das funções gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm#:~:text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,remanejamento%20de%20cargos%20em%20comiss%C3%A3o. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e Normas para a Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016**. dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019**. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 9.665, de 02 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação. **Histórico**. Brasília, DF, 2019c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico#:~:text=Documento-refer%C3%Aancia%20da%20pol%C3%ADtica%20educacional,dos%20problemas%20educacionais%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3.803, de 2019**. Institui a Política Nacional para Educação Especial e Inclusiva, para atendimento às pessoas com Transtorno Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas. Brasília, DF, 2019d. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg->

getter/documento?dm=7973460&ts=1571777110596&disposition=inline. Acesso em: jan. 2020.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Edição revista. Tradução Maria T. R. DE C. B. 6. ed. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, A. D. **A contemporaneidade como utopia**. Porto, Portugal: Afrontamento, 2002.

CATANI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In*: CASSIO, Fernando. (org.). **Educação contra barbárie**. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 33-39.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Arte de fazer. 18. ed. Tradução de E. F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHACON, M. C. M.; DEFENDI, E. L.; FELLIPE, M. C. G. C. A família como parceira no processo de desenvolvimento e educação do deficiente visual. *In*: MASINI, E. F. S. (org.). **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007. p. 131-174.

CHAUI, Marilena. **Um convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CORALINA, C. **Meu livro de cordel**. 1. ed. digital. São Paulo: Global, 2012.

CROCHIK, J. L. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 4, n. 3, p. 47-70, dez. 1991. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004. Acesso em: 20 out. 2019.

CURY, C. R. J. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de M. da C. Passegi, J. G. da Silva Neto e L. Passegi. São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectiva metodológica. Tradução de A. Pozzer. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGI, M. da C. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Salvador: EDUNEB, 2012a. p. 71-94.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**. Ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução C. G. Braga, M. da C. Passegi, N. Patriota. Natal: EDUFRN, 2012b.

DELORY-MOMBERGER, C. **As histórias de vida**: da invenção ao projeto de si. Trad. A. Pozzer. Brasília, DF: EDUNEB, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. Trad. E. das N. Moura. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DIAS, V. B. **Formação de professores e educação inclusiva**: uma análise à luz da teoria crítica da sociedade. 2018. 263 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2018.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em:
<http://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=>. Acesso em: 20 mai. 2019.

DINIZ, D. **O que deficiência**. 2007. Disponível em:
http://www.museusacessiveis.com.br/arquivosDown/20190204153017_o_que_c%C2%A9_deficic%C2%AAncia_-_dc%C2%A9bora_diniz.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

DRUMMOND, T. A diferença. **Voo de Nuvem**. Edição do Autor, 1986.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Trad. S C. Branco. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

EM ABERTO. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, DF, ano 13, n. 59, jul./set. 1993. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Plano+Decenal+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos/4c857280-e330-46b6-a242-c47b218fcb36?version=1.3>. Acesso em: 12 dez. 2019.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-193, jun. 2005. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2005000200011. Acesso em: 17 set. 2019.

FEIJÓ, A. R. A.; PINHEIRO, T. S. de P. M. **A Convenção da ONU sobre o direito das pessoas com deficiência e seus efeitos no direito internacional e no brasileiro**. 2012. Disponível em:
<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=044a23cadb567653>. Acesso em: 30 set. 2019.

FEIRA DE SANTANA. **Lei nº 3.326, de 05 de junho de 2012**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana, e dá outras providências. Feira de Santana, 2012. Disponível em:
http://www.feiradesantana.ba.gov.br/seduc/arq/Plano_educ.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

- FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, C. **As 100 melhores histórias da mitologia**: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed.; São Paulo: Centauro, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, P. (ed.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 77-108.
- GADAMER, H. G. **Verdade e método**. Trad. de F. P. Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In*: MACEDO, R. S. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciência humana. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-74.
- GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GIMENES, E. Diminuição de matrículas e fechamento de escolas em zonas rurais preocupam movimentos. **Brasil de Fato**, Brasília, DF, 07 jan. 2020. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2020/01/07/diminuicao-de-matriculas-e-fechamento-de-escolas-em-zonas-rurais-preocupam-movimentos/>. Acesso em: 07 jan. 2020.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, DF, ano 14, v. 24, p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. A formação de professores para a educação inclusiva. **Comunicações**, Piracicaba, SP, ano 10, n. 1, p. 134-141, jun. 2003a.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. **Convivendo com filhos especiais**: o olhar paterno. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro, 2003b.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 24, p. 9-20, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500009. Acesso em: 28 dez. 2019.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, E. **Liberdade**. Ao vivo em Salvador. Gravadora: Atração, 2005. 2 CDs.

INGLES, M. A. *Et al.* Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. *In*: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 20, n. 3, p. 461-478, jul./set. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse dos Resultados do Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/>. Acesso em: 10 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica**: Censo Escolar 1998. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Glossário da Educação Especial**. Censo Escolar. Brasília, DF, 2019b.

JANELA DA ALMA. Direção: J. Jardim e W. Carvalho. Roteiro: J. Jardim. Direção de fotografia: W. Carvalho. Montagem: K. Harley e J. Jardim. Brasil: Copacabana Filmes, 2001. 73 minutos.

JOSSO, M. C. **A experiência de vida formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2010.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. **A gestão democrática da educação profissional: desafios para sua construção**. In: Ministério da Educação/Programa Salto para o Futuro (org.). Ensino médio integrado à educação profissional. Boletim nº 7. Brasília, DF, 2006. p. 21-39.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LENINE. Diversidade. CD: **Trilhas**. Gravadora Universal. Rio de Janeiro, 2010.

LÉVINAS, E. **O humanismo do outro homem**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIMA, E. C.; NASSIF, M. C. M.; FELIPPE, M. C. G. C. **Convivendo com a baixa visão: da criança à pessoa idosa**. 1. ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

LOPES, E. M. T. **Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo: Loyola, 1981.

MAIOR, I. **História, conceito e tipos de deficiência**. 2009. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Ed. SENAC, SP, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 59-67.

MARTINS, B. S. **Políticas sociais na deficiência: exclusões perpetuadas**. 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/228/228.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

MARTINS, B. S. **E se eu fosse cego?** Narrativas silenciadas da deficiência. Porto, Portugal: Afrontamento, 2006.

MARTINS, B. S. Pesquisa acadêmica e deficiência visual: resistências situadas, saberes partilhados. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 19, p. 55-66, out. 2013.

MARTINS, B. S. A modernidade segundo Louis Braille. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 20, p. 11-22, nov. 2014.

MARTINS, B. S. **Deficiência, política e direitos sociais**. JURIS, Rio Grande, RS, v. 26, p. 169-187, 2016.

MARTINS, B. S. *Et al.* A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 98, p. 45-64, set. 2012.

MASINI, E. F. S. As especificidades do perceber: diretrizes para a educação de pessoas com deficiência visual. *In*: MASINI, E. F. S. (org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007. p. 19-36.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. Trad. A. Gianotti e A. Mora. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MINAYO, M. C. de S. Ciência e cientificidade. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 10-31. (Coleção Temas Sociais).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORAES, L. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

NOAM, C. Sinônimos. *In*: Álbum, CD "**Aqui o Sistema é Bruto**". Chitãozinho e Xororó. Gravadora: Universal Music, 2004.

NOTES ON BLINDNESS. Documentário. Direção: Peter, M.; Spinney, J. Duração: 1h30min. Film Awards. United Kingdom/United States, 2016.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida do Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-187.

NÚCLEO DO CONHECIMENTO. **Cela Braille/Alfabeto Braille**. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wpcontent/uploads/2017/11/f1-ordem-braille.png>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

NUNES, E. V.; DANDOLINI, G. A.; SOUZA, J. A. As tecnologias assistivas e a pessoa cega. **Revista de Informação**, v. 15, n. 1, p.1-11, fev. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/8554339/As_tecnologias_assistivas_e_a_pessoa_cega. Acesso em: 25 jul. 2019.

OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, R. de C. M. de. **Tessituras das diversidades**: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 13 jul. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução nº 48/96**, de 20 de dezembro de 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 15 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Incheon**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/declaracao-de-incheon-disponivel-em-portugues-no-site-da-unesco/>. Acesso em: 30 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CID-IX** – Revisão da classificação internacional de doenças. Porto Alegre: Sagra, 1976.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS); ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Folha informativa de saúde** – suicídio. 2018. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5671:folha-informativa-suicidio&Itemid=839. Acesso em: 05 jan. 2020.

PAGNI, P. A. **Biopolítica, deficiência e educação**: outros olhares sobre a inclusão escolar. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Transtornos globais do desenvolvimento**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/tgddefinicao.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

PENSADOR. **Frases e pensamentos**. Disponível em: <https://www.pensador.com/>. Acesso em: 05 jan. 2020.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba, 2012. p. 139-155.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **As histórias de vida**. Trad. C. E. Galvão Braga e M. da C. Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigações em ciências sociais**. Trad. J. M. Marques, M. A. Mendes e M. Carvalho. Lisboa, Portugal: Gradativa, 2013.

RANGEL, F. A.; LOUZADA, V. Modernidade, normalidade e processos de subjetivação da pessoa cega. *In*: PASCOAL, Claudia Lúcia Lessa *et al* (org.). **Fazeres cotidianos, dizeres reunido**: uma coletânea de textos do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

RICOEUR, P. **Percorso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

SANTOS, F. J. S. Por uma escola da roça. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 19, p. 147-158, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/238>. Acesso em: 10 set. 2019.

SANTOS, L. Tempos modernos. *In*: **Álbum Tempos Modernos**. Warner C. Music, 1982.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, L.; MOTTA, N. Tempo em movimento. *In*: POSSI, Luiza. **Sobre o amor e o tempo**. CD, Álbum. Gravadora: Radar Record. Brasil, 2013.

SAQUET, M. A. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades:** uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, p. 20-30, set./out. 2007.

SAVIANI, D. Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade? *In*: SAVIANI, D. **História do tempo, tempo da história:** estudos de historiografia e história da educação. São Paulo: Autores Associados, 2015. p. 15-22.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WERLLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEGUNDO, L. P. *et al.* Acuidade visual de crianças de 6 a 10 anos de idade: estudo em duas escolas públicas do sertão da Paraíba. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, Rio de Janeiro, v. 77, n. 5, p. 264-267, set./out. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72802018000500264. Acesso em: 20 jul. 2019.

SILVA, M. I. da. **Por que a terminologia “pessoas com deficiência”?** Sistema Integrado de Vagas e Currículos para Pessoas com Deficiência e Reabilitadas (SIVC). Disponível em: <https://www.selursocial.org.br/porque.html>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração em Saúde (CEDAS), 1987.

SISTEMA INTEGRADO DE VAGAS E CURRÍCULOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Disponível em: <https://www.selursocial.org.br/>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SOLOMON, A. **O demônio do meio-dia:** uma anatomia da depressão. Trad. M. Campello. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOUZA, D. R. M. **A biopolítica em Giorgio Agamben:** estado de exceção, poder soberano, vida e campo. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2017.

SOUZA, E. C. de. A caminho da roça: olhares, implicações e partilha. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-28.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**. Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006a.

SOUZA, E. C. de (org.). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Salvador: EDUNEB/EDIPUCRS, 2006b.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006c.

SOUZA, E. de.; OLIVEIRA, R. de C. de. Entre fios e teias de formação: escolarização, profissão e trabalho docente em escola rural. *In*: VICENTINI, Paula Perin.; SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGI, Maria da Conceição (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: questões de ensino e formação. 1. ed. Curitiba: CVR, 2013. p. 131-148.

SOUZA, E. *et al.* **Escola rural**: diferenças e cotidiano escola. Salvador: EDUFBA, 2017.

TURKIEWICZ, G. *Et al.* Coexistência das síndromes de Capgras e Frégoli associadas à redução de volume front temporal e hiperintensidades em substância branca cerebral. **Revista Psiquiatria Clínica**, v. 36, n. 6, p. 240-243, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v36n6/v36n6a04>. Acesso em: 25 abr. 2017.

VASCONCELOS, P.S. **Mitos gregos**. São Paulo: Objetivo, 1998.

VAZ, K. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2013.

VAZ, K. O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: o direcionamento de sua formação para um “novo” perfil de professor. *In*: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M.; SOUZA, E. C. de (org.). **Educação, trabalho docente e justiça social**: desafios para uma inclusão democrática. Belo Horizonte: Unika, 2015.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VELHO, G. **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. da C. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista de Política e Gestão Educacional (RPGE)**, v. 21, n. 1, p. 64-80, jan./abr. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primata e a criança**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell**. Trad. V. Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Apêndice A – Termo de Compromisso do Pesquisador



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA, CPF 327.418.395-49, declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado **O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA: MOSAICOS DE NARRATIVAS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO COTIDIANO DA ESCOLA RURAL**, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade. Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos, independentemente do desfecho (positivo ou negativo); de comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Salvador, 30 de março de 2019

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira
Orientanda

Elizeu Clementino de Souza
Orientador

**Apêndice B – Declaração de Concordância com o Desenvolvimento do
Projeto de Pesquisa**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP**

**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO
PROJETO DE PESQUISA**

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado **O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA: MOSAICOS DE NARRATIVAS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO COTIDIANO DA ESCOLA RURAL**, vinculado à instituição Universidade do Estado da Bahia, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Salvador, 30 de março de 2019

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
Elizeu Clementino de Souza (Orientador)	
Rita de Cássia Magalhães de Oliveira (Orientanda)	

Apêndice C – Termo de Confidencialidade



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada **O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA: MOSAICOS DE NARRATIVAS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO COTIDIANO DA ESCOLA RURAL**, cujos dados serão coletados através de entrevistas narrativas e documentos oficiais disponibilizados no portal do Ministério da Educação do Brasil - MEC, no Escola Municipal José Tavares Carneiro, distrito rural de Maria Quitéria no município de Feira de Santana, no Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana – CAP 2 e no Centro de Apoio Ao Deficiente Visual Jonathas Teles de Carvalho em Feira de Santana - CAP DV com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados na sala do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, do Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia, por um período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Prof. Pesquisador Elizeu Clementino de Souza Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 30 de março de 2019

Nome do Membro da Equipe Executora Assinatura

Elizeu Clementino de Souza
(Orientador)

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira
(Orientanda)

Apêndice D – Termo de Compromisso para Coleta de Dados**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE****TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS**

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

Eu, RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA, esclareço e assumo o compromisso que os documentos que preconizam a inclusão de alunos com deficiência nos espaços escolares, que serão utilizados nesta pesquisa, estão disponíveis na rede mundial de computadores Web – Internet. Todos, livres para o acesso das informações em endereços eletrônicos distintos.

Feira de Santana, 09 de maio de 2019

RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

Apêndice E – Termo de Autorização Institucional da Proponente



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Eu, Adelaide Rocha Badaró, Diretora do Departamento de Educação, **Campus I Salvador**, da Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo a pesquisadora RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA: Mosaicos de narrativas da pessoa com deficiência visual no cotidiano da escola rural**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e o bem-estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 30 de março de 2019

Diretora do DEDC/UNEB

Apêndice F – Termo de Autorização da Instituição Coparticipante

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE
(Instituição vinculada sediadora ou pesquisada)**

Eu, _____, responsável
pela _____

estou ciente e autorizo a pesquisadora Rita de Cássia Magalhães de Oliveira a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA: Mosaicos de narrativas da pessoa com deficiência visual no cotidiano da escola rural**. Declaro estar ciente e conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/2012, e estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Feira de Santana, 30 março de 2019

Direção da Instituição Escolar

Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Autorização do Responsável



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL)**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o

466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do responsável: _____

Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Distrito: _____ Município: _____

Telefone: (____) _____/(____) _____/

Prezado(a) senhor(a), estamos convidando seu filho(a) para participar da pesquisa de doutorado intitulada: **“O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA: Mosaicos de narrativas da pessoa com deficiência visual no cotidiano da escola rural”**, que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana – CAP 2, ou no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual Jonathas Teles de Carvalho – CAP DV, e estudam ou estudaram em escolas rurais pertencentes a jurisdição do Núcleo Territorial de Educação – NTE 19/SEC-BA, esta pesquisa será realizada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), recebi da Sra. Rita de Cássia Magalhães de Oliveira, pesquisadora e do Sr.^o Elizeu Clementino de Souza, orientador, responsáveis por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. Que estarei autorizando meu filho(a) com deficiência visual a participar desta pesquisa de doutorado;
2. Que a pesquisa se destina a investigar as singularidades que envolvem a escolarização – inclusão/exclusão das pessoas com deficiência visual, que experienciam ou experienciaram seus processos educativos em escolas localizadas em território rural.
3. Que o critério de inclusão do(a) mesmo(a) está em ser deficiente visual matriculado(a) no ensino regular em escolas rurais e no AEE do Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana – CAP 2 ou do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual Jonathas Teles de Carvalho – CAP DV, na jurisdição do Núcleo Territorial de Educação – NTE 19;
4. Que os resultados da pesquisa, possibilitem uma compreensão acerca da implementação da legislação brasileira (Constituição Federal de 1988, LDBEN 9394/96, Diretrizes Nacionais para inclusão de pessoas com deficiência na perspectiva da Educação Especial, disponíveis na WEB - Internet) acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola, que sirva como um elemento de apoio para a construção de políticas públicas de educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial, a exemplo, de acessibilidade arquitetônica, da formação de professores para atuarem em contextos da diversidade e inclusão de pessoas com deficiência, na busca e implementação de tecnologia assistiva no sentido de contribuir na melhoria da qualidade educacional dele(a) e de outras pessoas com deficiência visual;
5. Que meu/minha filho(a) participará da pesquisa da seguinte forma: participação através de entrevista narrativa, com horário, local e data previamente marcados comigo e com ele(a). Sendo que a coleta desses dados será realizada em um local reservado, em forma de entrevista individual.
6. Que os possíveis riscos à saúde física e mental dele(a) são: de haver algum constrangimento no momento da entrevista narrativa em responder algumas perguntas sobre a pesquisa na vertente da sua escolarização de pessoa com deficiência visual;
7. Que os pesquisadores adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos: realizar a entrevista narrativa de forma individualizada, evitando ao máximo quaisquer constrangimentos, que sua identidade será preservada no anonimato, que ele(a) é livre para responder aquilo que tiver vontade/desejo,

que haverá sempre o acompanhamento dos pesquisadores em cada etapa realizada.

8. Que os benefícios da pesquisa de doutorado consistem em, por exemplo, o conhecimento de como estão sendo aplicados os documentos oficiais presentes na legislação brasileira que garantem o acesso à escolarização de pessoas com deficiência, como: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96); As Diretrizes operacionais do MEC para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, entre outros. O (re)conhecimento e fortalecimento dos seus modos de vida na aprendizagem escolar; a valorização das suas aprendizagens, o reconhecimento dos seus processos de inclusão/exclusão; dos seus direitos e deveres de pessoa com deficiência visual; das suas potencialidades para além da deficiência visual, dos seus avanços frente à tecnologia assistiva. A implementação de políticas públicas educacionais (formação docente, currículo inclusivo, etc.) que atendam a uma maior inclusão de pessoas com deficiência nos processos de escolarização;
9. Que, sempre que desejarmos, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
10. Que, a qualquer momento, ele(a) pode recusar a participação na pesquisa e, também, que eu ou ele(a) poderemos retirar este consentimento, sem que isso nos traga qualquer penalidade ou prejuízo;
11. Que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação dele(a) ou minha, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto, assegurando o sigilo das informações fornecidas pelos informantes da pesquisa;
12. Que não teremos de forma nenhuma o ressarcimento, uma vez que não teremos despesas com a sua participação;
13. Que teremos acesso aos resultados da pesquisa nas publicações da Tese de Doutorado que estará disponibilizada na Biblioteca do Centro de Documentação da Universidade do Estado da Bahia no Prédio da Pós-Graduação – Campus I, no repositório virtual do Banco de Teses e Dissertações da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em jornais e

revistas científicas. Assim, ele(a) e a nossa família também terão acesso a todos esses meios de divulgação dos resultados de pesquisa;

14. Que este termo será impresso e assinado em duas vias, uma via para pesquisador e outra, para o responsável pelo participante menor de idade.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação do meu/minha filho(a) nesta pesquisa de doutorado, estando consciente dos nossos direitos, das nossas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, concordo que ele(a) dela participe e, para tanto eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com:

- **Rita de Cássia Magalhães de Oliveira** – Rua Barra do Retiro, 152 – Mangabeira – Feira de Santana-Bahia. CEP: 44056-528. Fone: (75) 99210-6246. e-mail: rcmagal@yahoo.com.br - (Doutoranda-pesquisadora responsável);
- **Elizeu Clementino de Souza** - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador – Bahia – Brasil. CEP: 41.195-001 - Tel.: (71)3117-2394/ (71) 3117-2404/ 2448 - Home Page: www.ppgeduc.uneb.br - (Orientador dessa pesquisa);
- **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB**, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 3117-2399, e-mail: cepuenb@uneb.br
- **CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN** – 510, norte - bloco A 1º subsolo, edifício EX-INAN - UNIDADE II - Ministério da Saúde. CEP: 70750-521 - Brasília-DF - (Conselho de Ética do Ministério da Saúde).

Feira de Santana, _____ de _____ de 20_____

Assinatura da pesquisadora

Eu, _____ responsável legal pelo(a) menor _____

consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

Apêndice H – Termo de Assentimento do Menor



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I PROGRAMA DE POS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado que tem como título: **O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA: Mosaicos de narrativas da pessoa com deficiência visual no cotidiano da escola rural**, Seus pais permitiram que você participe. Queremos conhecer e compreender as singularidades que envolvem a escolarização – inclusão/exclusão das pessoas com deficiência visual, que experienciam ou experienciaram seus processos educativos em escolas localizadas em território rural. Você não precisa participar da pesquisa se não for da sua vontade, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você será entrevistado e sua entrevista será gravada em áudio e vídeo é possível que se sinta algum constrangimento no momento da entrevista narrativa ao responder algumas das perguntas, tais constrangimentos podem acontecer de forma semelhante quando você desenvolve alguma atividade rotineira como conversar, ler, participar das aulas e outras atividades na/da escola. Para minimizar os possíveis riscos, nós pesquisadores, adotaremos as seguintes medidas: realização da entrevista de forma individualizada, em hora e local previamente marcado e aceito por você e seu responsável, evitando ao máximo quaisquer constrangimentos, manteremos suas informações pessoais no anonimato, cada etapa realizada (processos de comunicação, visitas, entrevistas) terá nosso acompanhamento. Você poderá desistir e a equipe de pesquisa composta pelos pesquisadores Rita de Cássia Magalhães de Oliveira e Elizeu Clementino de Souza irá respeitar e aceitar sua decisão. Entretanto, existem benefícios que podem ocorrer a partir da realização desta pesquisa, por exemplo, o conhecimento de como estão

sendo aplicados os documentos oficiais presentes na legislação brasileira que garantem o acesso à escolarização de pessoas com deficiência, como: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96); As Diretrizes operacionais do MEC para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, disponíveis na WEB - Internet. O (re)conhecimento e fortalecimento dos seus modos de vida na aprendizagem escolar; a valorização das suas aprendizagens, o reconhecimento dos seus processos de inclusão/exclusão; dos seus direitos e deveres de pessoa com deficiência visual; das suas potencialidades para além da deficiência visual diante dos avanços da tecnologia assistiva.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa de doutorado serão publicados, mas sem identificar as crianças e ou adolescentes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em uma Tese de Doutorado que estará disponibilizada na Biblioteca do Centro de Documentação da Universidade do Estado da Bahia no Prédio da Pós-Graduação – Campus I, no repositório virtual do Banco de Teses e Dissertações da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em jornais e revistas científicas e você e sua família também terão acesso a todos esses meios de divulgação dos resultados de pesquisa.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa **O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA: Mosaicos de narrativas da pessoa com deficiência visual no cotidiano da escola rural**. Entendi os objetivos, os riscos e benefícios que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento que foi lido pelo meu responsável que me permitiu e me foi dada a oportunidade de ler através de um leitor de tela (NVDA) para pessoas com deficiência visual, disponível no computador do Centro de Apoio Pedagógico – CAP 1 ou 2, onde recebo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e esclarecer as minhas dúvidas, li e concordo em participar da pesquisa.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com:

- **Rita de Cássia Magalhães de Oliveira** – Rua Barra do Retiro, 152 – Mangabeira – Feira de Santana-Bahia. CEP: 44056-528. Fone: (75) 99210-6246. e-mail: rcmagal@yahoo.com.br - (Doutoranda-pesquisadora responsável);
- **Elizeu Clementino de Souza** - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador – Bahia – Brasil. CEP: 41.195-001 - Tel.: (71)3117-2394/ (71) 3117-2404/ 2448 - Home Page: www.ppgeduc.uneb.br - (Orientador dessa pesquisa);
- **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB**, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 3117-2399, e-mail: cepuenb@uneb.br
- **CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN** – 510, norte - bloco A 1º subsolo, edifício EX-INAN - UNIDADE II - Ministério da Saúde. CEP: 70750-521 - Brasília-DF - (Conselho de Ética do Ministério da Saúde).
-

Feira de Santana, _____ de _____ de 20__

Assinatura do participante da pesquisa (menor)

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira
Assinatura da pesquisadora

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante Deficiente Visual Adulto



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Participante Deficiente Visual Adulto

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____ do
participante: _____

Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____ Telefone: (____) _____ / (____) _____ /

Eu, _____

_____, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa de doutorado intitulada: **“O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA: Mosaicos de narrativas da pessoa com deficiência visual no cotidiano da escola rural”**, que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana – CAP 2, no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual Jonathas Teles de Carvalho – CAP DV, e estudam ou estudaram em escolas rurais pertencentes à jurisdição do Núcleo Territorial de Educação – NTE 19/SEC-BA, esta pesquisa será realizada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), recebi da Sra. Rita de Cássia Magalhães de Oliveira, pesquisadora e do Sr^o Elizeu Clementino de Souza, orientador,

responsáveis por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- 1) Que a pesquisa se destina a investigar as singularidades que envolvem à escolarização – inclusão/exclusão das pessoas com deficiência visual, que experienciam ou experienciaram seus processos educativos em escolas localizadas em território rural.
- 2) Que o critério de inclusão dos sujeitos participantes são alunos com deficiência visual matriculados no ensino regular em escolas rurais e no AEE do Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana – CAP 2 e do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual Jonathas Teles de Carvalho – CAP DV, na jurisdição do Núcleo Territorial de Educação – NTE 19,
- 3) Que os resultados possibilitem uma compreensão acerca da implementação da legislação brasileira (Constituição Federal de 1988, LDBEN 9394/96, Diretrizes Nacionais para inclusão de Pessoas com deficiência na perspectiva da Educação Especial, disponíveis na WEB - Internet) acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola, que sirva como um elemento de apoio para a construção de políticas públicas de educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial, a exemplo, de acessibilidade arquitetônica, da formação de professores para atuarem em contextos da diversidade e inclusão de pessoas com deficiência, na busca e implementação de tecnologia assistiva no sentido de contribuir na melhoria da qualidade educacional destes sujeitos.
- 4) Que eu participarei do estudo da seguinte maneira: fornecendo o consentimento da minha participação. A minha participação se dará através uma entrevista narrativa, com horário, local e data previamente marcados com os pesquisadores. Sendo que a coleta desses dados será realizada numa sala reservada, em forma de entrevista individual.
- 5) Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: de haver algum constrangimento no momento da entrevista narrativa em responder algumas perguntas sobre a pesquisa na vertente da minha escolarização de pessoa com deficiência visual;
- 6) Que os pesquisadores adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos: realizar a entrevista narrativa de forma individualizada, evitando ao máximo quaisquer constrangimentos, que minha identidade será preservada

no anonimato, que haverá sempre o acompanhamento dos pesquisadores em cada etapa realizada.

- 7) Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação consiste em, por exemplo, o conhecimento de como estão sendo aplicados os documentos oficiais presentes na legislação brasileira que garantem o acesso a escolarização de pessoas com deficiência, como: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96); As Diretrizes operacionais do MEC para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, entre outros. O (re)conhecimento e fortalecimento dos meus modos de vida na aprendizagem escolar; a valorização das minhas aprendizagens, o reconhecimento dos meus processos de inclusão/exclusão; dos meus direitos e deveres de pessoa com deficiência visual; das minhas potencialidades para além da deficiência visual, dos meus avanços frente à tecnologia assistiva. A implementação de políticas públicas educacionais (formação docente, currículo inclusivo, etc.) que atendam a uma maior inclusão das pessoas com deficiência nos processos de escolarização.
- 8) Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- 9) Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- 10) Que as informações conseguidas através de minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto, assegurando o sigilo das informações fornecidas pelos informantes do estudo.
- 11) Que não terei forma alguma de ressarcimento, uma vez que não terei despesas com a minha participação.
- 12) Que eu terei acesso aos resultados da pesquisa nas publicações da Tese de Doutorado que estará disponibilizada na Biblioteca do Centro de Documentação da Universidade do Estado da Bahia no Prédio da Pós-Graduação – Campus I, no repositório virtual do Banco de Teses e Dissertações da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em jornais e

revistas científicas e você e sua família também terão acesso a todos esses meios de divulgação dos resultados de pesquisa.

13) Que este termo será impresso e assinado em duas vias, uma via para pesquisador e outra, para o pesquisado.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação nesta pesquisa de doutorado, estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dela participar e, para tanto eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com:

- Rita de Cássia Magalhães de Oliveira – Rua Barra do Retiro, 152 – Mangabeira – Feira de Santana-Bahia. CEP: 44056-528. Fone: (75) 99210-6246. e-mail: rcmagal@yahoo.com.br - (Doutoranda-pesquisadora responsável);
- Elizeu Clementino de Souza - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador – Bahia – Brasil. CEP: 41.195-001 - Tel.: (71)3117-2394/ (71) 3117-2404/ 2448 - Home Page: www.ppgeduc.uneb.br - (Orientador dessa pesquisa);
- **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB** - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 3117-2399, e-mail: cepuenb@uneb.br
- **CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/NS** – 510, norte - bloco A 1º subsolo, edifício EX-INAN - UNIDADE II - Ministério da Saúde. CEP: 70750-521 - Brasília-DF - (Conselho de Ética do Ministério da Saúde).

Feira de Santana, _____ de _____ de 20__

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

**Apêndice J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante
Responsável Familiar**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Participante Responsável Familiar

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o
466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do participante: _____

Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____ Telefone: (____) _____ / (____) _____

Eu, _____,

tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa de doutorado intitulada: **“O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA: Mosaicos de narrativas da pessoa com deficiência visual no cotidiano da escola rural”**, que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana – CAP 2, no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual Jonathas Teles de Carvalho – CAP DV, e estudam ou estudaram em escolas rurais pertencentes a jurisdição do Núcleo Territorial de Educação – NTE 19/SEC-BA, esta pesquisa será realizada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), recebi da Sra. Rita de Cássia Magalhães de Oliveira, pesquisadora e do Sr.^o Elizeu Clementino de Souza, orientador, responsáveis por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- 14) Que estou participando voluntariamente da pesquisa por ser o(a) responsável legal pelo(a) aluno(a) com deficiência visual que participará da mesma pesquisa;
- 15) Que minha participação está diretamente relacionada as minhas experiências que tive e tenho como responsável familiar no seu processo de escolarização, tanto na escola rural, como no Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- 16) Que a pesquisa se destina a investigar as singularidades que envolvem a escolarização – inclusão/exclusão das pessoas com deficiência visual, que experienciam ou experienciaram seus processos educativos em escolas localizadas em território rural.
- 17) Que o critério de inclusão dos sujeitos participantes são alunos com deficiência visual matriculados no ensino regular em escolas rurais e no AEE do Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana – CAP 2 e do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual Jonathas Teles de Carvalho – CAP DV, na jurisdição do Núcleo Territorial de Educação – NTE 19,
- 18) Que os resultados possibilitem uma compreensão acerca da implementação da legislação brasileira (Constituição Federal de 1988, LDBEN 9394/96, Diretrizes Nacionais para inclusão de pessoas com deficiência na perspectiva da Educação Especial, disponíveis na WEB - Internet) acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola, que sirva como um elemento de apoio para a construção de políticas públicas de educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial, a exemplo, de acessibilidade arquitetônica, da formação de professores para atuarem em contextos da diversidade e inclusão de pessoas com deficiência, na busca e implementação de tecnologia assistiva no sentido de contribuir na melhoria da qualidade educacional destes sujeitos.
- 19) Que eu participarei do estudo da seguinte maneira: fornecendo o consentimento da minha participação. A minha participação se dará através uma entrevista narrativa, com horário, local e data previamente marcados com os pesquisadores. Sendo que a coleta desses dados será realizada numa sala reservada, em forma de entrevista individual.
- 20) Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: de haver algum constrangimento, lembranças fortes e ou doloridas, grandes emoções no momento da entrevista narrativa em responder algumas perguntas sobre a escolarização deste familiar com deficiência visual;

- 21) Que os pesquisadores adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos: realizar a entrevista narrativa de forma individualizada, evitando ao máximo quaisquer constrangimentos, tendo atenção e cuidados nos momentos de fortes emoções, mantendo e preservando minha identidade no anonimato, que haverá sempre o acompanhamento dos pesquisadores em cada etapa realizada.
- 22) Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação consiste em, por exemplo, o conhecimento de como estão sendo aplicados na escolarização do menor com deficiência visual que sou responsável, os documentos oficiais presentes na legislação brasileira que garantem o acesso dele(a) a escolarização de pessoas com deficiência, como: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96); As Diretrizes operacionais do MEC para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, entre outros. O (re)conhecimento e fortalecimento dos nossos modos de vida e aprendizagens escolar e para além delas; a valorização das suas aprendizagens, o reconhecimento dos seus processos de inclusão/exclusão; dos nossos direitos e deveres de pessoa com deficiência visual e seu responsável; das suas potencialidades para além da deficiência visual, dos seus avanços frente à tecnologia assistiva. A implementação de políticas públicas educacionais (formação docente, currículo inclusivo, etc.) que atendam a uma maior inclusão dele(a) pessoa com deficiência nos processos de escolarização.
- 23) Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- 24) Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando da pesquisa e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- 25) Que as informações conseguidas através de minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto, assegurando o sigilo das informações fornecidas pelos informantes do estudo.
- 26) Que não terei forma alguma de ressarcimento, uma vez que não terei despesas com a minha participação.

27) Que eu terei acesso aos resultados da pesquisa nas publicações da Tese de Doutorado que estará disponibilizada na Biblioteca do Centro de Documentação da Universidade do Estado da Bahia no Prédio da Pós-Graduação – Campus I, no repositório virtual do Banco de Teses e Dissertações da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em jornais, revistas científicas e a todos esses meios de divulgação dos resultados de pesquisa.

28) Que este termo será impresso e assinado em duas vias, uma via para pesquisador e outra, para o pesquisado.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação nesta pesquisa de doutorado, estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dela participar e, para tanto eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com:

- **Rita de Cássia Magalhães de Oliveira** – Rua Barra do Retiro, 152 – Mangabeira – Feira de Santana-Bahia. CEP: 44056-528. Fone: (75) 99210-6246. E-mail: rcmagal@yahoo.com.br - (Doutoranda-pesquisadora responsável);
- **Elizeu Clementino de Souza** - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador – Bahia – Brasil. CEP: 41.195-001 - Tel.: (71)3117-2394/ (71) 3117-2404/ 2448 - Home Page: www.ppgeduc.uneb.br - (Orientador dessa pesquisa);
- **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB** - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 3117-2399, e-mail: cepuenb@uneb.br
- **CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/NS** – 510, norte - bloco A 1º subsolo, edifício EX-INAN - UNIDADE II - Ministério da Saúde. CEP: 70750-521 - Brasília-DF - (Conselho de Ética do Ministério da Saúde).

Feira de Santana, _____ de _____ de 20__

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Apêndice K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante Docente



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Participante Docente

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o
466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____ do
participante: _____

Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F ()
M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento:

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____/(____) _____

Eu, _____

_____, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa de doutorado intitulada: **“O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA: Mosaicos de narrativas da pessoa com deficiência visual no cotidiano da escola rural”**, que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana – CAP 2, no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual Jonathas Teles de Carvalho – CAP DV, e estudam ou estudaram em escolas rurais pertencentes a jurisdição do Núcleo Territorial de Educação – NTE 19/SEC-BA, esta pesquisa será realizada na

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), recebi da Sra. Rita de Cássia Magalhães de Oliveira, pesquisadora e do Sr.º Elizeu Clementino de Souza, orientador, responsáveis por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. Objetivos:

Geral: Conhecer e compreender as singularidades que envolvem a escolarização das pessoas com deficiência visual, que experienciaram e experienciam seus processos educativos em escolas localizadas em território rural.

Específicos:

a) Conhecer e analisar as políticas públicas que balizem as discussões que envolvem a complexidade entre inclusão/exclusão de alunos com deficiência visual na escola em território rural;

b) (Re)conhecer algumas questões que envolvem as escolas rurais e a inclusão/exclusão de alunos com deficiência visual;

c) Identificar como as aprendizagens e o conhecimento do mundo são efetivados (ou não) com a memória e os outros sentidos, diante da ausência da visão;

d) Interpretar e compreender através das narrativas dos sujeitos – aluno/a, docente e família, as práticas escolares que incluem/excluem o/a aluno/a nos processos de aprendizagens.

2. Fases da pesquisa:

FASES	PASSOS	DESCRIÇÃO
I	Estudo exploratório	Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações.
II	Levantamento de narrativas de vida	Realização de entrevistas narrativas. As entrevistas narrativas serão gravadas (em áudio e vídeo);
III	Análise dos dados	Análise dos dados e devolução do texto final para os participantes do estudo.

3. Critérios de inclusão dos sujeitos;

- Alunos com deficiência visual matriculados no ensino regular em escolas rurais e no AEE do Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana – CAP 2 e do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual

Jonathas Teles de Carvalho – CAP DV, na jurisdição do Núcleo Territorial de Educação – NTE 19;

- Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que trabalhem diretamente no atendimento desses alunos
- Professores da escola rural que trabalhem diretamente com o(a) aluno(a) com deficiência visual na sua classe;
- Mãe, pai e ou responsável do aluno(a) com deficiência visual participante da pesquisa.

4. Possíveis resultados:

- Possibilitar a compreensão acerca da implementação da legislação brasileira (Constituição Federal de 1988, LDBEN 9394/96, Diretrizes Nacionais para inclusão de Pessoas com deficiência na perspectiva da Educação Especial, disponíveis na WEB) acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola;
- Ser um elemento de apoio para a construção de políticas públicas de educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial, a exemplo, de acessibilidade arquitetônica, à formação de professores para atuarem em contextos da diversidade e inclusão de pessoas com deficiência visual;
- Buscar e implementação de tecnologia assistiva no sentido de contribuir na melhoria da qualidade educacional destes sujeitos.

5. Minha Participação;

- Que eu participarei do estudo da seguinte maneira: fornecendo o consentimento da minha participação. A minha participação se dará através uma entrevista narrativa, com horário, local e data previamente marcados com os pesquisadores. Sendo que a coleta desses dados, será realizada numa sala reservada, em forma de entrevista individual.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: de haver algum constrangimento no momento da entrevista narrativa em responder algumas perguntas sobre a pesquisa na vertente do exercício da docência com pessoa com deficiência visual;
- Que os pesquisadores adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos: realizar a entrevista narrativa de forma individualizada,

evitando ao máximo quaisquer constrangimentos, que minha identidade será preservada no anonimato, que haverá sempre o acompanhamento dos pesquisadores em cada etapa realizada;

- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação consiste em refletir sobre como a escola está trabalhando com os documentos oficiais presentes na legislação brasileira que garantem o acesso a escolarização de pessoas com deficiência, como: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96); As Diretrizes operacionais do MEC para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial na perspectiva da inclusão, entre outros. Narrar sobre meus modos de trabalhar à docência na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência visual, pensar sobre minhas práticas docentes de inclusão/exclusão, meus direitos e deveres de docente que trabalha com aluno com deficiência visual; da minha formação para atuar em contextos de diversidade e diferenças, (re)conhecer as potencialidades da inclusão de alunos(as) com deficiência visual frente aos avanços da tecnologia assistiva.

6. Permanência, recusa e acesso às informações da pesquisa

- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através de minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto, assegurando o sigilo das informações fornecidas pelos informantes do estudo;
- Que não terei forma alguma de ressarcimento, uma vez que não terei despesas com a minha participação;

- Que eu terei acesso aos resultados da pesquisa nas publicações da Tese de Doutorado que estará disponibilizada na Biblioteca do Centro de Documentação da Universidade do Estado da Bahia no Prédio da Pós-Graduação – Campus I, no repositório virtual do Banco de Teses e Dissertações da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em jornais e revistas científicas e outros meios de divulgação dos resultados de pesquisa.
- Que este termo será impresso e assinado em duas vias, uma via para pesquisador e outra, para o pesquisado.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação nesta pesquisa de doutorado, estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dela participar e, para tanto eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com:

- **Rita de Cássia Magalhães de Oliveira** – Rua Barra do Retiro, 152 – Mangabeira – Feira de Santana-Bahia. CEP: 44056-528. Fone: (75) 99210-6246. E-mail: rcmagal@yahoo.com.br - (Doutoranda-pesquisadora responsável);
- **Elizeu Clementino de Souza** - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador – Bahia – Brasil. CEP: 41.195-001 - Tel.: (71)3117-2394/ (71) 3117-2404/ 2448 - Home Page: www.ppgeduc.uneb.br - (Orientador dessa pesquisa);
- **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB** - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 3117-2399, e-mail: cepuenb@uneb.br
- **CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN** – 510, norte - bloco A 1º subsolo, edifício EX-INAN - UNIDADE II - Ministério da Saúde. CEP: 70750-521 - Brasília-DF - (Conselho de Ética do Ministério da Saúde).

Feira de Santana, _____ de _____ de 20_____

Assinatura do(a) professor(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Apêndice L – Matriz de Análise das Entrevistas Narrativas com Colaborador DV

Matriz de Análise das Entrevistas Narrativas Colaboradores - DV

Objetivo Geral:

Perguntas:

Objetivos Específicos	Retranscrição das Entrevistas Narrativas	Sujeito	Temáticas importantes	Palavras-chave	Compreensão/ Leitura da pesquisadora

Apêndice M – Matriz de Análise das Entrevistas Narrativas com Família do Colaborador DV

Matriz de Análise das Entrevistas Narrativas com Família do colaborador DV

Objetivo Geral:

Perguntas:

Objetivos Específicos	Retranscrição das Entrevistas Narrativas	Sujeito	Temáticas Importantes Na escolarização do familiar	Palavras-chave	Compreensão/ Leitura da pesquisadora

Apêndice N – Matriz de Análise das Entrevistas Narrativas com Docente

Matriz de Análise das Entrevistas Narrativas com Docente

Objetivo Geral:

Perguntas:

Objetivos Específicos	Retranscrição das Entrevistas Narrativas	Sujeito	Temáticas Importantes Na prática para a in/exclusão	Palavras-chave	Compreensão/ Leitura da pesquisadora

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA: MOSAICOS DE NARRATIVAS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO COTIDIANO DA ESCOLA RURAL

Pesquisador: RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 11370519.2.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.601.647

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa em andamento, tem por objetivo compreender e analisar as singularidades que envolvem a escolarização das pessoas com deficiência visual, que experienciam ou experienciaram seus processos educativos em escolas localizadas em território rural. No processo de investigação, a escola localizada em espaço rural é pensada como lugar de formação das aprendizagens, saberes e fazeres dos sujeitos. Os deficientes visuais, os/as professores/as da escola rural e do atendimento educacional especializado – AEE, serão os sujeitos colaboradores da pesquisa. A metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa é ancorada na abordagem qualitativa fenomenológica de cunho biográfico – histórias de vida. Serão utilizados como dispositivos de coleta de informações/dados: Documentos relativos as conferências internacionais sobre educação como direito de todos, documentos oficiais (disponíveis na rede mundial de computadores WEB) acerca das políticas

públicas da inclusão de alunos com deficiência, entrevistas narrativas e diário de campo. Em um processo de análise compreensiva a pesquisa intenciona compreender os sentidos e significações das narrativas das pessoas com deficiência visual acerca da sua formação escolar. O estudo indica inicialmente que as questões relacionadas com a inclusão/exclusão das pessoas com deficiência visual na escola, em processos de aprendizagens, precisam passar por mudanças paradigmáticas de pensares, saberes e fazeres, impactando na formação docente e possibilitando aprendizagens significativas, inclusivas, específicas e contextualizadas.

Objetivo Primário: Conhecer e compreender as singularidades que envolvem a escolarização – inclusão/exclusão das pessoas com deficiência visual, que experienciam ou experienciaram seus processos educativos em escolas localizadas em território rural.

Objetivo Secundário:

1. Conhecer e analisar as políticas públicas que balizem as discussões que envolvem a complexidade entre inclusão/exclusão de alunos com deficiência visual na escola localizada em território rural;
2. (Re)conhecer algumas questões que envolvem as escolas rurais e a inclusão/exclusão de alunos com deficiência visual;
3. Identificar como as aprendizagens e o conhecimento do mundo são efetivados (ou não) com a memória e os outros sentidos, diante da ausência da visão;
4. Interpretar e compreender através das narrativas dos sujeitos – aluno/a, docente e família, as práticas escolares que incluem/excluem o/a aluno/a nos processos de aprendizagens.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem

como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante. O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto. Não há recomendações, pois todas as alterações pedidas anteriormente foram executadas pela pesquisadora responsável. Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1320880.pdf	15/05/2019 21:53:49	Aceito	
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	15/05/2019 21:52:31	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito
Brochura Pesquisa	CEP_PROJETO_UNEB.pdf	15/05/2019 21:47:51	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CEP_USO_DE_DOCUMENTOS_DA_WEB.pdf	15/05/2019 21:44:18	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_de_Participante_responsável.pdf	15/05/2019 21:38:51	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOCENTE.pdf	15/05/2019 21:37:11	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Aut_do_Responsavel.pdf	15/05/2019 21:36:18	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Deficiente_visual_menor.pdf	15/05/2019 21:34:40	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PARTICIPANTE_Deficiente_visual_Adulto.pdf	15/05/2019 21:32:32	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	MODELO_DE_ENTREVISTAS.pdf	15/05/2019 21:26:42	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito

Declaração de Instituição e Infraestrutura	CEP_CAP_2.pdf	15/05/2019 21:25:37	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CEP_CAP_DV_JONATHAS_TELES.pdf	15/05/2019 21:25:23	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CEP_ESCOLA_RURAL_JTC.pdf	15/05/2019 21:25:10	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUT_DA_INST_PROPONENTE.pdf	15/05/2019 21:24:54	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CEP_Dec_de_concordancia_com_desenvolvimento_do_projeto_de_pesquisa.pdf	15/05/2019 21:23:33	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CEP_termo_de_confidencialidade_do_pesquisador.pdf	15/05/2019 21:22:59	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CEP_Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	15/05/2019 21:22:18	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	15/05/2019 21:21:43	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	15/05/2019 20:07:31	RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 26 de setembro de 2019

WARLEY KELBER GUSMÃO DE ANDRADE

(Coordenador(a))

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001

UF: BA Município: SALVADOR Telefone: (71)3117-2445 - Fax: (71)3117-2415.

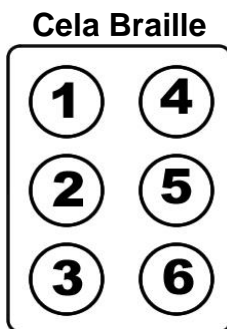
E-mail: cepuneb@uneb.br

Anexo B – Alfabeto Braille

ALFABETO BRAILLE

O Sistema Braille é formado por 06 pontos, que são dispostos em duas filas verticais com três pontos em cada fila, formando a cela Braille. A combinação desses pontos forma 64 caracteres que simbolizam as letras do alfabeto convencional e suas variações como os acentos, a pontuação, os números, os símbolos matemáticos e químicos e até as notas musicais. Pode-se representar tanto de letras, como algarismos e sinais de pontuação.

Figura 5 – Cela Braille/Alfabeto Braille



Alfabeto Braille/Imagem para videntes

ALFABETO BRAILLE
(Leitura)

Disposição Universal dos 63 sinais simples do Sistema Braille

1ª linha	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
2ª linha	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
3ª linha	u	v	x	y	z	ç	á	â	ã	ü
4ª linha	ä	é	í	ô	ù	à	î	û	ö	ö/w
5ª linha	.	:	;	?	!	=	*	*	o	
6ª linha	f	ã	ó	sinal de algarismo		apóstrofo		hífen		
7ª linha	sinal de grifo		sinal de maiúsculo		reticências		travessão		abre e fecha parênteses	

Obs.: sinais compostos são formados por duas ou mais celas

Fonte: Núcleo do Conhecimento (2017).