



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



RUMMENING MARINHO DOS SANTOS

**TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL**

**JOÃO PESSOA
2024**

RUMMENING MARINHO DOS SANTOS

**TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) como requisito para obtenção do título acadêmico de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues

JOÃO PESSOA
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237t Santos, Rummeling Marinho Dos.

Trajetórias de sucesso escolar de pessoas com
deficiência visual / Rummeling Marinho Dos Santos. -
João Pessoa, 2024.
239 f.

Orientação: Janine Marta Coelho Rodrigues.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Pessoas com deficiência visual - Educação. 2.
Educação especial - Políticas. 3. Atendimento
educacional especializado. 4. Sociologia do improvável.
I. Rodrigues, Janine Marta Coelho. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376-056.262(043)

RUMMENING MARINHO DOS SANTOS

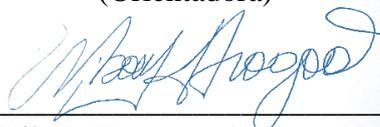
**TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL**

Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) como requisito para obtenção do título acadêmico de Doutor em Educação.

Aprovada em: 18/ 10 / 2024.



Prof.^a Dr.^a Janine Marta Coelho Rodrigues - PPGE/UFPB
(Orientadora)



Prof.^o Dr. Wilson Honorato Aragão - PPGE/UFPB
(Membro Interno)

 Documento assinado digitalmente
ADLENE SILVA ARANTES
Data: 20/11/2024 13:04:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adlene Silva Arantes - PPGE/UPE
(Membro Externo)



Prof.^a Dr.^a Luzia Guacira dos Santos Silva - PPGE/UFRN
(Membro Externo)

JOÃO PESSOA
2024

Agradeço a Deus por sua infinita sabedoria e orientação, que me capacitaram a concluir esta tese com perseverança e inspiração.

Dedico esta tese à minha querida esposa, Gildevania, e aos meus dois filhos maravilhosos, Heitor e Théó. O amor, o apoio incondicional e a inspiração que vocês me proporcionaram foram fundamentais para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, cuja orientação e inspiração foram fundamentais para a conclusão desta tese.

Agradeço, em especial, à professora orientadora Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues, pela sua orientação, dedicação e apoio ao longo deste trabalho. Sua expertise e orientação foram fundamentais para o sucesso desta tese.

À minha mãe, Maria Arlete Marinho, cuja força, amor e dedicação sempre me inspiraram e apoiaram ao longo da minha jornada. Sou eternamente grato por tudo que fez e continua fazendo por mim.

Aos meus irmãos, Platiny, Kaliny e Simone, pelo constante apoio, incentivo e inspiração que sempre me proporcionaram. Agradeço por estarem ao meu lado em todos os momentos.

A toda minha família, por seu amor incondicional, apoio e compreensão ao longo desta jornada. Sou imensamente grato por cada um de vocês.

Ao meus filhos, Heitor e Théó, cujas presenças enchem minha vida de alegria e motivação. Vocês são minha maior inspiração e razão para continuar sempre em frente.

À minha esposa, Gildevania, cujo amor, apoio e compreensão foram fundamentais para a realização deste trabalho. Sou eternamente grato por tê-la ao meu lado, minha galeguinha!

Agradeço imensamente aos estimados professores do PPGE/UFPB, em especial à Prof^ª. Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista e à Prof^ª. Dra. Tânia Rodrigues Palhano, pelo valioso ensinamento no componente curricular de Pesquisa Social. Expresso também minha profunda gratidão ao Prof^º. Dr. Jorge Fernando Hermida e à Prof^ª. Dra. Maria Nazaré Zenaide Tavares, pelo excepcional ensino no componente curricular de Teorias da Educação. Não posso deixar de mencionar minha sincera gratidão à Prof^ª. Dra. Ana Claudia da Silva Rodrigues, pelo enriquecedor conteúdo apresentado no componente curricular de Pesquisa em Políticas Educacionais. Além disso, gostaria de agradecer à Prof^ª. Dra. Edineide Jezini Mesquita Araujo e à Prof^ª. Dra. Adelaide Alves Dias, pelo valioso conhecimento compartilhado no componente curricular de Seminários em Políticas Educacionais. O aprendizado e a orientação fornecidos por cada um de vocês foram essenciais para o desenvolvimento desta tese.

Aos colegas do PPGE, em especial a Geralda e André, gostaria de expressar minha gratidão pelas amizades construídas, experiências compartilhadas, novos aprendizados e pela colaboração na produção científica. A presença e apoio foram fundamentais ao longo desta jornada acadêmica.

À excelente banca de qualificação, composta por membros cuja expertise e contribuições foram essenciais para o aprimoramento desta tese, expresso minha profunda gratidão. Suas análises críticas e sugestões construtivas foram fundamentais para o desenvolvimento e a qualidade desta pesquisa.

Agradeço à direção, aos alunos, aos professores e aos demais funcionários do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV) pela calorosa acolhida, apoio constante e dedicação em promover a inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Seu comprometimento e trabalho incansável são admiráveis e inspiradores.

Por último, agradeço a todos os meus amigos pelo apoio e amizade ao longo deste período. Suas palavras de incentivo e presença significaram muito para mim.

RESUMO

Esta tese aborda as trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa em Políticas Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A pesquisa se direcionou ao estudo das trajetórias de sucesso escolar das pessoas com deficiência visual, partindo do seguinte questionamento: como pessoas com deficiência visual que vivem em situação de práticas educativas excludentes conseguem obter sucesso escolar? Para investigar essa problemática, temos como objetivo, compreender como pessoas com deficiência visual conseguem obter sucesso escolar em contexto de desigualdade social. Para alcançar este objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos: i) Conhecer trajetórias de sucesso de pessoas que vivem em situação de práticas educativas excludentes e conseguem obter sucesso escolar; ii) Refletir sobre a história e legislação das políticas de Educação Especial, materializada pelo serviço de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual; iii) Analisar as atitudes intencionais ou não intencionais de agentes internos e externos que possibilitaram o sucesso escolar na visão dos sujeitos da pesquisa; iv) Conhecer e destacar as motivações e os anseios que influenciaram os sujeitos da pesquisa a despertarem para os estudos; v) Identificar formas, ações e estratégias utilizadas pelas pessoas com deficiência visual capazes de contribuir com sua autonomia e independência em favor do sucesso escolar. Assim, defendemos a tese de que é possível para pessoas com deficiência visual obter sucesso escolar e profissional, mesmo enfrentando condições desiguais de oportunidades no acesso, permanência e participação nas escolas. Além disso, que o fracasso escolar não deve ser visto como determinante, mas como resultado dessas condições de desigualdades. Em relação aos pressupostos epistemológico, adotamos a perspectiva epistemológica do pluralismo (Coutinho, 1991), o posicionamento epistemológico na perspectiva crítica da sociologia do improvável (Lahire, 1997; Bergier; Xypas, 2013; Xypas; Santos, 2014) e o enfoque epistemológico da pesquisa qualitativa (Minayo *et al.*, 2002) e da pesquisa narrativa, por meio do método (auto)biográfico das histórias de vida das pessoas com deficiência visual (Bolivar, 2012; Connelly; Clandinin, 2011; Ferrarotti, 2014; Chizzotti, 2014). O procedimento de coleta dos dados foi por meio da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da pesquisa de campo. A pesquisa adotou a observação e as entrevistas abertas como instrumentos de coleta dos dados e como forma de análise das narrativas (auto)biográficas, o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2021). A análise das trajetórias desses sujeitos demonstra que o sucesso escolar são frutos de uma combinação de fatores como origem social, apoio familiar, incentivo da escola, professores e amigos, mobilização pessoal, promoção da saúde, políticas educacionais e luta por igualdade de oportunidades. Todos esses elementos desempenham papéis cruciais em suas conquistas educacionais, sociais e profissionais. Portanto, é a colaboração entre esses elementos que verdadeiramente impulsiona a trajetória educacional e profissional dos sujeitos, desafiando as expectativas enraizadas pelo contexto socioeconômico e ressaltando o poder transformador da educação.

Palavras-chave: Políticas de Educação Especial. Sucesso escolar. Atendimento Educacional Especializado. Pessoas com deficiência visual. Sociologia do improvável.

ABSTRACT

This thesis addresses the academic success trajectories of people with visual impairments. The research is linked to the line of research in Educational Policies, of the Postgraduate Program in Education (PPGE), at the Federal University of Paraíba (UFPB). The research was aimed at studying the academic success trajectories of people with visual impairments, based on the following question: how can people with visual impairments who live in situations of exclusionary educational practices achieve academic success? To investigate this problem, we aim to understand how people with visual impairments manage to achieve academic success in a context of social inequality. To achieve this objective, we set out the following specific objectives: i) Know the success trajectories of people who live in situations of exclusionary educational practices and manage to achieve academic success; ii) Reflect on the history and legislation of Special Education policies, materialized by the Specialized Educational Assistance service for people with visual impairments; iii) Analyze the intentional or unintentional attitudes of internal and external agents that enabled academic success in the view of the research subjects; iv) Know and highlight the motivations and desires that influenced the research subjects to awaken to studies; v) Identify ways, actions and strategies used by people with visual impairments capable of contributing to their autonomy and independence in favor of academic success. Thus, we defend the thesis that it is possible for people with visual impairment to achieve academic and professional success, even facing unequal conditions of opportunities in access, permanence and participation in schools. Furthermore, school failure should not be seen as a determinant, but as a result of these conditions of inequality. In relation to epistemological assumptions, we adopted the epistemological perspective of pluralism (Coutinho, 1991), the epistemological positioning in the critical perspective of the sociology of the improbable (Lahire, 1997; Bergier; Xypas, 2013; qualitative research (Minayo et al., 2002) and narrative research, through the (auto)biographical method of the life stories of people with visual impairments (Bolivar, 2012; Connelly; Clandinin, 2011; Ferrarotti, 2014; Chizzotti, 2014). The data collection procedure was through bibliographical research, documentary research and field research. The research adopted observation and open interviews as data collection instruments and as a way of analyzing (auto)biographical narratives, the Content Analysis method by Bardin (2021). The analysis of the trajectories of these subjects demonstrates that academic success is the result of a combination of factors such as social origin, family support, encouragement from school, teachers and friends, personal mobilization, health promotion, educational policies and the fight for equal opportunities. All of these elements play crucial roles in your educational, social and professional achievements. Therefore, it is the collaboration between these elements that truly boosts the educational and professional trajectory of individuals, challenging expectations rooted in the socioeconomic context and highlighting the transformative power of education.

Keywords: Special Education Policies. School success. Specialized Educational Service. People with visual impairments. Sociology of the unlikely.

RESUMEN

Esta tesis aborda las trayectorias de éxito académico de personas con discapacidad visual. La investigación está vinculada a la línea de investigación en Políticas Educativas, del Programa de Postgrado en Educación (PPGE), de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). La investigación tuvo como objetivo estudiar las trayectorias de éxito académico de personas con discapacidad visual, a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo pueden las personas con discapacidad visual que viven en situaciones de prácticas educativas excluyentes alcanzar el éxito académico? Para investigar este problema, pretendemos comprender cómo las personas con discapacidad visual logran alcanzar el éxito académico en un contexto de desigualdad social. Para lograr este objetivo, nos planteamos los siguientes objetivos específicos: i) Conocer las trayectorias de éxito de personas que viven situaciones de prácticas educativas excluyentes y logran alcanzar el éxito académico; ii) Reflexionar sobre la historia y legislación de las políticas de Educación Especial, materializadas por el servicio de Asistencia Educativa Especializada a personas con discapacidad visual; iii) Analizar las actitudes intencionales o no intencionales de agentes internos y externos que permitieron el éxito académico en la visión de los sujetos de investigación; iv) Conocer y resaltar las motivaciones y deseos que influyeron en los sujetos de investigación para despertar a los estudios; v) Identificar formas, acciones y estrategias utilizadas por personas con discapacidad visual capaces de contribuir a su autonomía e independencia en favor del éxito académico. Así, defendemos la tesis de que es posible que las personas con discapacidad visual alcancen el éxito académico y profesional, incluso enfrentando condiciones desiguales de oportunidades en el acceso, permanencia y participación en las escuelas. Además, el fracaso escolar no debe verse como un determinante, sino como resultado de estas condiciones de desigualdad. En relación a los supuestos epistemológicos, adoptamos la perspectiva epistemológica del pluralismo (Coutinho, 1991), el posicionamiento epistemológico en la perspectiva crítica de la sociología de lo improbable (Lahire, 1997; Bergier; Xypas, 2013; la investigación cualitativa (Minayo et al. , 2002) y la investigación narrativa, a través del método (auto)biográfico de las historias de vida de personas con discapacidad visual (Bolivar, 2012; Connelly; Clandinin, 2011; Ferrarotti, 2014; Chizzotti, 2014). El procedimiento de recolección de datos fue mediante investigación bibliográfica, investigación documental e investigación de campo. La investigación adoptó la observación y las entrevistas abiertas como instrumentos de recolección de datos y como forma de análisis de narrativas (auto)biográficas, el método de Análisis de Contenido de Bardin (2021). El análisis de las trayectorias de estos sujetos demuestra que el éxito académico es resultado de una combinación de factores como el origen social, el apoyo familiar, el estímulo del colegio, profesores y amigos, la movilización personal, la promoción de la salud, las políticas educativas y la lucha por la igualdad de oportunidades. . Todos estos elementos desempeñan papeles cruciales en sus logros educativos, sociales y profesionales. Por tanto, es la colaboración entre estos elementos lo que realmente impulsa la trayectoria educativa y profesional de las personas, desafiando las expectativas arraigadas en el contexto socioeconómico y resaltando el poder transformador de la educación.

Palabras clave: Políticas de Educación Especial. Éxito escolar. Servicio Educativo Especializado. Personas con discapacidad visual. Sociología de lo improbable.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos localizados (2015 - 2022)	27
Quadro 2 - Artigos, dissertações e teses de proximidade com a temática da Política de Educação Especial (2015 - 2022)	31
Quadro 3 - Artigos, dissertações e teses de proximidade com a temática do Sucesso Escolar (2015 - 2022)	38
Quadro 4 - Artigos, dissertações e teses de proximidade com a temática de Trajetórias e Deficiência Visual (2015 - 2022)	45
Quadro 5 - Caracterização dos Sujeitos	62
Quadro 6 - Síntese das categorias e subcategorias de análise	71
Quadro 7 - Características, objetivos, impactos, desafios e possibilidades das atividades de AEE para pessoas com DV na escola regular	153

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Textos sobre Políticas de Educação Especial (2015 - 2022)	29
Tabela 2 - Artigos, dissertações e teses com categoria temática relacionada a Política de Educação Especial (2015 - 2022)	30
Tabela 3 - Textos sobre Sucesso Escolar (2015 - 2022)	34
Tabela 4 - Artigos, dissertações e teses com categoria temática relacionada ao sucesso escolar	35
Tabela 5 - Artigos, dissertações e teses com categoria temática relacionada a trajetória e pessoas com deficiência visual	42
Tabela 6 - Artigos, dissertações e teses com categoria temática relacionada a trajetória e pessoas com deficiência visual	43

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das categorias temáticas de Políticas de Educação Especial	31
Figura 2 - Mapa das categorias temáticas de sucesso escolar	37
Figura 3 - Mapa das categorias temáticas de trajetórias e deficiência visual	45
Figura 4 - A Educação Especial como modalidade transversal no sistema educacional brasileiro	60
Figura 5 - Síntese do aporte epistemológico da pesquisa	67
Figura 6 - Desenvolvimento do método de Análise de Conteúdo de Bardin (2021)	70
Figura 7 - Representação da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth	160

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C. - antes de Cristo

AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa

AC - Análise de Conteúdo

ADVM - Associação das Pessoas com Deficiências Visuais de Mossoró

AEE - Atendimento Educacional Especializados

AIPD - Ano Internacional da Pessoa Deficiente

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AVA - Atividade de Vida Autônoma

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CADV - Centro de Apoio ao Deficiente Visual

CAEE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDPD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CE - Centro de Educação

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEP/UFPA - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Paraíba

CF - Constituição Federal

CREDEV - Centro de Reabilitação e Educação dos Deficientes Visuais

CREEMOS - Centro Regional de Educação Especial de Mossoró

d.C. - depois de Cristo

DAIN - Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas

DI - Deficiência Intelectual

DPEEPI - Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

DV - Deficiência Visual

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EE - Educação Especial

EM - Entrevistas Narrativas

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPD - Estatuto da Pessoa com Deficiência

FHC - Fernando Henrique Cardoso
FLCB - Fundação para o livro do Cego no Brasil
GIPE - Grupo Intensivo Preparatório
IBC - Instituto Benjamin Constant
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituições de Educação Superior
IESP - Instituto Educacional de São Paulo
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSS - Instituto Nacional do Seguro Social
LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer ou Questionadores, Intersexuais, Assexuais, dentre outros
NAPPB - Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille
NVDA - *NonVisual Desktop*
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
OEA - Organização dos Estados Americanos
OM - Orientação e Mobilidade
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PAEE - Público-Alvo da Educação Especial
PcD - Pessoas com Deficiência
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMM - Prefeitura Municipal de Mossoró
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEE/2020 - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PROALFA - Programa de Avaliação de Alfabetização
SEAB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SME - Secretaria Municipal de Educação

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UPE - Universidade de Pernambuco

UTI - Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
1.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA EM TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS NO PERÍODO DE 2015 A 2022	26
1.1.1 Explorando as produções sobre as políticas de educação especial	29
1.1.2 Explorando as produções sobre o sucesso escolar	33
1.1.3 Explorando as produções sobre as trajetória de pessoas com deficiência visual.....	41
2 APORTE EPISTEMETODOLÓGICO	52
2.1 O LOCAL E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	59
2.1.1 Situando o <i>locus</i> da pesquisa	59
2.1.2 Os participantes da pesquisa	62
2.2 DOS PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS.....	63
2.3 DA METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	68
3 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO MUNDO	73
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO: DOS PRIMÓRDIOS A CONTEMPORANEIDADE.....	73
3.1.1 A trajetória histórica da educação especial: das origens à Idade Média	74
3.1.2 A trajetória histórica da educação especial: da Idade Média ao século XX.....	82
3.1.3 Considerações sobre o tratamento social das pessoas com deficiência visual na história da humanidade.....	97
3.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	101
3.2.1 A História da Educação Especial no Brasil: paradigmas, políticas e práticas para a inclusão escolar das pessoas com deficiência	102
3.2.2 A trajetória histórica das pessoas com deficiência visual no brasil: um panorama histórico, social e educacional	110
3.2.3 Algumas considerações da educação das pessoas com deficiência visual no Brasil	118
3.3 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	120
3.3.1 Um panorama das convenções e declarações sobre a educação especial e inclusiva ...	120

3.3.2 Um panorama das leis, decretos e políticas que regulamentam a Educação Especial no Brasil	123
3.3.3 Estado, governo e política de educação especial: o atendimento educacional especializado enquanto política pública educacional	129
3.3.4 Algumas considerações do direito à educação das pessoas com deficiência visual	142
4 EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	145
4.1 DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS IMPLICAÇÕES.....	145
4.2 ATIVIDADES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	149
4.2.1 Principais atividades de AEE para pessoas com Deficiência Visual	150
4.3 COMBATENDO O CAPACITISMO: LUTA POR RECONHECIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	154
4.3.1 Capacitismo e a pessoa com deficiência	155
4.3.2 Luta por reconhecimento das pessoas com deficiência visual.....	159
5 SUCESSO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	165
5.1 NARRATIVAS (IM)PROVÁVEIS DE SUCESSO ESCOLAR E PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	168
5.1.1 Como me tornei mestre em educação	169
5.1.1.1 Perspectiva teórica.....	174
5.1.2 Como me tornei advogada e <i>design</i> gráfico	175
5.1.2.1 Perspectiva teórica.....	180
5.1.3 Como me tornei fisioterapêutica psicomotricista	183
5.1.3.1 Perspectiva teórica.....	188
5.1.4 Como me tornei radialista.....	190
5.1.4.1 Perspectiva teórica.....	193
5.1.5 Como me tornei servidora pública federal	195
5.1.5.1 Perspectiva teórica.....	200
5.1.6 Como me tornei servidor público federal e vereador.....	203
5.1.6.1 Perspectiva teórica.....	209
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
REFERÊNCIAS.....	221
APÊNDICE A - Roteiro de Pesquisa de observação no Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV).....	236

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista narrativa (auto)biográfica para mediação das histórias de vida das pessoas com deficiência visual	237
APÊNDICE C -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	238
ANEXOS.....	241

1 INTRODUÇÃO

A luta contra o fracasso escolar foi, e tem sido, o grande desafio das políticas educacionais brasileiras. Essas políticas têm se pautado em problemas macro educacionais, perdendo de vista as dificuldades do dia a dia em sala de aula, isto é, o aluno em sua realidade. As ideias relacionadas ao conceito de sucesso escolar carecem de maiores pesquisas na área educacional, a qual, por sua vez, tem se ocupado em estudar o insucesso e/ou fracasso.

Salientamos, que a intencionalidade desta pesquisa, não é ocultar problemas e dificuldades detectados na educação, mas entender, buscar as razões, que culminaram em trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual que estudaram em condições adversas social e educacionalmente, ou seja, encontraram dificuldades no convívio social, nas relações com o ambiente e no processo de aprendizagem.

Para fins de compreensão deste estudo, adotamos as terminologias de “pessoa com deficiência”, “pessoa com deficiência visual” ou “pessoa com cegueira ou baixa visão”, conforme o artigo 2º, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015, que 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”.

O interesse de investigação acerca do sucesso escolar de pessoas com deficiência visual surgiu em virtude de nossa vivência como professor de Educação Física, de orientação e mobilidade, da função de leitor de livros e textos e outras atividades educativas na área da deficiência visual. Nessa atuação direta com alunos cegos ou com baixa visão, encontramos casos de alunos em contexto de sucesso improvável, uma vez que os mecanismos de eliminação e exclusão agem durante o percurso escolar e acadêmico. Temos observado, com o espírito investigativo característico do professor enquanto pesquisador da sua prática (Nuñez; Ramalho, 2005), alunos que chegaram ao ensino superior lutando em favor da elevação de suas potencialidades, sob influência significativa do apoio familiar, dos professores, dos amigos, da vontade e persistência pessoal, bem como da luta por condições de oportunidades mais igualitárias de inclusão escolar.

Enquanto profissional da Educação Inclusiva, percebemos o quanto as pessoas que vivem em situações de desigualdades são desacreditadas de participar ativamente da vida social.

Em trabalhos de itinerância¹ nas escolas regulares, observamos que as próprias instituições descreditavam que seus alunos cegos ou com baixa visão fossem capazes de superar os desafios da vida. Essas unidades educacionais agiam, desse modo, contrariamente aos seus deveres de motivar, objetivando mobilizar o sujeito para sua transformação, na busca da autonomia e independência, pois a educação tem o poder de mudar as pessoas e o mundo (Freire, 2021). O contexto da inclusão educacional exige de nós, professores, abertura para a busca de conhecimentos, apropriação e vivência dos seus princípios, como: celebração das diferenças, valorização da diversidade, da solidariedade, do direito de pertencer, da igualdade e da cidadania (Sasaki, 1999).

A temática das trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual desempenha um papel crucial na compreensão dos desafios, conquistas e oportunidades enfrentados por esses sujeitos em sua jornada educacional. Ao explorar essa área de estudo, adentramos um universo multifacetado de experiências, superações e conquistas, no qual as barreiras físicas, sociais e pedagógicas são analisadas sob uma perspectiva que vai além da mera inclusão. Essas trajetórias proporcionam percepções profundas sobre como as políticas educacionais, a atuação dos professores, o apoio das famílias e as práticas de inclusão influenciam a formação acadêmica e o desenvolvimento pessoal dos estudantes com deficiência visual. Ao aprofundarmos nossa compreensão nesse contexto, estamos não apenas elucidando os caminhos percorridos por essas pessoas, mas também contribuindo para a formulação de estratégias mais eficazes e abrangentes que garantam a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento educacional para todos.

Sendo a pessoa com deficiência um sujeito social inserido num contexto concreto da realidade resultante desses próprios condicionantes sociais, o fracasso escolar não pode ser encarado como um determinante, mas como resultante de condições desiguais da vida social. Assim, o que existe, segundo Charlot (2013), são pessoas em situações de fracasso. E quem são as pessoas em situações de fracasso escolar? São todos os sujeitos que vivem em condições excludentes da vida social, isto é, que sofrem pelo contexto da desigualdade social, dentre eles as pessoas com deficiência visual. Sabemos que a probabilidade de pessoas com deficiência visual fracassarem é bem maior que as pessoas sem deficiência, apesar de saber, que os sujeitos sem deficiência também fracassam escolarmente.

¹ O serviço de itinerância é ofertado por profissional especializado em Educação Especial, nas escolas de Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, orientando professores, alunos, equipe pedagógica, famílias e comunidade para a Educação Especial.

Partimos, portanto, da hipótese que as trajetórias escolares, a origem social e cultural, o apoio e incentivo da instituição e dos professores, a mobilização pessoal do sujeito, a valorização da família aos estudos, os grupos de referências, a promoção da saúde e as políticas educacionais inclusivas, exercem influências sobre o sucesso escolar das pessoas com deficiência visual.

Dessa forma, defendemos a tese de que é possível para pessoas com deficiência visual obter sucesso escolar e profissional, mesmo enfrentando condições desiguais de oportunidades no acesso, permanência e participação nas escolas. Além disso, que o fracasso escolar não deve ser visto como determinante, mas como resultado dessas condições de desigualdades.

Julgamos, pois, ser necessário e relevante problematizar nossa pesquisa a partir do seguinte questionamento: como pessoas com deficiência visual que vivem em situação de práticas educativas excludentes conseguem obter sucesso escolar? Por essa via questionadora, buscamos dar visibilidade às trajetórias escolares prolongadas de alunos com deficiência visual que romperam com as dificuldades e buscaram superar as condições desiguais de oportunidades educacionais para chegar na Educação Superior e no exercício profissional.

Um aspecto que justifica a escolha da temática a ser pesquisada é a emergência em problematizar o sucesso de pessoas com deficiência visual, dando visibilidade acadêmica aos estudos que primam pelos espaços das escolas e o sucesso de alunos com deficiência visual que iniciaram seus estudos. Também se justifica pelo aprofundamento das discussões, dos conhecimentos acerca das trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual que, frente às desigualdades sociais, conseguem superar os obstáculos e desafios da vida. Percebemos aspectos até então desconhecidos sobre o ensino nas escolas, os anseios e motivações dos alunos com deficiência visual para continuarem avançando nos estudos e seu reconhecimento social enquanto sujeitos ativos na sociedade. Enfim, novos olhares para professores e para a comunidade acadêmica.

Buscamos validar essa pesquisa dando visibilidade à problematização da Educação Especial e Inclusiva, com suas especificidades e seus limites, assim como possibilidades para o ensino. A inquietação relacionada ao contexto de desigualdades sociais, bem como as trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual, vem despertar-nos para uma reflexão sobre os fatores que contribuem para o sucesso escolar.

Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo geral compreender como pessoas com deficiência visual conseguem obter sucesso escolar em contexto de desigualdade social. Para alcançar este objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos: i) Conhecer trajetórias de sucesso de pessoas que vivem em situação de práticas educativas excludentes e conseguem

obter sucesso escolar; ii) Refletir sobre a história e legislação das políticas de Educação Especial, materializada pelo serviço de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual; iii) Analisar as atitudes intencionais ou não intencionais de agentes internos e externos que possibilitaram o sucesso escolar na visão dos sujeitos da pesquisa; iv) Conhecer e destacar as motivações e os anseios que influenciaram os sujeitos da pesquisa a despertarem para os estudos; v) Identificar formas, ações e estratégias utilizadas pelas pessoas com deficiência visual capazes de contribuir com sua autonomia e independência em favor do sucesso escolar.

O projeto de pesquisa de doutorado, intitulado "TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL", foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Paraíba (CEP/UFPB) em 07 de agosto de 2023. O processo de análise foi registrado sob o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 72892823.7.0000.5188, visando a participação e capacidade legal das pessoas com deficiência visual como sujeitos desta pesquisa.

A submissão desse projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB é de fundamental importância, uma vez que visa garantir a integridade dos participantes envolvidos no estudo e assegurar a condução do trabalho conforme os princípios éticos estabelecidos internacionalmente. O Comitê de Ética em Pesquisa desempenha um papel crucial na avaliação dos aspectos éticos do projeto, considerando diversos fatores, como a proteção dos direitos dos participantes, a minimização de riscos, a confidencialidade das informações e a relevância científica da pesquisa.

Obtivemos aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em 24 de agosto de 2023, sob o Número do Parecer: 6.259.340, conforme anexo. A submissão e aprovação pelo comitê refletem o compromisso ético do pesquisador em conduzir o estudo de forma responsável, respeitando os padrões éticos que regem a pesquisa científica. Também tem implicações significativas para a validade e a credibilidade da pesquisa. Muitas vezes, a aprovação do projeto pelo comitê é um requisito essencial para a publicação em periódicos científicos e para a validação acadêmica do estudo, contribuindo para a construção do conhecimento científico de maneira ética e rigorosa.

A estrutura da tese está organizada em seis capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. A introdução, aborda de forma contextualizada a temática investigada relacionando com nosso objeto de estudo, a justificativa da pesquisa, a descrição do problema, o objetivo geral e específicos. Além disso, apresenta o estudo do estado da arte com a finalidade de identificar o que vem sendo produzido e estudado pela pesquisa acadêmica nacional sobre

as políticas de Educação Especial no Brasil e as trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual no período de 2015 a 2022.

O segundo capítulo organiza-se sob o título: **“APORTE EPISTEMETODOLÓGICO”**, inicia-se apresentando a perspectiva epistemológica do pluralismo e o posicionamento epistemológico na perspectiva crítica. A pesquisa explicita o enfoque epistemológico construída com base na pesquisa de natureza qualitativa, realizada por meio da pesquisa narrativa e do método (auto)biográfico, a partir da perspectiva da sociologia do improvável das histórias de vida das pessoas com deficiência visual. Além disso, apresenta o local e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos e instrumentos para a coleta dos dados e, por fim, o método de Análise de Conteúdo para análise das narrativas (auto)biográficas.

O terceiro capítulo intitulado: **“HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO MUNDO”**, busca refletir e discutir sobre o contexto histórico das políticas de educação especial tanto no Brasil quanto no mundo, trazendo o ponto de vista das orientações legais.

O quarto capítulo do trabalho se organiza sob o título **“EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL”** e discute os conceitos e definições da deficiência visual. Também aborda a política de Educação Especial, materializada pelo serviço de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência visual, como orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma, Sistema Braille, escrita cursiva, soroban, auxílio de leitor e transcritor. Além disso, busca refletir sobre as experiências e desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência visual na busca por reconhecimento e igualdade na sociedade.

O quinto capítulo, sob o título **“SUCESSO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL”**, procura discutir os conceitos de trajetórias e sucesso escolar, bem como refletir sobre os fatores que exercem influência no sucesso escolar das pessoas com deficiência visual. Através das narrativas (auto)biográficas dessas pessoas, refletimos sobre suas trajetórias de vida e sua relação com o sucesso escolar e profissional, a partir da descrição e interpretação das experiências vividas.

Nas considerações finais, abordamos as contribuições da tese para a pesquisa em educação, como também as possíveis conclusões sobre os fatores que contribuíram para o sucesso escolar das pessoas com deficiência visual.

1.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA EM TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS NO PERÍODO DE 2015 A 2022

O interesse de investigação acerca das políticas de Educação Especial e o sucesso escolar de pessoas com deficiência visual, surgiu em virtude do nosso projeto de pesquisa de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A categoria temática de políticas de Educação Especial deu-se pela linha de Pesquisa em Políticas Educacionais e a categoria temática de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual deu-se pelo fato do nosso objeto de estudo. Consideramos necessário e relevante problematizar nosso estudo do estado da arte a partir do seguinte questionamento: o que está sendo produzido e estudado no campo acadêmica sobre as políticas de Educação Especial no Brasil e as trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual?

Para abordar a importância da temática, conduzimos uma revisão sistemática de literatura abrangendo o período de 2015 a 2022. O objetivo foi identificar as tendências da pesquisa acadêmica nacional no que diz respeito às políticas de Educação Especial no Brasil, bem como às trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência, com foco especial nas que possuem deficiência visual. Essa abordagem nos permitiu mapear os desenvolvimentos e investigações nesse campo específico. Conforme salientado por Briner e Denyer (2012),

Uma revisão sistemática aborda uma questão específica, utiliza dados explícitos e métodos transparentes para realizar uma pesquisa bibliográfica completa e avaliação crítica de estudos individuais, e tira conclusões sobre o que sabemos atualmente e não sabe sobre uma determinada questão ou tópico (Briner; Denyer, 2012, p. 329).

Utilizamos o método de revisão sistemática de literatura adotado por Cerrao, Jesus e Castro (2018), na qual foi dividido em três etapas principais, a saber: planejamento (revisão bibliográfica); condução (busca em bases de dados e na aplicação dos critérios de inclusão e exclusão); extração de dados (objetivo, abordagem temática e resultados apontados).

A pesquisa bibliográfica baseou-se na análise da literatura já publicada em forma de teses, dissertações e artigos científicos (Oliveira, 2016). Realizamos uma pesquisa de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e de artigos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 27 de agosto à 13 de setembro de 2022. Refinamos a procura,

focalizando o período de 2015 a 2022, para contemplar o espaço de tempo que foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência, Nº 13.146, de 06 de julho de 2015 e o momento atual.

Nestas plataformas, inicialmente, pesquisamos separadamente os trabalhos que tivessem no título os seguintes descritivos para busca: “políticas de Educação Especial”, “sucesso escolar” e “trajetória e deficiência visual”. Para o descritor “trajetória e deficiência visual”, filtramos a busca no Portal de Periódicos da CAPES, além do descrito anteriormente, no título para “trajetória” e todos os campos para “deficiência visual”. Já no banco de dados de teses e dissertações da BDTD, os descritores foram filtrados para todos os campos.

Utilizando-se desses filtros nas bases de dados acima citado, encontramos 93 resultados para o termo “políticas de Educação Especial”, sendo 16 teses, 29 dissertações e 48 artigos; para o termo “sucesso escolar” encontramos 65 resultados, sendo 4 teses, 28 dissertações e 33 artigos; e para o termo “trajetória e deficiência visual”, obtivemos 38 resultados, sendo 11 teses, 22 dissertações e 5 artigos.

Baixamos o total de 196 trabalhos para que pudéssemos efetuar a primeira leitura de reconhecimento. No processo de reconhecimento desses arquivos, percebemos que alguns artigos, teses ou dissertações eram duplicados ou fora de contexto do objeto do estudo. Portanto, dos 93 trabalhos das “políticas de Educação Especial”, conseguimos baixar 15 teses, 28 dissertações e 33 artigos. Para o termo “sucesso escolar”, conseguimos baixar 3 teses, 25 dissertações e 23 artigos. Já para o termo “trajetória e deficiência visual”, conseguimos baixar 10 teses, 16 dissertações e 5 artigos. O levantamento resultou na localização de 158 documentos, conforme tabela abaixo.

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos localizados (2015 - 2022)

Descritor	Política de Educação Especial			Sucesso Escolar			Trajetória e deficiência visual			TOTAL
	Ano	Artigo	Dissertação	Tese	Artigo	Dissertação	Tese	Artigo	Dissertação	
2015	3	5	1	3	4	0	0	0	2	18
2016	1	10	4	3	9	0	1	4	1	33
2017	6	2	2	3	2	1	1	3	3	23
2018	6	3	4	4	3	1	0	1	2	24
2019	9	3	1	6	2	0	1	1	0	23
2020	1	0	1	3	3	1	1	3	1	14
2021	4	5	2	1	2	0	1	4	1	20
2022	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
TOTAL	33	28	15	23	25	3	5	16	10	158

FONTE: Banco de Periódicos da CAPES e da BDTD, elaborado pelo autor (2022).

Este estudo compreende a análise de 158 produções científicas que abordam diferentes temáticas na área das políticas de Educação Especial e as trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual. A distribuição dessas produções revela percepções interessantes sobre as áreas de foco e a evolução ao longo do tempo.

A primeira temática, "Política de Educação Especial", se destaca com um total de 76 produções científicas. Isso representa cerca de 48% de todas as publicações analisadas. A atenção dada a essa área sugere a importância das discussões em torno das políticas que moldam a Educação Especial. Em segundo lugar, encontramos a temática do "Sucesso Escolar", que recebeu atenção em 51 produções, correspondendo a aproximadamente 32% do total. Isso indica o interesse contínuo em compreender os fatores que contribuem para o sucesso dos alunos em contextos de Educação Especial. A terceira área de foco é a "Trajetória e Deficiência Visual", abordada em 31 produções, representando 20% do conjunto. Essa temática específica destaca a preocupação em compreender as experiências e desafios enfrentados por pessoas com deficiência visual ao longo de sua trajetória educacional.

O estudo também considera a evolução temporal das produções. No ano de 2016, observou-se o maior número de publicações, totalizando 33 artigos, o que equivale a 21% do total de trabalhos publicados no período de 2015 a 2022. Esse pico sugere um interesse significativo nessa área nesse determinado ano. No entanto, o ano de 2022 registrou um desempenho consideravelmente inferior em comparação aos anos anteriores, com apenas 3 publicações, correspondendo a menos de 2% do total de produções científicas. Isso pode indicar uma diminuição temporária no interesse ou na pesquisa nessa área.

A análise também revela a distribuição das temáticas nas diferentes categorias de publicações. Dos 61 artigos escritos, 54% abordaram a temática de "Política de Educação Especial", 38% focaram no "Sucesso Escolar" e apenas 8% trataram da "Trajetória e Deficiência Visual". Em relação às teses e dissertações, que compreendem 97 das pesquisas analisadas, 44% delas exploraram a temática de "Política de Educação Especial", 29% abordaram o "Sucesso Escolar" e 27% discutiram a "Trajetória e Deficiência Visual".

O estudo foi estruturado em três seções distintas de revisão de literatura, cada uma correspondendo a uma das temáticas. A primeira seção aborda as "Políticas de Educação Especial", composta por 76 produções científicas. A segunda seção trata do "Sucesso Escolar", apresentando 51 produções. E, finalmente, a terceira seção se dedica à análise da "Trajetória e Pessoas com Deficiência Visual", com 31 produções. Os descritores serão apresentados em

tabelas, quadros e mapas² para proporcionar uma compreensão mais aprofundada das tendências e enfoques presentes nas produções científicas que permeiam o campo da Educação Especial.

1.1.1 Explorando as produções sobre as políticas de educação especial

Iniciando nossa pesquisa, direcionamos nossa atenção para a busca de trabalhos relacionados à Política de Educação Especial. Essa busca meticulosa culminou na identificação e localização de 76 documentos pertinentes, conforme ilustrado na tabela a seguir.

Tabela 1 - Textos sobre Políticas de Educação Especial (2015 - 2022)

Tipo de documento	Quantidade	Autores
Artigo	33	Meletti e Silvia (2015); Santos e Silva (2015); Silva, Orso e Silva (2015); Padilha (2016); Kuhnen (2017); Sobrinho, Cuevas, Pantaleão, Sá, e Valladão (2017); Padilha (2017); Matos e Barroco (2017); Trentin (2017); Mattos (2017); Ziliotto e Gisi (2018); Santos, Silva e Barleta (2018); Pavezi (2018); Vinente e Galvani (2018); Manzini (2018); Garcia e Michels (2018); Pavezi e Mainardes (2019a, 2019b); Bueno, Lehmkuhl e Goes (2019); Gracia e López (2019); Nascimento e Omodei (2019); Ullrich (2019); Rafante, Selingardi, Silva, e Silva (2019); Neves, Rahme e Ferreira (2019); Vinente e Galvani (2019); Carvalho e Anjos (2020); António e Osvaldo (2021); Rocha, Mendes e Lacerda (2021); Lehmkuhl (2021); Garcia e Barcelos (2021); Borges (2022); Souza, Oliveira e Paiva (2022); Borges e Costa (2022)
Dissertações	28	Marques (2015); Franco (2015); Santos (2015); Kleber (2015); Fahd (2015); Públio (2016); Fernandes (2016); Piaia (2016); Ribeiro (2016); Rocha (2016); Rosa (2016); Dasmasceno (2016); Araújo (2016); Oliveira (2016); Montañó (2016); Preti (2017); Souza (2017); Nascimento (2018); Dolencsko (2018); Germano (2018); Pacheco (2019); Alencar (2019); Dantas Júnior (2019); Brandstätter (2021); Lima da Rosa (2021); Capellini (2021); Sebin (2021); Oliveira (2021)
Teses	15	Harlos (2015); Borowsky (2016); Kuhnen (2016); Moreira (2016); Penteado (2016); Lima (2017); Chiote (2017); Pavezi (2018); Vieira (2018); Lehmkuhl (2018); Joslin (2018); Silva (2019); Branco (2020); Silva (2021); Delevati (2021)
TOTAL	76	

FONTE: Banco de Periódicos da CAPES e da BDTD, elaborado pelo autor (2022).

² A decisão de manter um formato e padrão uniformes para tabelas, quadros e mapas no estudo do estado da arte, teve por finalidade de proporcionar uma organização visual coesa e facilitar a compreensão dos resultados e análises para os leitores, garantindo que as informações apresentadas sejam consistentes e de fácil acesso.

Decidimos adotar uma abordagem de categorização dos trabalhos, baseando-nos na análise dos títulos para classificar as diferentes temáticas abordadas. Durante o processo de revisão de literatura, conseguimos classificar um total de 33 artigos, 28 dissertações e 15 teses, todos eles tratando de temas relacionados à Política de Educação Especial. Essas categorias temáticas das pesquisas selecionadas estão detalhadas na tabela 2 para uma compreensão mais clara.

Tabela 2 - Artigos, dissertações e teses com categoria temática relacionada a Política de Educação Especial (2015 - 2022)

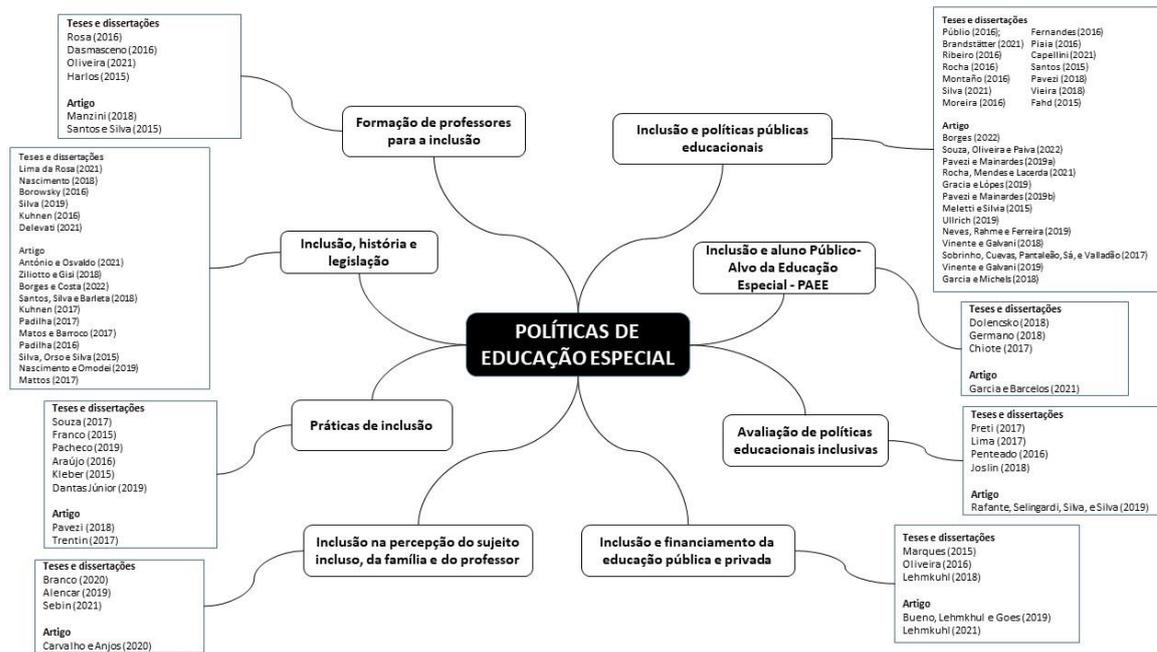
Categorias temáticas	Artigo	Dissertação	Tese	Total	%
Inclusão e políticas públicas educacionais	13	10	4	27	35,5
Inclusão, história e legislação	11	2	4	17	22,4
Práticas de inclusão	2	6	0	8	10,5
Formação de professores para a inclusão	2	3	1	6	7,9
Avaliação de políticas educacionais inclusivas	1	1	3	5	6,6
Inclusão e financiamento da educação pública e privada	2	2	1	5	6,6
Inclusão e aluno Público-Alvo da Educação Especial	1	2	1	4	5,3
Inclusão na percepção do sujeito incluído, da família e do professor	1	2	1	4	5,3
TOTAL	33	28	15	76	100,0

FONTE: Banco de Periódicos da CAPES e do BDTD, elaborado pelo autor (2022).

As produções englobam uma variedade de temas essenciais, que incluem conceitos como inclusão, definições de deficiência, Atendimento Educacional Especializado (AEE), alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), políticas educacionais e públicas, formação docente, Educação Básica, envolvimento de agentes escolares, movimentos sociais, avaliação e indicadores educacionais, financiamento da educação tanto no setor público quanto privado, legislação e história da Educação Especial.

O conteúdo foi organizado em oito categorias temáticas e agrupado conforme os autores, a saber: inclusão e políticas públicas educacionais (27); inclusão, história e legislação (17); práticas de inclusão (8); formação de professores para a inclusão (6); avaliação de políticas educacionais inclusivas (5); inclusão e financiamento da educação pública e privado (5); inclusão e aluno Público-Alvo da Educação Especial (4); inclusão na percepção do sujeito incluído, da família e do professor (4). O mapa abaixo, corresponde aos principais resultados da divisão realizada pelo investigador, conforme os autores e a categoria temática abordada.

Figura 1 - Mapa das categorias temáticas de Políticas de Educação Especial



FONTE: Elaborado pelo autor (2022).

No que diz respeito à temática das políticas de Educação Especial e às trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual, há dois trabalhos que merecem destaque em relação ao nosso objeto de estudo. A dissertação de Alencar (2019) e o artigo de Carvalho e Anjos (2020) apresentam uma relação direta com nossa pesquisa, abordando aspectos cruciais dessa área.

Além dessas contribuições centrais, é válido mencionar outras quatro produções que possuem uma proximidade significativa com nosso foco. Dentre elas, encontram-se duas dissertações e duas teses que abordam elementos relevantes dentro desse âmbito temático. Essas produções ampliam ainda mais o conjunto de materiais que contribuirão para enriquecer nossa análise e compreensão das políticas de Educação Especial e das trajetórias educacionais bem-sucedidas de sujeitos com deficiência visual.

Quadro 2 - Artigos, dissertações e teses de proximidade com a temática da Política de Educação Especial (2015 - 2022)

Autor / Ano / Título	Documento	Abordagem temática
CARVALHO, Merislandia Paulo da Silva; ANJOS, Christiano Felix dos. (2020). Deficiência visual: política de educação especial em ação pelo olhar do professor.	Artigo	Aborda as políticas de Educação Especial na percepção dos professores em acompanhamento de alunos com deficiência visual.

NASCIMENTO, Élida Galvão do. (2018). Educação especial e instituição educacional especializada: história e políticas públicas.	Dissertação	Aborda a trajetória das pessoas com deficiência na educação e a experiência exitosa de inclusão educacional da APAE.
GERMANO, Jéssica. (2018). Trajetória de alunos com deficiência intelectual do município de Londrina como expressão das políticas de educação especial (2007-2015).	Dissertação	Aborda a trajetória de alunos com deficiência intelectual e as marcas presentes nestas trajetórias em consonância com a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.
ALENCAR, Lídia Costa de. (2019). A política de educação especial/ inclusiva nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal na perspectiva dos estudantes com deficiência visual.	Dissertação	Aborda a trajetória de escolarização dos alunos com deficiência visual e a política de educação especial na perspectiva inclusiva nas escolas públicas.
KUHNNEN, Roseli Terezinha. (2016). A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014).	Tese	Aborda a concepção de deficiência na política de educação especial brasileira, nas perspectivas dos professores, nas bases teóricas, no modelo médico, no modelo social, na perspectiva histórico-cultural e nos documentos políticos de Educação Especial.
CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. (2017) A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no Estado do Espírito Santo.	Tese	Aborda a trajetória de escolarização e as práticas pedagógicas com aluno com autismo, como também, a universalização da educação básica e a educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

FONTE: Elaborado pelo autor (2022).

Nesse estudo, destacam-se a dissertação de Alencar (2019), que analisa a perspectiva dos estudantes com deficiência visual sobre a política de educação especial/inclusiva em escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal, e o artigo de Carvalho e Anjos (2020), que investiga como as políticas são implementadas a partir da visão de professores que trabalham com alunos com deficiência visual na rede municipal de ensino.

Carvalho e Anjos (2020), ressaltam a expectativa de formação contínua por parte de professores especializados, assim como a importância do apoio desses especialistas na sala de aula regular. Alencar (2019), observa aspectos positivos na escolarização e no atendimento educacional especializado, mas também identifica desafios, como o acesso limitado a materiais didáticos acessíveis e a necessidade de formação adequada para professores em salas de aula inclusivas. Além disso, a autora aponta particularidades na organização da rede pública de

ensino do Distrito Federal, que concentra ações em centros de ensino especial e salas de recursos para atender pessoas com deficiência visual.

No âmbito das trajetórias de pessoas com deficiência, merecem destaque algumas contribuições significativas. A tese de Chiote (2017) aborda a escolarização de alunos com autismo no ensino médio e sua relação com as políticas de educação especial. A autora explora como a lógica capitalista influencia a vida e a educação desses jovens, evidenciando que a escolarização não necessariamente supera as limitações sociais e culturais impostas pela condição do autismo.

Outro estudo relevante é a dissertação de Germano (2018), que analisa a trajetória de alunos com Deficiência Intelectual (DI) na rede municipal de Londrina-PR entre 2007 e 2015. A autora revela marcas expressivas nessas trajetórias, como a persistência da segregação por meio da Educação de Jovens e Adultos, altas taxas de retenção e defasagem idade-série, rotatividade escolar e presença significativa de matrículas em ambientes segregados. Ela também destaca a importância do atendimento educacional especializado na escolarização desses sujeitos.

Além disso, a dissertação de Nascimento (2018) investiga a história da educação especial no Brasil, focando na institucionalização da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em Naviraí/MS e seu papel na inclusão educacional do Público-Alvo da Educação Especial. O estudo evidencia a disposição dos profissionais da APAE em colaborar com a escola regular para promover os direitos das pessoas com deficiência.

No contexto da abordagem temática da concepção de deficiência, destacamos a tese de Kuhnen (2016). Seu objetivo foi analisar os fundamentos teóricos subjacentes às políticas de Educação Especial no Brasil para o Ensino Fundamental. A pesquisa revela que a concepção de deficiência nas políticas educacionais, desde os anos 1970 até 2016, mantém uma abordagem tecnicista e funcionalista. A autora sustenta que essa visão fundamenta-se na dicotomia entre normal e patológico, categorizando os sujeitos com base em desvios dos padrões físicos, mentais, comportamentais ou sociais, o que justifica a necessidade de serviços especializados.

1.1.2 Explorando as produções sobre o sucesso escolar

Nesta segunda seção, direcionamos nossa atenção para a análise dos fatores que influenciam para o sucesso escolar dos alunos. Inicialmente, concentramos nossos esforços na busca por estudos relacionados ao sucesso escolar, o que resultou na identificação de 51 documentos, conforme ilustrado na tabela a seguir.

Tabela 3 - Textos sobre Sucesso Escolar (2015 - 2022)

Tipo de documento	Quantidade	Autores
Artigo	23	Soares, Antunes e Aguiar (2015); Nogueira (2015); Pereira, Santos, Nunes e Oliveira (2015); Castro e Tavares Júnior (2016); Borges, Ferreira e Estevam (2016); Soares e Ferreira (2016); Carvalho e Ramos (2017); Santos (2017); Seabra (2017); Darroz, Trevisan e Rosa (2018); Damasceno e Negreiros (2018); Macedo e Silva (2018); Pereira, Batista e Bonadiman (2018); Neto (2019); Melo e Araújo (2019); Fritsch e Leite (2019); Machado e De Souza Silva (2019); Jardim (2019); Junior e Oliveira (2019); Dias e Barbosa (2020); Soares, Soares e Faria (2020); Silva (2020); Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2021)
Dissertações	25	Correia (2015); Libâneo (2015); Gonçalves (2015); Costa (2015); Santos (2016); Coura (2016); Batista (2016); Silva (2016); Batista (2016); Vicente (2016); Pereira (2016); Martins (2016); Souza (2016); Brito (2017); Oliveira (2017); Pereira (2018); Gavilan (2018); Silva (2018); Perpétuo (2019); Panico (2019); Sousa (2020); Garcia (2020); Santos (2020); Mesquita (2021); Zangrande (2021)
Teses	3	Cassoli (2017); Almeida (2018); Frias (2020)
TOTAL		51

FONTE: Banco de Periódicos da CAPES e do BDTD, elaborado pelo autor (2022).

Optamos por realizar uma categorização dos trabalhos com base na análise de seus títulos. A partir da seleção dos textos, pudemos identificar diversas categorias e subcategorias temáticas relevantes. Entre essas categorias, destacam-se:

- a) Trajetórias escolares: Nessa categoria, exploramos aspectos como as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos, os preconceitos vivenciados, o reconhecimento social conquistado, as histórias de superação pessoal, as escolhas feitas ao longo da trajetória educacional e as diferentes percepções dos sujeitos sobre essas escolhas.
- b) Origem social: Esta categoria aborda fatores relacionados à origem econômica dos participantes, analisando como os recursos financeiros, os níveis de classe social e a localização territorial influenciam suas trajetórias educacionais.
- c) Apoio e incentivo da instituição e/ou dos professores: Aqui, consideramos a importância do suporte oferecido pela instituição de ensino e pelos professores. Exploramos aspectos como a presença de professores especializados, as estratégias de ensino e avaliação adotadas, bem como o impacto das atividades escolares e do ambiente de aprendizado.
- d) Mobilização pessoal do sujeito: Nesta categoria, analisamos como os próprios sujeitos se mobilizam emocionalmente para alcançar o sucesso escolar. Examina-se a força de

vontade, autoestima, motivação, prazer e alegria em estudar, além das experiências de vida que moldam suas trajetórias.

- e) Valorização da família aos estudos: Aqui, destacamos a influência da família no percurso educacional dos participantes. Investigamos o apoio dos pais e familiares, a estrutura familiar, o empenho dos pais em auxiliar nos estudos, a importância atribuída à educação e o capital cultural familiar.
- f) Políticas educacionais: Nessa categoria, abordamos o impacto das políticas públicas na educação inclusiva. Examina-se a escola inclusiva, a formação de professores especializados, ações afirmativas como cotas e bolsas de estudo, avaliação educacional, além de programas e projetos escolares.
- g) Grupos de referência: Exploramos como grupos externos à escola, como igrejas, grupos de teatro, sindicalismo estudantil e relações de amizade e gênero, influenciam as trajetórias escolares dos sujeitos.
- h) Promoção da saúde: Nesta categoria, investigamos como práticas esportivas, recreativas e de lazer, juntamente com uma alimentação saudável e fatores de qualidade de vida, impactam o sucesso escolar.

Ao revisar a literatura, analisamos um total de 23 artigos, 25 dissertações e 3 teses que abordam temas relacionados ao sucesso escolar. A Tabela 4, apresenta de forma organizada as categorias temáticas derivadas dessas pesquisas selecionadas. Esse processo de categorização e análise permite uma compreensão mais profunda das nuances que envolvem as trajetórias de sucesso escolar, oferecendo percepções valiosas para a promoção da educação inclusiva e da igualdade de oportunidades.

Tabela 4 – Artigos, dissertações e teses com categoria temática relacionada ao sucesso escolar.

Categorias temáticas	Artigo	Dissertação	Tese	Total	%
Apoio e incentivo da instituição e/ou dos professores	5	12	0	17	33,3
Políticas Educacionais	6	8	0	14	27,5
Trajetoárias escolares	3	4	0	7	13,7
Valorização da família aos estudos	3	0	1	4	7,8
Origem social	2	1	0	3	5,9
Mobilização pessoal	0	0	2	2	3,9
Grupo de referência	2	0	0	2	3,9
Promoção da Saúde	2	0	0	2	3,9
TOTAL	23	25	3	51	100,0

FONTE: Banco de Periódicos da CAPES e do BDTD, elaborado pelo autor (2022).

Ao examinarmos os artigos, dissertações e teses analisados, identificamos que uma parcela significativa, correspondendo a 25,5% das pesquisas, está direcionada para as seguintes temáticas: valorização da família em relação aos estudos (4 estudos), mobilização pessoal do sujeito (3 estudos), origem social (2 estudos), promoção da saúde (2 estudos) e influência do grupo de referência (2 estudos). Além disso, é notável que a maioria expressiva, representando 74,5% das categorias temáticas abordadas, está centrada em torno de outras áreas de estudo. Dentre elas, destacam-se: apoio e incentivo fornecidos pela instituição educacional e/ou pelos professores (17 estudos), políticas educacionais (14 estudos) e trajetórias escolares (7 estudos). Essa distribuição de foco demonstra a ênfase dada à compreensão das dinâmicas institucionais, políticas educacionais e experiências individuais na construção do sucesso escolar dos alunos.

A produção acadêmica mais proeminente no que se refere ao sucesso escolar enfoca especialmente a temática do apoio e incentivo fornecidos tanto pela instituição educacional quanto pelos professores, compreendendo um total de 17 estudos. Os trabalhos que abordam o apoio e incentivo da escola trataram de questões diversas, como o funcionamento de escolas em regime de tempo integral com seus projetos e oficinas, estratégias de gestão estratégica, práticas bem-sucedidas e atuação da psicologia escolar. Adicionalmente, examinaram ações escolares voltadas para reduzir a evasão, abandono e ausência dos alunos, além do impacto da escola na preparação dos estudantes para ingressarem no ensino superior e no mercado de trabalho. Por outro lado, os estudos que exploram o apoio e incentivo dos professores investigaram tópicos como estratégias metodológicas para o ensino e aprendizagem, processos de ensino e aprendizagem nas disciplinas de matemática e sociologia, abordagens avaliativas e o papel do corpo docente na trajetória de sucesso ou insucesso dos alunos.

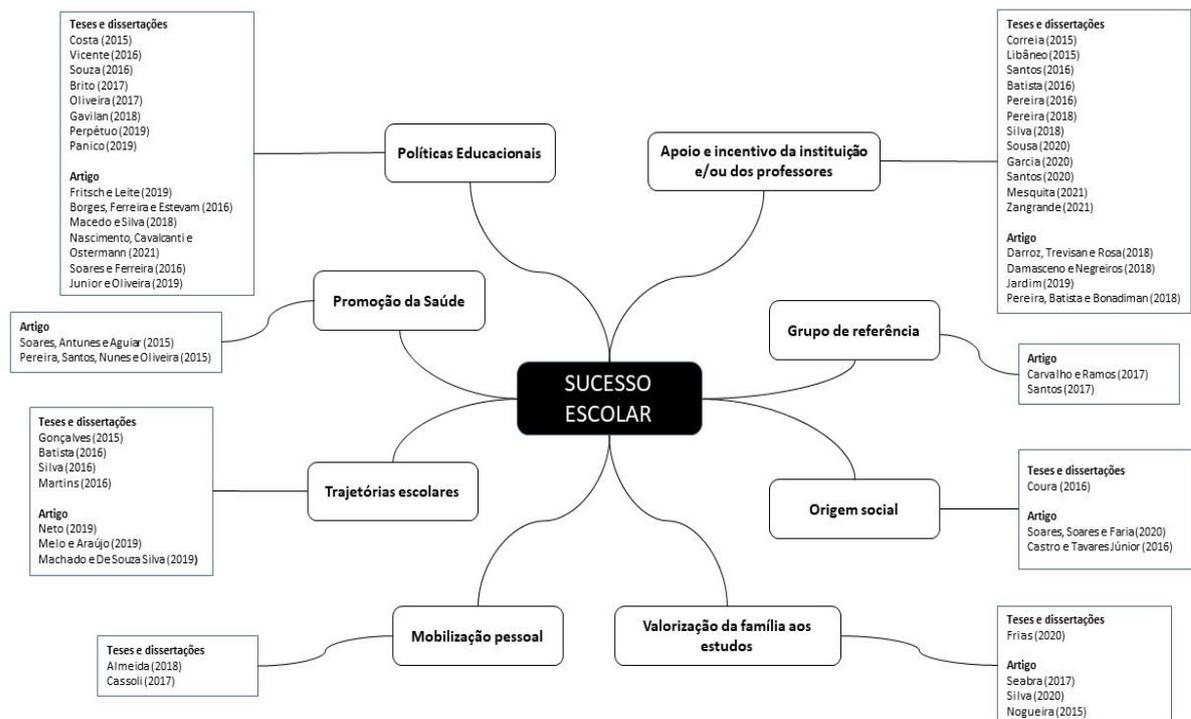
As produções que abrangem a temática das políticas educacionais totalizaram 14 estudos e estão diretamente relacionadas ao sucesso escolar sob a perspectiva das políticas públicas. Estes trabalhos contemplam programas e projetos escolares, reformas educacionais, bem como políticas de avaliação educacional, tais como o Programa de Avaliação de Alfabetização (PROALFA), o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SEAB) e a Prova Brasil. Eles investigam políticas de ações afirmativas, como bolsas de iniciação à docência, bem como iniciativas de incentivo e valorização do trabalho dos professores.

Os estudos que analisam as trajetórias escolares dos sujeitos, num total de 7 pesquisas, concentram-se em entender o sucesso escolar em diferentes níveis educacionais, desde a educação básica até o ensino superior, abrangendo alunos oriundos de escolas públicas,

periferias e classes sociais populares ou de baixa renda. Destaca-se, em particular, a temática das representações sociais de universitários provenientes de camadas socioeconômicas menos privilegiadas, especialmente aqueles matriculados em cursos altamente seletivos. O objetivo desses estudos é desvendar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas escolhas educacionais.

No tocante à organização do conteúdo, este foi subdividido em oito categorias temáticas distintas referentes ao sucesso escolar, agrupadas em conformidade com os autores dos estudos. O esquema a seguir apresenta de forma visual os resultados principais dessa estruturação realizada pelo pesquisador.

Figura 2 - Mapa das categorias temáticas de sucesso escolar



FONTE: Elaborado pelo autor (2022).

Nossa investigação teve como foco a exploração da interligação entre a temática do sucesso escolar, as políticas de Educação Especial e as trajetórias de sujeitos com deficiência visual. Ao examinarmos essa relação, foi possível identificar algumas produções que abordam de maneira tangencial as políticas educacionais que podem contribuir para um ambiente propício ao sucesso escolar. No entanto, é válido ressaltar que, apesar de nossos esforços, não encontramos dados consistentes que abordem diretamente a relação entre esses três aspectos de maneira aprofundada.

No que diz respeito à conexão entre sucesso escolar e políticas de Educação Especial, as informações disponíveis apontam para uma compreensão mais ampla das políticas que podem impactar positivamente o percurso educacional. No âmbito das trajetórias de pessoas com deficiência visual em relação ao sucesso escolar, também não conseguimos encontrar dados sólidos que explorem essa interação de forma significativa. Isso indica uma carência de pesquisas detalhadas que analisem as experiências, desafios e conquistas educacionais desses sujeitos de maneira abrangente.

Embora não tenhamos encontrado informações consistentes que abordem diretamente essa tríade de temas, essa lacuna na literatura ressalta a necessidade de futuras pesquisas que se dediquem a investigar mais profundamente a relação entre sucesso escolar, políticas de Educação Especial e trajetórias de pessoas com deficiência visual.

No contexto da temática pesquisada, é possível identificar 14 produções que oferecem contribuições relevantes para compreender o sucesso escolar dos sujeitos. Essas produções abrangem 8 artigos, 4 dissertações e 2 teses. Para melhor visualização, apresentamos no Quadro 3, as temáticas de pesquisa que se destacam como mais relevantes dentro deste estudo.

Quadro 3 - Artigos, dissertações e teses de proximidade com a temática do Sucesso Escolar (2015 - 2022)

Autor / Ano / Título	Documento	Abordagem temática
NETO, Jorge Morgan de Aguiar. (2019). Trajeto�rias de sucesso escolar entre estudantes da escola pública na universidade: um problema sensível?	Artigo	Faz um apanhado das principais contribui�es de pesquisas nacionais que descrevem e problematizam trajetórias escolares e/ou universitárias de sucesso de jovens oriundos de meios populares no Brasil, no período compreendido entre os anos 1990 e 2018.
MELO, Patricia Bandeira de; ARAÚJO, Nathielly Darcy Ribeiro. (2019). Da periferia � universidade: sucesso escolar e qualidade de vida de jovens de classe popular.	Artigo	Discute as transforma�es na vida de jovens através do sucesso escolar.
MACHADO, Laeda Bezerra; DE SOUZA SILVA, Williany F�nix. (2019). Sucesso escolar: representa�es sociais de universitários de baixa renda vinculados a cursos de alta seletividade.	Artigo	Identifica as representa�es sociais de sucesso escolar de estudantes provenientes de escolas públicas, matriculados em cursos de alta seletividade da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

CASTRO, Vanessa Gomes de; TAVARES JÚNIOR, Fernando. (2016). Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio.	Artigo	Analisa o perfil dos jovens em contextos sociais desfavoráveis que chegaram com sucesso ao terceiro ano do ensino médio.
BORGES, Elisabete Ferreira; FERREIRA, Eurípedes Ronaldo Ananias; ESTEVAM, Humberto Marcondes. (2016). Programa institucional de bolsas de iniciação à docência nos institutos federais: uma política pública visando mais sucesso escolar nas licenciaturas.	Artigo	Analisa o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, enquanto política pública que favorece a formação inicial e continuada do professor.
MACEDO, Rodolfo Alves de; SILVA, Ani Martins da. (2018). Sucesso escolar, globalização e estratégias de subversão nas classes populares.	Artigo	Busca compreensão o sucesso nas políticas educacionais brasileiras vigentes, de bases capitalistas, que prezam o acúmulo de capital econômico e capital cultural institucionalizado.
NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio; OSTERMANN, Fernanda. (2021). Sucesso escolar em contextos populares: uma análise a partir do Enem.	Artigo	Analisa o perfil dos candidatos de desempenho satisfatório no Enem apesar da sua situação econômica e social adversa.
JÚNIOR, Idney Silva; OLIVEIRA, Ana Claudia Delfini Capistrano de. (2019). Igualdade de Oportunidades no Ensino Superior Brasileiro: Ações Afirmativas e Indicadores de Avaliação de Políticas como Mediadores do Sucesso Escolar.	Artigo	Discute a relação entre as políticas de ações afirmativas e a igualdade de oportunidades no ensino superior brasileiro, analisando como as políticas podem ser instrumentos mediadores do sucesso escolar e da promoção de uma educação menos injusta.
GONÇALVES, Fernando Gonçalves de. (2015). Sucesso no campo escolar de estudantes oriundos de classes populares: estrutura e trajetórias.	Dissertação	Estuda as condições necessárias ao sucesso escolar dos estudantes de classes populares que conseguem mobilizar-se mesmo dispondo de pouco capital cultural e econômico.
COURA, Charles Abrantes. (2016). A importância do território na produção do sucesso escolar.	Dissertação	Aborda os fatores que levaram os sujeitos de classes populares para a escolha da instituição de ensino superior privada e sua relação com o sucesso escolar e ascensão social.

BATISTA, Nilcione Maciel Lacerda. (2016). Trajetórias de sucesso escolar dos jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior.	Dissertação	Aborda os processos que favorecem o ingresso e a permanência dos jovens oriundos de escolas públicas em cursos de graduação de alto prestígio social da UFPB.
MARTINS, Nádia Regina Barcelos. (2016). Quando dois mais dois são mais que quatro: sucesso de alunos de escola de periferia hoje acadêmicos da Licenciatura em Matemática da UFPEL.	Dissertação	Descreve a trajetória de sucesso escolar de estudantes de região de periferia e de escola pública para alunos do ensino superior.
FRIAS, Eduardo Ribeiro. (2020). Sucesso escolar de negros em Território Negro da cidade de São Paulo.	Tese	Busca conhecer o sucesso escolar de negros em contexto desfavorável historicamente e socialmente impostos.
CASSOLI, Raquel Alves. (2017). O significado e o sentido de sucesso e/ou fracasso em relação à dinâmica da inclusão/exclusão escolar: um estudo sobre o desempenho escolar com professores e alunos.	Tese	Aborda o processo de produção das significações de professores e alunos sobre fracasso e/ou sucesso escolar em situações de inclusão/exclusão nas diferentes realidades, bem como as relações estabelecidas entre ambos.

FONTE: Elaborado pelo autor (2022).

No que se refere à temática abordada, é perceptível que os artigos, dissertações e teses encontrados se concentram predominantemente em três áreas principais: trajetórias de sucesso escolar de alunos provenientes de classes populares, políticas educacionais e as percepções de professores e alunos em relação ao fracasso e/ou sucesso escolar.

Destacamos, como resultados significativos deste estudo, as contribuições dos trabalhos de Neto (2019), Melo e Araújo (2019), Machado e De Souza Silva (2019), Castro e Tavares Júnior (2016), Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2021), assim como as dissertações de Gonçalves (2015), Coura (2016), Batista (2016) e Martins (2016), e ainda a tese de Frias (2020). Essas produções discutem as trajetórias escolares de alunos provenientes de classes populares em contextos que não pareciam favoráveis ao sucesso escolar. Identificamos trabalhos que abordam as políticas educacionais e seu impacto positivo no sucesso escolar, como nos artigos de Borges, Ferreira e Estevam (2016), Macedo e Silva (2018) e Junior e Oliveira (2019). Além disso, a tese de Cassoli (2017) oferece uma análise detalhada sobre os significados de sucesso e/ou fracasso em relação à dinâmica da inclusão/exclusão escolar.

Dentro desses achados positivos, ressaltamos a relevância da tese de Cassoli (2017), que se debruça sobre a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. A autora explora a construção de significados por parte de professores e alunos em relação ao sucesso e/ou fracasso escolar em contextos de inclusão e exclusão. O estudo se baseia na Psicologia Sócio-Histórica e utiliza uma abordagem metodológica ancorada no materialismo histórico e dialético, fundamentado por autores como Vigotski, Luria e Leontiev. Cassoli conclui que o sucesso carrega consigo a ideia de realização pessoal e a busca pela felicidade, funcionando como um indicador de valor atribuído ao sucesso. Alerta para a necessidade de maior atenção às situações de inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar comum, ressaltando o sofrimento ético-político inerente à exclusão. A autora destaca que professores e alunos tendem a associar o sucesso de alunos com deficiência a um processo que frequentemente não é atingido em sua plenitude, sendo até mesmo questionado se eles merecem alcançar a felicidade. A pesquisa aponta que o processo de aprendizado e desenvolvimento dos alunos com deficiência é frequentemente pouco considerado no que diz respeito ao desempenho escolar, uma vez que o sucesso muitas vezes é medido por resultados como notas elevadas e a aprovação de ano.

A análise dos achados desses estudos traz valiosas contribuições para nossa pesquisa. Os trabalhos examinados evidenciam a importância da representatividade e inclusão dos sujeitos com deficiência nas pesquisas educacionais, uma vez que as trajetórias escolares desses estudantes são frequentemente negligenciadas. Ao considerar essas trajetórias, as pesquisas revelam os desafios específicos que as pessoas com deficiência enfrentam no sistema educacional e como as políticas educacionais podem influenciar seu sucesso.

1.1.3 Explorando as produções sobre as trajetória de pessoas com deficiência visual

No âmbito deste terceiro descritor “trajetórias e deficiência visual”, a pesquisa se concentra na compreensão das trajetórias escolares de estudantes com deficiência visual. Inicialmente, nossa busca visou identificar trabalhos que explorassem a interseção entre trajetórias educacionais e deficiência visual. Como resultado desse levantamento, encontramos um total de 31 pesquisas, cujos detalhes são apresentados na tabela abaixo.

Tabela 5 – Artigos, dissertações e teses com categoria temática relacionada a trajetória e pessoas com deficiência visual

Tipo de documento	Quantidade	Autores
Artigo	5	Martins e Silva (2016); Marcelino e Bragança (2017); Barbieri, Broekman, Borges, Wernet, Lima e Dupas (2019); Godoi e Almeida (2020); Guimarães, Borges, e Van Petten (2021)
Dissertações	16	Coelho (2016); Barbieri (2016); Silva (2016); Peres (2016); Maia (2017); Shimite (2017); Oliveira (2017); Pinto (2018); Silva (2019); Silva (2020); Coutinho (2020); Campanhã (2020); Belgo (2021); Labatut (2021); Santos (2021); Monteiro (2021)
Teses	10	Mianes (2015); Rossi (2015); Lins (2016); Farias (2017); Albarrán (2017); Haiachi (2017); Alves (2018); Aguiar (2018); Oliveira (2021); Stefanelli (2020)
TOTAL	31	

FONTE: Banco de Periódicos da CAPES e do BDTD, elaborado pelo autor (2022).

Optamos por adotar uma categorização dos trabalhos a partir da análise dos títulos, com o intuito de conferir maior estruturação à nossa pesquisa. Através desta seleção criteriosa, identificamos diversas categorias e subcategorias temáticas que se mostram pertinentes. No âmbito destas categorias, destacam-se tópicos relevantes, que incluem:

- a) Trajetórias escolares: dificuldades enfrentadas durante o percurso educacional; superar preconceitos e obstáculos sociais; empenho em lutar pelos próprios direitos; reconhecimento social alcançado; processo de escolarização abrangendo a educação básica e superior.
- b) Apoio e incentivo institucional e docente: relações entre a direção da escola, professores especializados e alunos com deficiência; motivação e incentivo oferecidos pelos educadores; estratégias, metodologias e práticas de ensino e avaliação; utilização de tecnologias assistivas e a promoção da acessibilidade educacional; serviços de apoio tanto na educação básica quanto no ensino superior.
- c) Trabalho e inclusão de pessoas com deficiência: experiências de vida relacionadas à inclusão profissional; inclusão no mercado de trabalho, tanto no setor público quanto privado; processo de profissionalização de atletas com deficiência visual.
- d) Papel da família na inclusão educacional: interseção entre família, escola e sujeitos com deficiência visual; resiliência familiar perante os desafios educacionais; adaptações realizadas pelas famílias para atender às necessidades de seus membros com deficiência.
- e) Inclusão e políticas públicas educacionais: avaliação de políticas de educação inclusiva; medidas de ações afirmativas tanto na educação básica quanto no ensino superior.

- f) Promoção da saúde: exploração do esporte educacional como um caminho para pessoas com deficiência visual.
- g) Formação de professores para inclusão: capacitação de docentes especializados em educação inclusiva.

Esta categorização minuciosa das temáticas abordadas em nossa pesquisa visa aprofundar a compreensão das trajetórias escolares de alunos com deficiência visual, abrangendo suas dificuldades, conquistas, apoio institucional e docente, papel da família, políticas públicas e demais fatores interligados.

Na etapa de revisão de literatura, categorizamos um total de 5 artigos, 16 dissertações e 10 teses, todos com enfoque na temática das trajetórias e experiências de pessoas com deficiência visual. Aprofundando essa análise, a Tabela 6, detalha as categorias temáticas que emergiram das pesquisas selecionadas, delineando os principais aspectos abordados nessas investigações.

Tabela 6 – Artigos, dissertações e teses com categoria temática relacionada a trajetória e pessoas com deficiência visual

Categorias temáticas	Artigo	Dissertação	Tese	Total	%
Trajетórias escolares	2	6	2	10	32,3
Apoio e incentivo da instituição e/ou dos professores	0	7	3	10	32,3
Trabalho e inclusão de pessoas com deficiência	0	2	2	4	12,9
Relação da família na inclusão do aluno com deficiência	1	1	1	3	9,7
Inclusão e políticas públicas educacionais	1	0	1	2	6,5
Promoção da Saúde	0	0	1	1	3,2
Formação de professores para a inclusão	1	0	0	1	3,2
TOTAL	5	16	10	31	100,0

FONTE: Banco de Periódicos da CAPES e do BDTD, elaborado pelo autor (2022).

Em relação aos artigos, dissertações e teses pesquisados, fica evidente que 77,5% das investigações relacionadas às trajetórias de pessoas com deficiência visual concentram-se nas temáticas de trajetórias escolares (10), apoio e incentivo da instituição e/ou dos professores (10) e trabalho e inclusão de pessoas com deficiência (4). Por outro lado, notamos que 22,5% das categorias temáticas estão direcionadas para o estudo da relação da família na inclusão do aluno com deficiência (3), inclusão e políticas públicas educacionais (2), promoção da saúde (1) e formação de professores para a inclusão (1).

A análise detalhada revela que as trajetórias escolares (10) e o apoio e incentivo da instituição e/ou dos professores (10) são os temas mais abordados nas produções sobre as

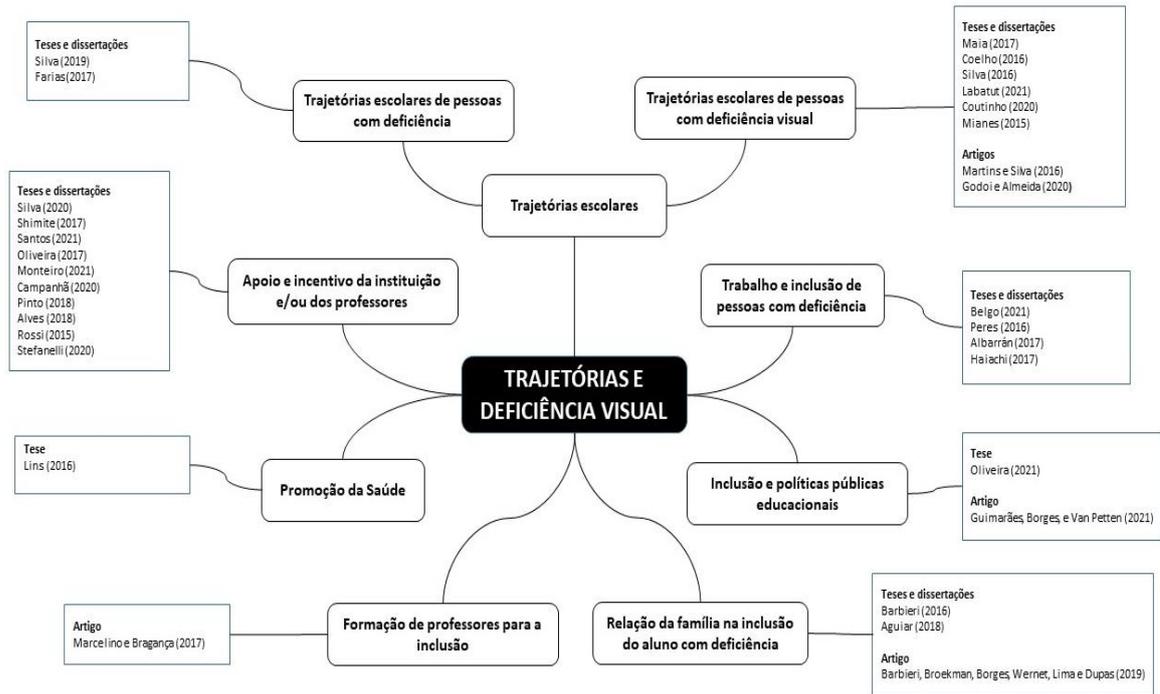
trajetórias de pessoas com deficiência visual. No tocante às trajetórias escolares, os trabalhos exploram diversas dimensões, como: a luta por direitos e construção das identidades das pessoas com deficiência visual (Maia, 2017); a trajetória da luta por reconhecimento da legalização da audiodescrição no Brasil (Godoi; Almeida, 2020); a identidade e intracultura nas trajetórias de vida dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior (Coelho, 2016; Martins; Silva, 2016); o processo de escolarização de um estudante com deficiência visual (Silva, 2016; Coutinho, 2020); as trajetórias de pessoas cegas (Labatut, 2021); as trajetórias educacionais de pessoas surdas e as interações entre discentes surdos e as pessoas ouvintes - familiares, docentes, colegas (Silva, 2019). Além disso, são analisadas as trajetórias pessoais e acadêmicas de pessoas com deficiência visual (Mianes, 2015) e as trajetórias educacionais de mulheres com deficiência (Farias, 2017).

No que diz respeito ao apoio e incentivo da instituição e/ou dos professores, os estudos abrangem tópicos como: os docentes, família e os múltiplos letramentos de alunos com deficiência visual (Silva, 2020); a inclusão e educação tecnológica (Shimite, 2017); o uso de tecnologias educacionais no processo comunicacional de sujeitos cegos (Campanhã, 2020); os objetos ostensivos e não ostensivos para o ensino do princípio aditivo voltado aos alunos com deficiência visual (Santos, 2021); o processos de ensino-aprendizagem em artes visuais no instituto de cegos (Monteiro, 2021); a acessibilidade e alunos com baixa visão (Pinto, 2018); a inclusão de alunos com deficiência visual e práticas de ensino de matemática (Alves, 2018; Stefanelli, 2020) e de geografia (Rossi, 2015) e; por fim, as práticas pedagógicas e serviços de apoio na educação superior de alunos cegos (Oliveira, 2017).

Quanto à temática de trabalho e inclusão de pessoas com deficiência, as investigações focam em trajetórias como: a da mulher no paradesporto brasileiro (Belgo, 2021); a trajetória de vida e trabalho para servidores públicos com deficiência (Peres, 2016) e na trajetória de vida tanto das bailarinas no processo de profissionalização na dança (Albarrán, 2017), quanto de atleta com deficiência (Haiachi, 2017).

O conteúdo foi sistematicamente estruturado em oito categorias temáticas relativas às trajetórias de pessoas com deficiência visual. Essas categorias foram organizadas de acordo com os autores e suas respectivas abordagens. Para uma visualização mais clara e concisa dos principais resultados dessa organização, um mapa foi elaborado, destacando a divisão realizada pelo pesquisador. Esse mapa visa proporcionar uma representação visual que facilite a compreensão das interconexões entre as categorias e a disposição dos estudos na pesquisa.

Figura 3 - Mapa das categorias temáticas de trajetórias e deficiência visual.



FONTE: Elaborado pelo autor (2022).

Ao abordarmos a temática das trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual em relação às políticas de Educação Especial, encontramos uma série de produções que tangenciam as políticas educacionais inclusivas, as quais desempenham um papel fundamental na promoção do sucesso escolar desses sujeitos. Entre as produções identificadas, destaca-se a discussão sobre as políticas de ações afirmativas e a inclusão no ensino superior (Oliveira, 2021), bem como as investigações que exploram as trajetórias de alunos com deficiência e a influência das políticas de educação inclusiva (Guimarães, Borges; Van Petten, 2021). Ao término desta pesquisa, evidenciamos um total de 10 produções que apresentam uma conexão direta ou indireta com o nosso objeto de estudo. Essa seleção engloba 2 artigos, 6 dissertações e 2 teses, e suas abordagens estão organizadas de forma detalhada no quadro 4, que elucida as temáticas de pesquisa que consideramos mais relevantes para a presente investigação.

Quadro 4 - Artigos, dissertações e teses de proximidade com a temática de Trajetórias e Deficiência Visual (2015 - 2022)

Autor / Ano / Título	Documento	Abordagem temática
MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. (2016). Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior.	Artigo	Apresenta o processo educacional de uma aluna com deficiência visual – baixa visão no ensino superior no curso de engenharia da UFRN.

<p>GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim; BORGES, Adriana Araújo Pereira; VAN PETTEN, Adriana M. Valladão Novais. (2021). Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior.</p>	<p>Artigo</p>	<p>Parte do Modelo Social da Deficiência para analisar as trajetórias escolares de estudantes cotistas no ingresso do ensino superior público.</p>
<p>SILVA, Jarbas Marcelino Costa da. (2016). Educação inclusiva: um estudo autobiográfico sobre o processo de escolarização de um estudante com deficiência visual.</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Aborda a trajetória de um aluno com deficiência visual no ensino básico.</p>
<p>SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. (2017). Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas.</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Descreve a formação profissional de uma aluna com deficiência visual em um curso de Tecnologia em Alimentos, partindo da percepção da própria aluna, dos professores do curso e dos alunos de sua sala de aula.</p>
<p>LABATUT, Angela Mari. (2017). Nas linhas da cegueira: um estudo antropológico sobre trajetórias de pessoas cegas.</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Investiga o modo pelo qual a experiência da cegueira vem sendo percebida e significada por pessoas cegas que circulam e vivenciam a sociabilidade nos mais variados espaços, bem como analisa a distância que há entre as percepções dos cegos e as dos normovisuais em relação a essa deficiência.</p>
<p>PERES, Amanda Grasiela da Luz. (2016). Sentidos e significados do trabalho para servidores públicos com deficiência: um olhar a partir de trajetórias de vida e trabalho.</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Busca compreender os sentidos e significados do trabalho para os servidores públicos com deficiência, a partir da descrição de suas trajetórias.</p>
<p>OLIVEIRA, Claudeson Vilela de. (2017). Práticas pedagógicas e serviços de apoio na educação superior: promovendo a permanência do aluno cego.</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Analisa as práticas pedagógicas de professores universitários de um curso de licenciatura em educação física frente aos desafios para a permanência do estudante com deficiência visual.</p>

COUTINHO, Patrícia da Rocha. (2020). As experiências de escolarização de estudantes cegos no ensino regular em tempos de integração e de inclusão.	Dissertação	Analisa as semelhanças e diferenças entre as experiências escolares de dois alunos cegos, com histórico evidente de sucesso escolar , que estudaram em escolas regulares, em distintos momentos: o primeiro, na década de 1960/1970 (durante a vigência das políticas de integração escolar) e o segundo, nos anos 2000 (quando vigoravam as políticas de inclusão escolar).
FARIAS, Adenize Queiroz de. (2017). Trajетórias educacionais de mulheres: uma leitura interseccional da deficiência.	Tese	Analisa os efeitos das estruturas capacitistas e de gênero na experiência de desigualdade e múltiplas vulnerabilidades de mulheres com deficiência.
OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata. (2021). Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária.	Tese	Analisar a docência no ensino superior face a inclusão de estudantes com deficiência.

FONTE: Elaborado pelo autor (2022).

Os artigos, dissertações e teses localizadas abordam basicamente as temáticas das trajetórias escolares na Educação Básica e Educação Superior, o processo de inclusão e as práticas pedagógicas no Educação Superior e os sentidos e significados dos sujeitos com deficiência a partir de suas trajetórias de vida e de trabalho.

No contexto das trajetórias escolares na Educação Básica, merecem destaque as dissertações de Silva (2016) intitulada "Educação inclusiva: um estudo autobiográfico sobre o processo de escolarização de um estudante com deficiência visual" e a de Coutinho (2020) intitulada "As experiências de escolarização de estudantes cegos no ensino regular em tempos de integração e de inclusão".

Silva (2016) investiga a trajetória de um aluno com deficiência visual no ensino básico, utilizando o método autobiográfico para explorar a história de vida do sujeito à luz das concepções e práticas da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil. O autor conclui que essa trajetória é caracterizada por rupturas, descontinuidades e reorientações dos processos educacionais, refletindo o desafio de superar e rever tais processos. Por sua vez, Coutinho (2020) analisa as experiências escolares de alunos com deficiência visual, que apresentam um histórico de sucesso escolar, em duas diferentes épocas: a primeira durante as décadas de 1960 e 1970, marcada pela vigência das políticas de integração escolar, e a segunda nos anos 2000, quando vigoravam as políticas de inclusão escolar. A autora baseia sua análise nas contribuições

de Dubet (1994) e Dubet e Martuccelli (1998) para compreender essas trajetórias para além das políticas vigentes. Conclui que o alcance do sucesso escolar e profissional do sujeito das décadas de 1960/1970 estava voltado para a conformidade com as normas escolares, enquanto o sujeito dos anos 1990/2000 teve que empregar estratégias diferentes para alcançar resultados semelhantes.

No âmbito das trajetórias escolares na Educação Superior, merecem destaque os artigos de Martins e Silva (2016) intitulado "Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior" e de Guimarães, Borges e Van Petten (2021) intitulado "Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior", além da dissertação de Shimite (2017) intitulada "Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas".

Martins e Silva (2016) abordam o percurso educacional de uma aluna com baixa visão no curso de engenharia da UFRN. Conclui que, embora a inclusão seja uma política institucional, é necessário aprimorar as práticas pedagógicas para atender às especificidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como investir na formação continuada dos docentes voltada para a inclusão, como também na formação continuada dos docentes voltados para inclusão e no encurtamento das relações intersetoriais no acompanhamento educacional dos discentes com deficiência.

Guimarães, Borges e Van Petten (2021) discutem as políticas de educação inclusiva para pessoas com deficiência no âmbito do acesso à Educação Superior, baseando-se no Modelo Social da Deficiência. Utilizando a metodologia da História Oral, os autores analisam as narrativas das trajetórias escolares dos estudantes com diferentes tipos de deficiência ao longo da Educação Básica até o ingresso na Educação Superior, considerando o impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Concluem que o apoio da família e de profissionais desempenhou um papel decisivo nas histórias de vida dos estudantes, assim como o acesso a suportes e recursos no ambiente escolar. Além disso, a oportunidade de educação inclusiva na escola regular se mostrou fundamental para possibilitar o acesso ao ensino superior.

A dissertação de Shimite (2017) discute a formação profissional da pessoa com deficiência visual no contexto da Educação Especial. A autora descreve a formação profissional de uma aluna com deficiência visual em um curso de Tecnologia em Alimentos, a partir da percepção dos professores, dos alunos da sala de aula e do sujeito incluso. A pesquisa é realizada por meio de um Estudo de Caso, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo na

organização dos dados. A autora destaca as dificuldades enfrentadas pela aluna com deficiência visual no ingresso e na permanência no ensino superior, ressaltando os desafios relacionados ao estigma da deficiência, barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais, além de sua própria história de vida. Ela alerta para a necessidade de pesquisas que abordem o processo inclusivo, visando à elaboração de materiais adaptados e à promoção do trabalho colaborativo entre os professores e os alunos com deficiência, a fim de explorar as potencialidades desses alunos.

No que se refere ao processo de inclusão e às práticas pedagógicas no âmbito da Educação Superior, merecem destaque a dissertação de Oliveira (2017) intitulada "Práticas pedagógicas e serviços de apoio na educação superior: promovendo a permanência do aluno cego" e a tese de Oliveira (2021) intitulada "Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária".

Em sua dissertação, Oliveira (2017) aborda a inclusão de pessoas com deficiência visual no acesso e na permanência na Educação Superior. O estudo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de professores universitários atuantes em um curso de licenciatura em educação física, investigando como essas práticas lidam com os desafios para a permanência de estudantes com deficiência visual. A pesquisa utiliza o método de estudo de caso e uma abordagem qualitativa. Conclui que as práticas pedagógicas, juntamente com as interações entre os alunos com deficiência visual, professores, colegas de turma e membros do Núcleo de Acessibilidade, são cruciais para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo no início da graduação. Além disso, destaca a importância da colaboração entre o Núcleo de Acessibilidade, professores, gestores e outros atores institucionais para ampliar o acesso ao conhecimento dos estudantes com deficiência visual.

A tese de Oliveira (2021) aborda a docência universitária no contexto da inclusão de estudantes com deficiência, destacando que a interação com esses alunos impulsiona novas aprendizagens, capazes de redefinir o papel do docente na Educação Superior. Argumenta que o processo de inclusão exige uma conduta didática em constante renovação e reconfiguração, e que o encontro com estudantes com deficiência contribui para uma compreensão mais profunda da docência na Educação Superior, envolvendo múltiplas dimensões (pedagógica, científica, política, valorativa). A autora conclui que a inclusão traz modificações e transformações significativas na esfera da profissionalidade docente. Destaca que as relações estabelecidas entre docentes e estudantes com deficiência são tecidas a partir de uma dimensão central (denominada "analítica"), responsável por criar as condições necessárias para situar e elevar as demais dimensões constituintes da docência a uma conexão dialógica. Ela confirma sua tese de que a docência universitária se reconfigura diante da inclusão de estudantes com deficiência,

desde que as interações intersubjetivas promovam uma identidade docente mais alinhada com a dialeticidade da educação.

No que se refere aos sentidos e significados extraídos das trajetórias de vida e trabalho das pessoas com deficiência, merecem destaque a dissertação de Labatut (2017) intitulada "Nas linhas da cegueira: um estudo antropológico sobre trajetórias de pessoas cegas", a dissertação de Peres (2016) intitulada "Sentidos e significados do trabalho para servidores públicos com deficiência: um olhar a partir de trajetórias de vida e trabalho"; e a tese de Farias (2017) intitulada "Trajetórias educacionais de mulheres: uma leitura interseccional da deficiência".

A dissertação de Labatut (2017) realiza um estudo que explora as trajetórias de pessoas cegas, visando compreender como a experiência da cegueira é percebida e interpretada por essas pessoas em diferentes contextos sociais. Além disso, o estudo também analisa as percepções de pessoas cegas e de pessoas com visão normal em relação à deficiência visual. A pesquisa adota uma abordagem baseada em histórias de vida, sendo apresentada através de narrativas que são mediadas pela experiência profissional do autor. As histórias de vida são incorporadas como personagens no texto, desempenhando um papel central no desenvolvimento do debate teórico.

A dissertação de Peres (2016) aborda a temática dos sentidos e significados do trabalho sob a perspectiva dos servidores públicos com deficiência. A pesquisa se baseia na descrição das trajetórias de vida desses servidores, explorando os aspectos organizacionais, individuais e sociais relacionados ao trabalho. A pesquisa adota uma abordagem teórico-empírica qualitativa de natureza exploratória e descritiva. Utilizando a metodologia de histórias de vida, o estudo descreve as trajetórias pessoais e profissionais de oito servidores públicos com diferentes tipos de deficiências, atuantes em organizações públicas do Estado do Rio Grande do Sul. A autora destaca os diversos momentos das trajetórias, desde a entrada no mercado de trabalho até a situação atual das carreiras desses servidores com deficiência. A conclusão do estudo aponta para a presença de preconceito e discriminação no ambiente de trabalho, apesar das reservas de vagas para pessoas com deficiência. Os servidores com deficiência percebem o trabalho como uma oportunidade de independência, autonomia e realização pessoal, mesmo em um contexto que muitas vezes estigmatiza a deficiência. Para eles, o trabalho também é "estar no mundo", sentir-se útil, participando e contribuindo para algo que irá resultar diretamente nos serviços públicos prestados à sociedade.

Farias (2017) discute as trajetórias educacionais de mulheres com deficiência, sob as perspectivas do capacitismo e das desigualdades de gênero que se evidenciam nas trajetórias familiares, escolares e acadêmicas de mulheres com deficiência. Estas estruturas, ao estabelecerem sólidas barreiras ao acesso à escola, à universidade e ao pleno exercício de sua

sexualidade, as colocam em posições desiguais em relação aos homens com deficiência e às mulheres sem deficiência. Com base em revisão de literatura e abordagem empírica de trajetórias de mulheres com deficiência, utiliza-se a noção de trajetória proposta por Pierre Bourdieu, a qual destaca a ação individual de determinados sujeitos (*habitus*), em estreita relação com contextos sociais mais amplos (*campos*). Apresenta dados conclusivos acerca do estudo com base nas narrativas das três mulheres com deficiência (física, visual e auditiva) e de sua própria trajetória como mulher cega, nordestina e de origem pobre, revelando que, através da educação, é possível romper com as barreiras (sexistas e capacitista) e contribuir para o desenvolvimento educacional e social de outras mulheres com deficiência. Além disso, apresenta contribuições importantes na perspectiva de movimentos feministas e de pessoas com deficiência, acerca da ruptura de mentalidades corpo-normativas, para suscitar novas possibilidades de empoderamento e participação social.

A revisão sistemática de literatura revelou as principais categorias e subcategorias temáticas abordadas no campo acadêmico das políticas de Educação Especial no Brasil e nas trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual. No que diz respeito às Políticas de Educação Especial, as temáticas incluem avaliação de políticas educacionais inclusivas, formação de professores para a inclusão, financiamento da educação pública e privada, políticas públicas e aluno Público-Alvo da Educação Especial, entre outras. No contexto das trajetórias de sucesso escolar, as áreas de foco englobam trajetórias escolares, origem social, apoio institucional e docente, mobilização pessoal do aluno, envolvimento da família, influência das políticas educacionais, grupos de referência e promoção da saúde. No âmbito das trajetórias relacionadas à deficiência visual, os estudos exploram temas como as experiências escolares e universitárias, o papel das instituições e dos professores no suporte e incentivo aos alunos com deficiência visual, a inclusão no mercado de trabalho, as relações familiares e o impacto das políticas públicas. Essas pesquisas buscam entender as dificuldades enfrentadas, os preconceitos superados, a luta por direitos e o reconhecimento social das pessoas com deficiência visual ao longo de suas trajetórias.

Ao concluir, observamos que a pesquisa bibliográfica não se esgota apenas na exploração das temáticas abordadas, mas visa a uma maior compreensão do conhecimento científico sobre a história de Educação Especial e as trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual. A análise destas categorias e subcategorias contribui para uma visão abrangente e aprofundada das questões relacionadas à inclusão educacional e ao percurso acadêmico e profissional das pessoas com deficiência visual no contexto brasileiro.

2 APORTE EPISTEMETODOLÓGICO

A pesquisa adotou a perspectiva epistemológica do pluralismo como fenômeno social, político e de construção do conhecimento (Coutinho, 1991). Na construção teórica e metodológica, assumimos o posicionamento epistemológico na perspectiva crítica, a partir do pensamento da sociologia do improvável (Lahire, 1997; Bergier; Xypas, 2013; Xypas; Santos, 2014), do sucesso e fracasso escolar (Charlot, 2013; Carvalho, 2010) e da inclusão educacional de pessoas com deficiência visual (Sasaki, 1999; Mosquera, 2010).

Com base na perspectiva epistemológica do pluralismo e no posicionamento epistemológico crítico, o enfoque epistemológico da pesquisa foi construída metodologicamente, com base na pesquisa de natureza qualitativa (Minayo *et al.*, 2002), realizada por meio da pesquisa narrativa e do método (auto)biográfico, utilizando-se das narrativas das histórias de vida das pessoas com deficiência visual (Bolívar, 2012; Connelly; Clandinin, 2011; Ferrarotti, 2014; Chizzotti, 2014). De caráter teórico-empírico, combinamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental com a pesquisa de campo (Oliveira, 2016; Briner; Denyer, 2012; Minayo *et al.*, 2002), que por meio das abordagens dos entrevistados e das entrevistas abertas foram analisadas as narrativas (auto)biográficas pelo método de Análise de Conteúdo (Bardin, 2021).

Esta pesquisa se enquadra nas características da pesquisa qualitativa, por procurar desvelar processos sociais ainda desconhecidos. O estudo de Minayo *et al.* (2002) mostra que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a números. Nesse sentido, interessa-nos os aspectos qualitativos em que se coloca como tarefa central a compreensão da realidade humana vivida socialmente. Por essa razão, foi de fundamental relevância fazer uso da pesquisa empírica de natureza qualitativa, uma vez que esta nos permite um contato mais próximo com realidade e com as vivências dos sujeitos pesquisados.

A pesquisa narrativa é uma investigação qualitativa (Bolívar, 2012). A pesquisa narrativa como uma ferramenta teórico-metodológico permite pensar a pesquisa sobre a própria prática, na direção de um processo de (auto)formação, ou seja, de orientação autobiográfica. Tem a experiência como fenômeno narrativo situando no espaço tridimensional da pesquisa, que se constitui de três termos: continuidade (presente, passado e futuro), a interação (pessoal e social) e o lugar (situação). Além disso, temos as direções da pesquisa, como: introspectivo

(são direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais), extrospectivo (são condições existenciais, isto é, ao meio ambiente), retrospectivo e prospectivo (refere-se à temporalidade - passado, presente e futuro (Connelly; Clandinin, 2011)).

Connelly e Clandinin (2011) discute a complexidade da entrada dos pesquisadores no campo de pesquisa narrativa, na qual o pesquisador ver-se num “entremeio” e em negociações constantes entre os participantes da pesquisa, os contextos pesquisados e os próprios pesquisadores que se constituem a partir de dimensões temporais, espaciais, pessoais e sociais. Percebem que a pesquisa narrativa possui uma característica essencialmente relacional, pois são vidas e histórias em movimento que se expressam narrativamente na busca da construção de significados.

Para Connelly e Clandinin (2011) as construções teóricas vão auxiliarem o pesquisador na tarefa de produção e transição (fase marcada pela necessidade de composição de sentido da experiência vivenciada no entremeio do processo investigativo narrativo) dos textos de campo (registros produzidos pelos pesquisadores que contem evidências ou aspectos da experiência de campo, como: histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de campo, fotografias, caixas de memória dentre outros) para os textos de pesquisa (originam a partir da interpretação dos textos de campo) por meio das interpretações e das construções de sentidos e significados das histórias de vidas dos sujeitos.

Segundo Chizzotti (2014, p. 101), a história de vida é um “relato da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrita, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida”. De acordo com o autor, existe uma variedade de expressões correlatos que discriminam as particularidades teórico-metodológicas adotada pelo pesquisador, como: “autobiografia, biografia, história de vida, relatos de vida, memória, história oral, abordagem biográfica, método biográfico, etnobiografia etc”.

De acordo com Chizzotti (2011) a história de vida é categorizada por Ferrarotti (1983) e Bertaux (1997) como: abordagem biográfica ou método biográfico. Destaca que o método biográfico comporta diferentes maneiras de trabalho ao pesquisador com diferentes gêneros, como: biografia, autobiografia, testemunho, etnobiografia, história oral. O autor esclarece que alguns autores fazem a diferença de se trabalhar a história de vida em *life history* (história de vida) e *life story* (estórias de vida)

a) História de vida (*life history*) – narra a vida de um indivíduo ou de um grupo, apoiando-se em variadas fontes além do relato do sujeito, como

documentos, entrevistas ou quaisquer outras fontes que contenham informações sobre os fatos, o contexto e a própria pessoa.

b) Estórias de vida (*life story*) – os relatos ou “estórias” de vida designam a história de vida contada a outrem, tal qual foi experienciada pela pessoa que a viveu, tomando o seu ponto de vista como referência fundamental, tendo como objetivo obter informações sobre o evento passado, vivido ou testemunhado pela pessoa, e ainda não registrado (Chizzotti, 2014, p. 102).

A especificidade do método biográfico também conhecido por Ferrarotti (2014, p. 40) de (auto)biográfico ou histórias de vida é dividida em materiais biográficos primários e secundários:

De um lado temos, temos os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas autobiográficas, recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (face to face). Do outro, temos, os materiais biográficos secundários, ou seja, os documentos biográficos de toda a espécie que não foram utilizados por um investigador no quadro de uma relação primária com as suas “personagens”: correspondências, fotografias, narrativas e testemunho escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornais, etc (Ferrarotti, 2014, p. 40).

Portanto, as particularidades do método biográfico estão relacionadas com os materiais primários e secundários, no primeiro o pesquisador realiza uma entrevista frente a frente com o pesquisado e, no segundo o pesquisador utiliza-se de documentos biográficos (fotografias, cartas, documentos oficiais, narrativas e testemunhos escritos) que não foram aproveitados na pesquisa com o entrevistado (Ferrarotti, 2014).

Ferrarotti (2014, p. 40) afirma que o “método biográfico tradicional prefere os materiais secundários” por serem mais objetivos, separando o sujeito pesquisador e o objeto pesquisado na pesquisa. O Autor defende a utilização dos “materiais biográficos primários”, ou seja, as narrativas (auto)biográficas para análise, visto que traz a subjetividade na comunicação interpessoal recíproca e uma maior aproximação entre pesquisador (observador) e pesquisado (narrador).

O método (auto)biográfico é uma perspectiva metodológica que busca compreender as experiências de vida dos sujeitos, suas trajetórias, identidades e formações. Esse método foi amplamente utilizado pelos sociólogos da Escola de Chicago nos anos 1920 e 1930, que se interessavam pelos grupos marginalizados e pelas subculturas urbanas. Esses sociólogos utilizavam as narrativas de vida como uma forma de acesso às realidades vividas pelos sujeitos, bem como às suas representações e valores. Este método tem sido retomado nas últimas décadas por pesquisadores das ciências humanas e sociais, especialmente na área da educação, que reconhecem a importância de considerar as dimensões subjetivas e históricas dos processos educativos.

Podemos definir o método (auto)biográfico como um conjunto de técnicas e procedimentos que visam coletar, analisar e interpretar as narrativas de vida dos sujeitos, seja por meio de entrevistas, questionários, diários, cartas, autobiografias ou outras formas de expressão. Essas narrativas são entendidas como construções discursivas que revelam não apenas os fatos vividos pelos sujeitos, mas também os seus significados e sentidos. Permite ao pesquisador compreender o sujeito em sua singularidade e complexidade, bem como em sua relação com o contexto sociocultural em que está inserido. Além disso, o método (auto)biográfico possibilita ao sujeito uma oportunidade de autoconhecimento, reflexão e transformação de sua própria história.

O método (auto)biográfico se relaciona com a sociologia do improvável, uma corrente teórica que propõe uma ruptura com as visões deterministas e normativas da realidade social. A sociologia do improvável defende a existência de uma dimensão criativa e inovadora na vida social, que escapa às lógicas previsíveis e às normas estabelecidas. Essa dimensão se manifesta nas situações de emergência, ruptura, resistência ou transgressão que os sujeitos vivenciam em seus contextos socioculturais.

A sociologia do improvável busca captar essa dimensão ao valorizar as singularidades, as diferenças, as diversidades e as minorias que compõem o tecido social. Conforme Xypas (2019, p. 12), se por um lado, a sociologia geral busca explicar a maioria dos casos, por outro a Sociologia do Improvável estuda os casos escassos, no sentido da raridade estatística, ou seja, a “sociologia dos percursos improváveis, pois são percursos estudados que são improváveis”.

A sociologia do improvável representa uma abordagem diferenciada dos estudos sociológicos macro, que se concentram em analisar estatisticamente a probabilidade do sujeito diante do que é mais provável de acontecer. Em contrapartida, essa abordagem tem como propósito investigar os casos não explicados pelas teorias tradicionais, ou seja, situações que, apesar de improváveis, alcançaram sucesso. Dessa forma, a sociologia do improvável não surge como uma contrariedade às teorias sociológicas gerais, mas como uma complementação, preenchendo as lacunas deixadas por outras abordagens e trazendo à luz os sucessos que ocorreram de maneira marginalizada (Maciel; Pacheco, 2018).

Enquanto os estudos macro focam nas tendências predominantes e nas regularidades estatísticas, a sociologia do improvável concentra-se em analisar os casos atípicos, que se destacam pela sua raridade estatística. Essa abordagem busca compreender como pessoas ou grupos que estavam estatisticamente destinados a permanecer socialmente excluídos ou enfrentar dificuldades conseguiram superar as adversidades e alcançar a ascensão social (Rodrigues; Xypas, 2019).

Dessa forma, compreendemos que o objetivo da sociologia do improvável não é negar a importância das teorias sociológicas gerais, mas sim enriquecê-las ao incorporar as narrativas e trajetórias de vida dos sujeitos que alcançaram sucesso em circunstâncias improváveis. Ao dar visibilidade a esses casos excepcionais, essa abordagem destaca a importância das singularidades, das estratégias individuais e das dinâmicas inovadoras que podem levar a resultados surpreendentes.

Xypas e Santos (2014) apresenta uma pesquisa com dez casos de pessoas provenientes de classes populares que alcançaram o nível de mestrado ou doutorado. Esses casos excepcionais, considerados improváveis, são analisados a partir de entrevistas em profundidade, a fim de compreender os fatores e as dinâmicas que permitiram a essas pessoas superar as adversidades sociais e educacionais. Esta pesquisa contribui significativamente para a sociologia do improvável, pois ilumina casos que muitas vezes são ignorados ou pouco explorados pelos estudos macro que se baseiam em estatísticas e tendências gerais. Ao estudar essas trajetórias individuais de sucesso, a pesquisa desafia estereótipos e preconceitos que podem cercar a origem socioeconômica, mostrando que a mobilidade social é possível, embora difícil, para aqueles que se dedicam e encontram suporte para perseguir seus objetivos educacionais.

A sociologia do improvável busca investigar os percursos longos atípicos, que estatisticamente são desprezados (Lahire, 2004), ou seja, são os casos de percursos ou situações improváveis. Todavia, eles não devem ser postos de lado porque contribuem para uma sociologia do improvável.

Bergier e Xypas (2013, p. 43) esclarecem o pensamento da Sociologia do Improvável. Conforme os autores,

Contrariamente a uma pesquisa macrossociológica onde os pesquisadores dispõem de uma população (no sentido estatístico) da qual podem extrair uma amostra representativa, na sociologia do improvável os pesquisadores estão procurando elementos marginais. Então, não dispomos de um efetivo suficientemente largo para realizar uma investigação quantitativa (questionário com tratamento estatístico dos dados), mas fazemos uma investigação qualitativa a partir de pequenas amostras, tratadas de maneira aprofundada (narrativa autobiográfica) (Bergier; Xypas, 2013, p. 43).

Os autores destacam a diferença entre a pesquisa macrossociológica, que busca dados quantitativos de uma população para realizar análises estatísticas, e a Sociologia do improvável, que se interessa por eventos pouco prováveis e marginais, o que dificulta a obtenção de uma amostra representativa de tamanho suficientemente grande para análise quantitativa. Nesse

cenário, os pesquisadores optam por uma investigação qualitativa, baseada em pequenas amostras e na análise aprofundada de narrativas autobiográficas.

O método (auto)biográfico permite captar essa dimensão ao valorizar as experiências de vida dos sujeitos em sua singularidade e complexidade. Ao recolher e analisar as narrativas de vida dos sujeitos, o pesquisador pode identificar os momentos de improvável que marcaram as suas trajetórias, bem como os sentidos e as consequências que esses momentos tiveram para a sua formação.

O método (auto)biográfico permite ao sujeito reconhecer e valorizar os momentos de improvável que vivenciou em sua história, bem como os recursos e as estratégias que mobilizou para enfrentar as situações de desafio, mudança ou crise. Portanto, o método (auto)biográfico contribui para a compreensão e a valorização da dimensão criativa e inovadora da vida social.

Para Bolívar (2012) a investigação narrativa por meio da abordagem biográfico-narrativa envolve pelo menos quatro elementos: narrador, interprete ou pesquisador, textos e leitores.

(a) Un *narrador*, que nos cuenta sus experiencias de vida; (b) Un *intérprete* o investigador, que interpela, colabora y “lee” estos relatos para elaborar un informe; (c) *Textos*, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado; y (d) *Lectores*, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa (Bolívar, 2012, p. 80).

Para Bolívar (2012) o exame dos relatos narrativos envolve, relações complexas entre o narrador (que são os informantes que narram as histórias) e os leitores (que interpretam as formas narrativas a partir de seus quadros de referência). Os relatos biográficos é basicamente o relatório da pesquisa, pois são textos a serem interpretados, por meio de outro texto que interpretam.

O relatório é uma história narrada, em que o pesquisador-escritor conta antes de tudo a si mesmo e ao público leitor. A pesquisa narrativa é um processo complexo e reflexivo de mutação dos textos no campo para os textos para o leitor. O pesquisador recria os textos para que o leitor possa vivenciar as vidas ou experiências narradas. Os discursos recolhidos no terreno são depois transformados em documentos públicos, de acordo com diretrizes que normalmente regem a comunidade em questão (Bolívar, 2012).

Esta pesquisa tem o caráter teórico-empírico, em que combinamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental com a pesquisa de campo. Diante da relevância da temática, realizamos uma revisão sistemática de literatura (Briner; Denyer, 2012), com a finalidade de identificar o que vem sendo produzido e estudado pela pesquisa acadêmica

nacional sobre as políticas de Educação Especial no Brasil e as trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência, e mais especificamente, sobre as pessoas com deficiência visual.

Ao abordarmos acerca da pesquisa bibliográfica, devemos ressaltar que a mesma é uma “modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, como: livros, enciclopédias, periódicos, ensaios científicos, dicionários e artigos científicos” (Oliveira, 2016, p. 69).

Para o estudo do estado da arte sobre as políticas de Educação Especial no Brasil e as trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência com deficiência visual³, realizamos uma pesquisa de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e de artigos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 27 de agosto à 13 de setembro de 2022. Refinamos a procura, focalizando o período de 2015 a 2022, para contemplar o espaço de tempo que foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência, Nº 13.146, de 06 de julho de 2015 e o momento atual.

Além da pesquisa bibliográfica, fizemos uso da pesquisa documental no Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno da escola em estudo, além de outros documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME), da Prefeitura de Mossoró acerca da Educação Especial. Segundo Oliveira (2016) a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.

Com o aporte teórico estudado e questões levantadas, partimos, então, para a segunda etapa, a pesquisa de campo, ou seja, a efetivação da pesquisa na prática, como Minayo *et al.* (2002) denomina “trabalho de campo”:

Esta etapa combina entrevistas, observações, levantamento de material documental, bibliográfico, instrucional, etc. É um estudo que realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias (Minayo *et al.*, 2002, p. 26).

A pesquisa de campo iniciou com a fase exploratória, em que preparamos, planejamos, e buscamos informações sobre a temática. Nosso sentimento de trabalho como professor da

³ O resultado desse estudo de estado da arte é apresentado com maiores detalhes em “AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA EM TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS NO PERÍODO DE 2015 A 2022”.

educação básica, ou seja, a familiaridade com o objeto de estudo, nos fornecerá subsídios iniciais na fase da pesquisa exploratória e, ao mesmo tempo, a certeza que teríamos de nos distanciar para, assim, evitar juízo de valor. Como esclarece Minayo *et al.* (2002, p. 26), essa fase é de “tempo dedicado a interrogar-nos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo”.

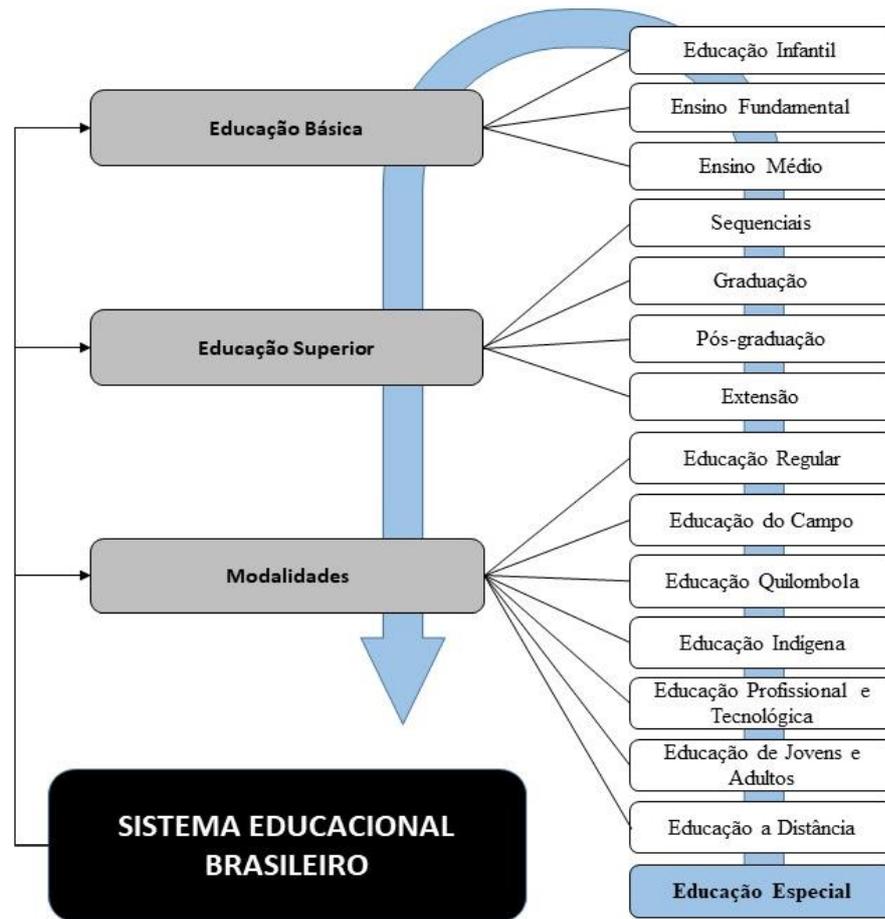
2.1 O LOCAL E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

2.1.1 Situando o *lócus* da pesquisa

O sistema educacional brasileiro é constituído por níveis, etapas e modalidades de ensino. A Educação Escolar é composta pela Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é formada por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Superior abrange os seguintes cursos e programas: sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão. As modalidades de educação e ensino compreende a Educação Regular, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e a Educação Especial.

No processo de escolarização, a Educação Especial é uma modalidade transversal de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades por meio do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou seja, o atendimento que acontece desde a Educação Infantil até a Educação Superior para os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Figura 4 – A Educação Especial como modalidade transversal no sistema educacional brasileiro



FONTE: Elaborado pelo autor (2024)

O AEE é um serviço da Educação Especial realizado tanto em Salas de Recursos Multifuncionais quanto em centros de atendimento especializados, que são voltadas ao atendimento pedagógico complementar de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e para o atendimento suplementar dos alunos com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

O AEE enquanto política pública educacional, é regulamentada pelo decreto presidencial nº 7.611/2011. Este decreto visa ampliar a oferta do AEE para alunos PAEE, que incluem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação. Esses alunos podem estar matriculados concomitantemente em classes comuns de ensino regular público e no AEE.

A Secretaria Municipal de Educação de Mossoró, por meio do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), oferece a modalidade de educação especial de forma complementar ao ensino regular. Nesse contexto, o AEE é um serviço realizado no turno inverso ao da classe

comum, seja na própria escola ou em centro de atendimento especializado. O CADV é uma instituição especializada no atendimento educacional complementar para alunos com deficiência visual.

Trazemos o espaço escolar como cenário de investigação, no nosso caso, a Unidade de Apoio Educacional denominada de Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), situada na Praça Dom João Costa, S/N, Bairro Santo Antônio, CEP: 59611-200, está jurisdicionada à Secretaria Municipal de Educação de Mossoró e foi instituída pelo Decreto N° 104, de 28 de junho de 2002, com a inscrição no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) n° 24292303. Na estrutura organizacional do Centro de Apoio ao Deficiente Visual está instituído o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB) que tem sua inscrição no INEP sob o n° RN 01067135, que na sua forma organizacional atua com quatro núcleos:

- I - Núcleo de Produção Braille: conjunto de equipamentos e tecnologias que geram materiais didáticos, pedagógicos como livros e textos em Braille, ampliados e sonoros para distribuição aos alunos matriculados no ensino comum, bibliotecas e instituições especializadas. Com esse recurso também é possível a produção de materiais como mapas, gráfico e tabelas com a finalidade de complementação didático-curricular;
- II - Núcleo de Apoio Didático Pedagógico: acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino- aprendizagem, tendo a função de apoiar alunos, professores e comunidade. Visa, ainda, promover cursos de atualização, aperfeiçoamento ou capacitação para professores e educandos;
- III - Núcleo de Tecnologias: conjunto de equipamentos e materiais especializados ou adaptados que facilitam o acesso e a utilização da tecnologia moderna para produção de textos, estudos e pesquisas;
- IV - Núcleo de Convivência: espaço interativo que favorece a convivência, a troca de experiências, a pesquisa e o desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais, integrando usuários com ou sem deficiência (Cadv, 2022, p. 9).

O CADV é uma instituição que atua na promoção do Atendimento Educacional Especializado, na habilitação e reabilitação dos alunos cegos ou com baixa visão, que busca facilitar o processo de inclusão educacional no sistema regular de ensino, bem como, a formação e capacitação dos profissionais da educação e familiares numa perspectiva inclusiva e do efetivo exercício da cidadania (Cadv, 2019).

A instituição tem o compromisso de assegurar o AEE para os alunos com deficiência visual, contribuindo para: orienta e capacita os profissionais da educação das escolas regulares da educação básica; habilitar e reabilitar o educando com deficiência visual para o efetivo exercício da cidadania; produção do livro didático acessível; apoio pedagógico às disciplinas de maior complexidade no ensino regular; orientação do processo de inclusão dos educandos

com deficiência visual; e formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para o exercício da vida profissional e para os desafios do mundo moderno (Cadv, 2019).

Portanto, o CADV é uma instituição que atendem de forma complementar alunos tantos da Educação Básica quanto da Educação Superior com deficiência visual (cegueira ou baixa visão), seja do município ou de regiões circunvizinhas. Atualmente, o centro conta com uma diretora, um auxiliar de serviços diversos e uma equipe de 10 professores para o atendimento das seguintes ações e atividades: Sistema Braille, Atividade de Vida Autônoma (AVA), Orientação e Mobilidade (OM), Informática, Soroban, leitor e transcritor.

A Unidade de Apoio Educacional organiza a prioridade do atendimento, respectivamente, na seguinte ordem: educandos matriculados na rede de ensino comum municipal, estadual, privada, pessoas com deficiência visual que buscam a habilitação e reabilitação, e por fim, os educandos matriculados no Ensino Superior. A instituição desenvolve, dentro das suas possibilidades, projetos especiais como: Grupo Intensivo Preparatório (GIPE) para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com a finalidade de promover uma revisão de conteúdo, orientações de como realizar a prova e como utilizar os recursos que poderão ser disponibilizados no ENEM; eventos com fins de promover a sociabilização dos alunos (datas comemorativas) e; ações sociais abordando a Política de Educação Inclusiva (seminários, cursos e palestras) (Cadv, 2022).

2.1.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram os alunos atendidos ou egresso do CADV com cegueira ou baixa visão. Para nosso estudo selecionamos 6 participantes, dentre eles 4 com cegueira e 2 com baixa visão, sendo 3 do sexo masculino e 3 do sexo feminino.

Quadro 5 - Caracterização dos Participantes

Participantes⁴	Deficiência Visual	Sexo	Idade
Louise	Cegueira	Feminino	39 anos
Nadjara	Baixa Visão	Feminino	27 anos
Thayacira	Baixa Visão	Feminino	38 anos
Francinildo	Cegueira	Masculino	37 anos
José	Cegueira	Masculino	37 anos
Thiago	Cegueira	Masculino	36 anos

FONTE: Elaborado pelo autor (2024).

⁴ Os nomes dos participantes mencionados neste estudo são os nomes reais fornecidos durante a pesquisa, utilizados com o consentimento dos mesmos.

De acordo com o Setor de Registro Escolar do CADV, a Prefeitura de Mossoró atende 40 alunos com deficiência visual, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Já o CADV dispõe também de 40 matrículas na instituição, dentre crianças, jovens e adultos, com idade entre 6 a 67 anos, oriundos das cidades de Mossoró/RN, Baraúna/RN, Upanema/RN, Caraúbas/RN, Areia Branca/RN, Janduís/RN, Grossos/RN, Portalegre/RN e Almino Afonso/RN. Dentre os alunos matriculados, 13 estão cursando nível superior nos seguintes cursos e universidades: Serviço Social, Ciências Contábeis, História, Turismo, Direito e Administração na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Engenharia Florestal na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Direito, Pedagogia e Publicidade em Faculdade privada.

Aqui, partimos para a fase de identificação e abordagem dos entrevistados. Lembramos que o objeto de investigação da pesquisa são as trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual, analisando os fatores que contribuíram para o alcance do sucesso escolar. Os participantes da pesquisa foram os alunos atendidos ou egresso do CADV, que conseguiram sucesso escolar na graduação, na pós-graduação ou na ascensão social pelo viés do estudo.

No entanto, para a constituição dos participantes, o(a) entrevistado(a) teve que atender aos seguintes critérios:

- a) Reconhecer-se como uma pessoa que tem sucesso escolar;
- b) Ter cursado ou estar cursando graduação (Licenciatura ou Bacharelado) ou pós-graduação (Mestrado ou doutorado) ou trabalhando pelo viés do estudo.
- c) Ser aluno atendidos ou egresso do CADV.

2.2 DOS PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS

O procedimento de coleta dos dados foi por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A técnica que utilizamos para coleta de dados da pesquisa, no que diz respeito aos aspectos instrumentais, foi por meio da observação direta e da entrevista narrativa também chamado de entrevista aberta. Para execução desta pesquisa, foi utilizado os seguintes equipamentos: gravador de áudio e vídeo, computador portátil e registros de observações.

A observação envolve a atenção simultânea à ocorrência do fenômeno sob análise, transcende a mera observância visual e exige a apreensão de suas características intrínsecas. Oliveira (2016) ressalta que a observação direta demanda um planejamento minucioso para a coleta de dados, envolvendo a identificação, no local de estudo, dos elementos e informações pertinentes às questões investigativas e hipóteses previamente estabelecidas.

Nesta fase de coleta de dados, a abordagem adotada foi a observação direta no ambiente escolar, com o intuito de compreender a dinâmica da Unidade Educacional. O CADV é uma instituição que complementa o atendimento de alunos com deficiência visual, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. A instituição promove o Atendimento Educacional Especializado, além de oferecer habilitação e reabilitação para alunos cegos ou com baixa visão, facilitando assim o processo de inclusão educacional no sistema regular de ensino.

Sabendo disso, procuramos observar e descrever a rotina, as atividades e serviços implementados, as interações entre professores, equipe de apoio e alunos com deficiência visual, bem como a utilização dos recursos de acessibilidade. Além disso, foram registradas as estratégias de inclusão destinadas aos alunos com deficiência visual, seguindo o roteiro de observação delineado no apêndice A.

Inicialmente, o pesquisador fez um contato com a direção do CADV, onde conversou com funcionários da repartição para colher informações de matrículas e os documentos internos da repartição pública, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno.

O CADV possui uma estrutura pequena e limitada, composta por uma recepção, um corredor estreito, uma sala de direção, seis salas de aula, uma sala de convivência (onde ocorrem aulas de violão), dois banheiros, uma cozinha, uma despensa e uma sala específica à Associação das Pessoas com Deficiências Visuais de Mossoró (ADVM). Devido à falta de espaço, a sala da direção também funciona como biblioteca e sala de aula. A instituição funciona nos turnos matutino e vespertino, das 7h às 11h20min e das 13h às 17h20min, respectivamente. Durante o intervalo de 10 minutos entre o terceiro e o quarto horário de aula, a refeição é servida na cozinha. O atendimento é oferecido de forma individualizada e coletiva.

Depois de feita a observação, o próximo passo foi a aplicação da entrevista narrativa, também chamado de entrevista aberta, na intenção de obter as narrativas (auto)biográficas das pessoas com deficiência visual. Nesta etapa de coleta, as entrevistas abertas desempenharam um papel central como instrumento de obtenção de informações, permitindo que os participantes expressem livremente suas histórias vidas, seguindo o roteiro da entrevista narrativa (auto)biográfica no apêndice B.

O início das entrevistas deu-se após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do apêndice C. Os participantes foram informados previamente sobre os objetivos da pesquisa, a garantia do sigilo das informações fornecidas, bem como o direito de suspender a participação na pesquisa a qualquer momento. Também foram avisados que as

entrevistas foram gravadas a fim de proporcionar os registros das falas para posterior transcrição.

Em seguida, afim de caracterizar nosso participante, convidamos para responder algumas perguntas sobre si mesmo, tais como: Qual é o seu nome completo? Qual é a sua data de nascimento? Qual é o seu estado civil? Qual é o seu grau de escolaridade? Qual é a sua ocupação atual? Qual é o seu tipo e grau de deficiência visual? Qual é a sua origem social e cultural? Como você se identifica em termos de gênero, raça, etnia, religião, orientação sexual, etc.?

Depois, solicitamos ao participante contar sua história de vida, desde o nascimento até o presente, dando ênfase aos aspectos relacionados à sua deficiência visual, sua origem social e cultural, sua trajetória escolar e sua ascensão social.

Após o término da narrativa inicial, fizemos perguntas abertas e não diretivas para explorar os temas que emergiram na história do participante, tais como:

- Como foi sua infância e adolescência em relação à sua deficiência visual? Como você se adaptou à sua condição? Como você se relacionava com seus familiares, amigos e colegas?
- Como foi sua experiência escolar? Quais foram as principais dificuldades e facilidades que você enfrentou? Como você superou os obstáculos e aproveitou as oportunidades?
- Quais foram as pessoas ou instituições que mais te apoiaram e incentivaram nos seus estudos? Como elas fizeram isso? Quais foram as atitudes intencionais ou não intencionais que te ajudaram ou atrapalharam?
- Quais foram as políticas de educação especial e inclusiva que você teve acesso ou conheceu? Como elas contribuíram ou não para o seu sucesso escolar? Como era o serviço de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência visual?
- Quais foram as motivações e os anseios que te influenciaram a despertar para os estudos? O que te fez persistir e buscar seus objetivos?
- Quais foram as formas, ações e estratégias que você utilizou para desenvolver sua autonomia e independência em favor do sucesso escolar? Como você cuidava da sua saúde física, mental e emocional?
- Como foi sua trajetória profissional? Quais foram os desafios e as oportunidades que você encontrou? Como você se preparou para eles?
- Como você avalia sua situação social atual? Quais são seus projetos e sonhos para o futuro?

- Você se considera uma pessoa de sucesso escolar? Qual mensagem de incentivo você teria para aqueles que, como você no passado e no presente, enfrentam situações de desigualdade social, seja no presente ou no futuro?

Ao final, agradecemos ao participante pela sua colaboração, reforçando a importância da sua história para a pesquisa, esclarecemos eventuais dúvidas ou preocupações, informamos sobre os próximos passos do processo e nos despedimos cordialmente.

A realização de entrevistas aberta com as pessoas com deficiência visual requer uma abordagem sensível e inclusiva para garantir que todos os participantes possam compartilhar suas experiências de maneira confortável e acessível. Conforme Silva Sousa e Oliveira Cabral (2015, p. 152), as “pesquisas narrativas são constituídas, geralmente, por relatos ou registros escritos que se apresentam através de diferentes técnicas e instrumentos”. As autoras destacam alguns gêneros presentes nas narrativas, tais como: os diários de aula, que consistem em narrações feitas por professores; os memoriais, textos em que o autor relata sua própria história de vida; as cartas, narrativas que abordam aspectos da história de vida pessoal e profissional dos diferentes sujeitos; e as Entrevistas Narrativas (EN), que permitem ao narrador contar histórias relevantes de sua vida e do contexto ao qual pertence.

Na entrevista biográfica, Bolívar (2012, p. 84) enfatiza a importância de estabelecer um "contrato narrativo" claro com os participantes, garantindo o anonimato por meio do uso de códigos numéricos, nomes fictícios ou pseudônimos, e assegurando que os registros serão utilizados apenas para fins de pesquisa. O objetivo do entrevistador deve ser coletar a experiência de vida e a autoria do relato, sem realizar julgamentos ou avaliações. O autor destaca uma variedade de instrumentos e estratégias para a coleta de dados biográficos, incluindo história oral, documentos, fotografias, memórias e outros artefatos pessoais, entrevistas, diários, escritos autobiográficos, notas e histórias de campo, bem como grupos focais.

- Historia oral: historia personal o profesional en relación con los contextos sociales, familiares o escolares. Se emplea de acuerdo con metodologías de la antropología e historia oral.
- Documentos, fotografías, memorias y otros artefactos personales: conjunto de materiales de la vida personal, profesional o institucional que recogen recuerdos de la experiencia.
- Entrevistas: más o menos abiertas acerca de aquellas cuestiones que interesan al investigador sobre diversos aspectos. Su contenido debe ser consensuado.
- Diarios: Registros reflexivos de experiencias (personales, profesionales o institucionales) a lo largo de un período de tiempo. Registran observaciones, analizan experiencias y reflejan e interpretan sus prácticas en el tiempo. En

outro emprego, como diários de investigação, reflejam o processo de investigação.

- Escritos autobiográficos: em os escritos autobiográficos a gente escreve sobre suas histórias, anhelos, ambições, suas narrativas pessoais e profissionais. A diferença de los diários (fragmentos de experiências), los escritos autobiográficos describen un contexto global de la vida.

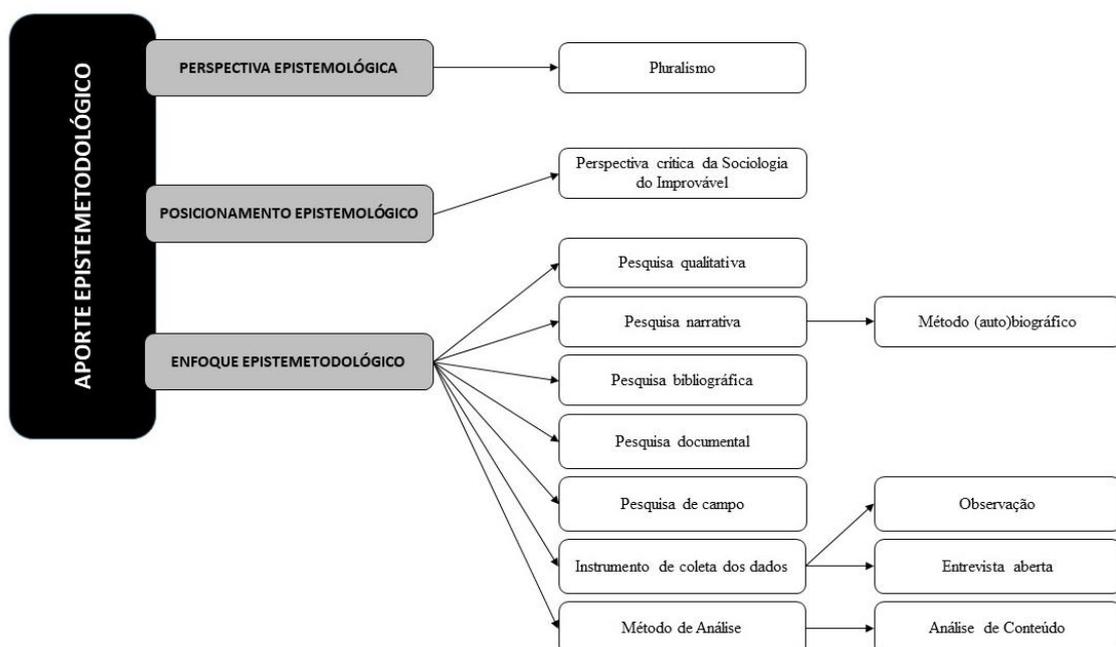
- Notas e histórias de campo: notas escritas por el investigador (o por los propios participantes en estudios de colaboración) en su observación del campo. La grabación no puede sustituir las necesarias notas del investigador

- Grupos de discusión: grupo de 6-8 personas, con un moderador, en que se recoge información sobre un tópico determinado mediante la interacción de grupo (Bolívar, 2012, p. 85).

Bolívar (2012) aponta para a importância das entrevistas abertas, que encorajam a autotematizar de episódios significativos de forma crítica a própria vida ou a formulação do próprio julgamento sobre situações de fato (experiências e ações que lhes aconteceram em determinados contextos sociais). Ao colher as narrativas de vida dos pesquisados por meio de entrevistas abertas tanto o pesquisador quanto o pesquisado vivenciam momentos formativos, ou seja, como experiências de formação e de autoformação (Nóvoa; Finger, 2014).

É importante destacar que cada entrevista foi gravada com o consentimento do entrevistado, que, posteriormente foi feita a transcrição para a devida análise. Essa etapa da pesquisa compreende a análise e interpretação das falas dos sujeitos a partir de suas percepções e de suas ações acerca do fenômeno investigado, conforme preceitos da técnica de Análise de Conteúdo (AC).

Figura 5 – Síntese do aporte epistemológico da pesquisa



FONTE: Elaborado pelo autor (2024)

Portanto, nossa pesquisa teve como pressupostos epistemológico a perspectiva epistemológica do pluralismo, o posicionamento epistemológico na perspectiva crítica da sociologia do improvável e o enfoque epistemológico da pesquisa qualitativa e da pesquisa narrativa, por meio do método (auto)biográfico das histórias de vida das pessoas com deficiência visual. O procedimento de coleta dos dados foi por meio da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da pesquisa de campo. A pesquisa adotou a observação e as entrevistas abertas como instrumentos de coleta dos dados e como forma de análise das narrativas (auto)biográficas, o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2021).

2.3 DA METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Chizzotti (2014) aborda que as metodologias e os métodos de análise na pesquisa qualitativa, podem apresentar-se na forma de: análise de conteúdo, análise do discurso e análise das narrativas. Nesta pesquisa, adotamos o método de Análise de Conteúdo – AC de Bardin (2021) para análise das Narrativas (auto)biográficas.

Podemos citar como os principais autores do método da AC ao longo do tempo, os Estadunidenses Harold Lasswell e Bernard Berelson, o Suiço Ole Holsti e a Francesa Laurence Bardin.

- a) Harold Lasswell: Estadunidense, cientista político, teórico da comunicação social e professor da Universidade de Yale. Responsável por criar um modelo de compreensão da comunicação em massa baseado em 5 perguntas: “Quem? Diz o quê? Através de que canal? A quem? Com que efeito?”. Trabalhou, contratado pelo governo dos EUA, durante a 2ª Guerra mundial fazendo a análise da propaganda Nazista para compreender as estratégias de convencimento da população alemã.
- b) Bernard Berelson: Estadunidense e cientista comportamental. Dedicou-se ao estudo da comunicação de massas e da opinião pública. Trabalhou nas universidades de Columbia e Stanford. Durante a 2ª Guerra mundial trabalhou no governo estadunidense analisando a opinião pública dos alemães.
- c) Ole Holsti: Suiço e cientista político. Dedicou-se aos estudos da diplomacia, da política externa estadunidense e tomada de decisão (psicologia). Para o autor, a análise de conteúdo é uma técnica para fazer inferências através da identificação sistemática e objetiva de características específicas das mensagens. Com o intuito de tornar o método de análise mais rigoroso, no sentido de garantir que dois pesquisadores encontrem o mesmo resultado a partir do mesmo documento, o autor construiu regras e categorias:

descrever e fazer inferências a partir das características do texto (Propósito), canal de comunicação (Fonte), como? (Questão) e uso (Análise de técnicas de comunicação).

- d) Laurence Bardin, nasceu na cidade de Lorraine, região do nordeste da França. Atualmente é professora assistente de psicologia na Universidade de Paris V, formada em psicologia com doutorado em letras e ciências humanas e autora do livro “Análise de Conteúdo” em 1977. Bardin aplicou a técnica de Análise de Conteúdo - AC na investigação psicossociologia e nos estudos das comunicações de massa.

No livro de Bardin “Análise de conteúdo”. Lisboa: Edições 70, 2021, a autora lista que a técnica foi aplicada inicialmente nos Estados Unidos, acerca de quase meio século atrás, como um instrumento de análise das comunicações. Embora, já existem registros de textos interpretados anteriores a esse período. A técnica de análise de conteúdo surgiu pelas necessidades no campo da sociologia e na psicologia. Tal acontecimento ficou marcado pela sistematização das regras e o interesse pela simbólica política, entre 1940 e 1950 nos Estados Unidos; pelo alargamento das aplicações da técnica a diferentes contextos e pelo surgimento de novas problemáticas no campo metodológico, entre 1950 e 1960; e, devido aos três fenômenos que afetaram as investigações e as análises de conteúdo: o recurso de computador, os estudos sobre comunicação não verbal e os trabalhos linguísticos, de 1960 até a atualidade.

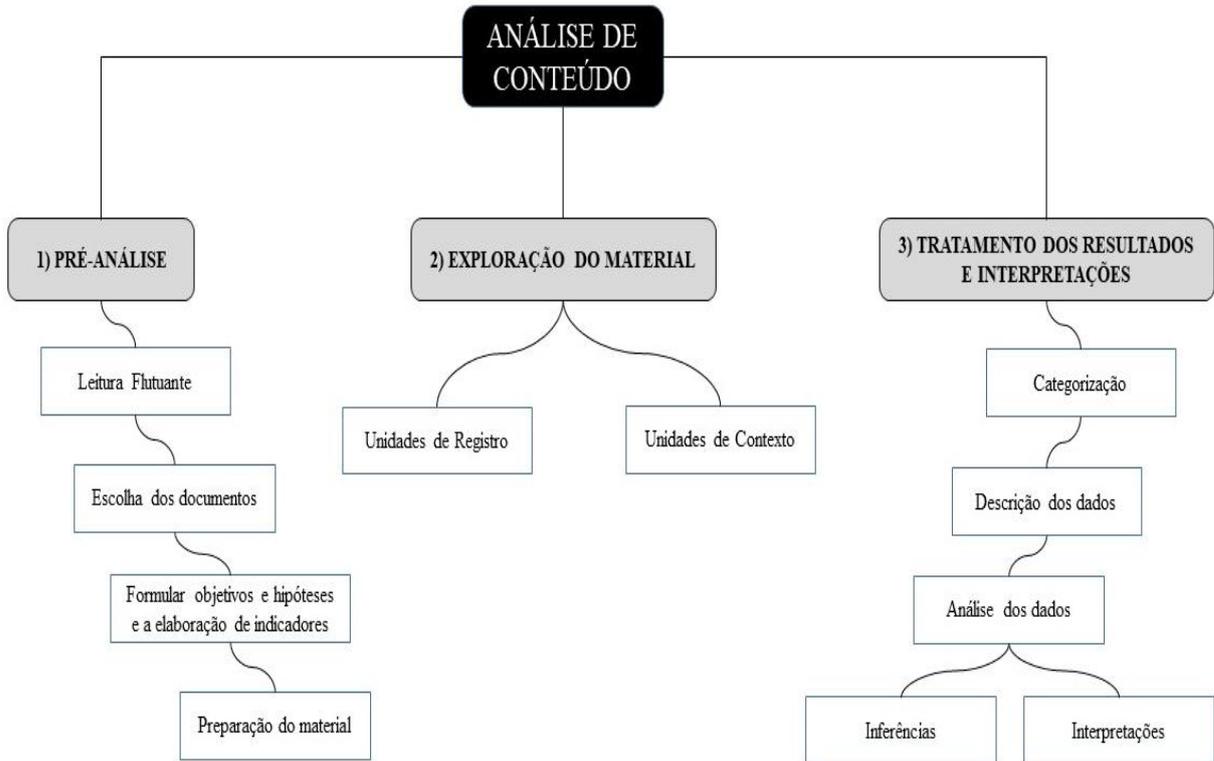
Segundo a autora, a função primordial da análise de conteúdo é o desvendar crítico. Na época, estudos sobre análise do conteúdo visavam incidir em diferentes fontes de dados, são elas: material jornalístico, discursos políticos, cartas, publicidades, romances e relatórios oficiais. Nessa fase preocupava-se com a objetividade nas análises, superavam-se as incertezas e o enriquecimento das leituras. Na obra, a análise de conteúdo é definida como um método empírico.

Bardin (2021, p. 33) define a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (quantitativos ou não) que aposta no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto, visa obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem.

Para a autora, a AC tem a finalidade de efetuar deduções lógicas (inferências) e justificadas, referente à origem da mensagem, considerando o emissor e o seu contexto, ou os efeitos que ela possui. Por meio de um conjunto de técnicas parciais, porém complementares, utilizando de dados qualitativos e/ou quantitativos, busca explicar, sistematizar e descobrir o significado do conteúdo de uma mensagem.

O Método de Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2021) se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Figura 6 - Desenvolvimento do método de Análise de Conteúdo de Bardin (2021)



FONTE: Elaboração própria, adaptando-se ao desenvolvimento do método de Análise de Conteúdo exposta em Bardin (2021, p. 128)

A pré-análise apresenta-se como a primeira fase da organização da Análise de Conteúdo, em que o pesquisador organiza o material para saber o que está disponível e torna-se útil. Nesta fase, o pesquisador deve analisar e sistematizar o material coletado com base na: leitura flutuante (analisar e conhecer o texto); escolha dos documentos (que serão analisados *a priori* ou *a posteriori*); formular objetivos e hipóteses e a elaboração de indicadores, e por fim, à preparação do material como um todo (Bardin, 2021).

A segunda fase da organização da Análise de Conteúdo acontece com a exploração do material com a finalidade de categorização ou codificação no estudo. Nesta fase, temos as etapas de codificação e categorização do material. Na etapa da codificação, o pesquisador deve fazer o recorte das unidades de registro (palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento) e de contexto (eixos temáticos). O pesquisador pode adotar a estratégia no processo de codificação a repetição de palavras e/ou termos para criar as

unidades de registro e, posteriormente, as categorias de análise iniciais, intermediária e finais (Bardin, 2021).

A terceira fase da organização da Análise de Conteúdo diz respeito ao tratamento dos resultados por meio de inferência e interpretação dos resultados obtidos. A inferência é um tipo de interpretação controlada, que “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Por isso, o pesquisador precisa atentar-se para: a) o *emissor* ou produtor da mensagem (pode ser um sujeito ou grupo de sujeito emissores); b) o *receptor* da mensagem (pode ser um sujeito ou grupo sujeito ou uma massa de sujeito); c) a mensagem (mensagem propriamente dita); e d) O *médium* (o canal por onde a mensagem foi enviada) (Bardin, 2021).

As categorias e subcategoria de análise e suas relações com os objetivos da pesquisa e a problemática a elas correspondentes foram acompanhadas das análises sobre os dados coletados a partir das falas dos sujeitos pesquisados e dialogadas com os autores estudados. O quadro a seguir apresenta, de uma forma mais compreensível, a proposta das categorias e subcategorias dessa etapa em função da questão problema e dos objetivos.

Quadro 6 - Síntese das categorias e subcategorias de análise.

Categorias de análise	Subcategorias
1 – Trajetórias escolares	1.1 Dificuldades 1.2 Preconceitos 1.3 Reconhecimento social 1.4 Superação
2 – Origem social	2.1 Recursos econômicos: emprego precário, família numerosa, condições de moradia 2.2 Níveis de classe social: pobreza, baixa escolaridade dos pais e familiares) 2.3 Deficiência: cegueira ou baixa visão
3 - Apoio e incentivo das instituições e/ou dos professores	3.1 Professor especializado 3.2 Incentivo e motivação dos professores 3.3 Direção competente 3.4 Atendimento, conteúdos e atividades prazerosas 3.5 Metodologias e estratégias de ensino e avaliação
4 - Mobilização pessoal	4.1 Componentes emocional: força de vontade, autoestima, motivação, prazer e gosto em estudar 4.2 Currículo de vida que o sujeito traz
5 - Valorização da família aos estudos	5.1 Apoio dos pais e familiares 5.2 Boa estrutura familiar 5.3 Esforço dos pais em ajudar os filhos nas atividades escolares 5.4 Valor atribuído à educação

6 - Política públicas de educação inclusiva	6.1 Escolar Inclusiva 6.2 Formação de professor especializado 6.3 Ações afirmativas de cotas de formação e profissão 6.4 Ações afirmativas de bolsas de estudo e pesquisa 6.5 Política de avaliação educacional 6.6 Programas e projetos escolares
7 - Promoção da saúde	7.1 Prática esportiva, recreativa ou de lazer 7.2 Alimentação saudável 7.3 Condicionantes de qualidade de vida
8 - Grupos de referências	8.1 Igreja, escoteiros, teatro, sindicalismo estudantil, militância no campo político, entre outros 8.2 Relações de amizade e de gênero 8.3 Capital social

FONTE: Elaborado pelo autor (2024)

Por fim, deixamos claro que a intencionalidade da pesquisa na procura de responder as indagações propostas por meio do aporte epistemológico apresentado, não é definitivo. Apesar de estabelecer o trabalho com narrativas (auto)biográficas, ficamos atentos ao surgimento de novas ideias. Consideramos que durante nossa atitude investigativa novas proposições poderiam surgir durante a pesquisa, pois entendemos como um processo permanente e inacabado.

3 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO MUNDO

Diante do objetivo de refletir e discutir o contexto histórico das políticas de Educação Especial, é necessário compreender o contexto histórico, social e político da Educação Especial no mundo e, mais especificamente, no Brasil, trazendo o ponto de vista das orientações legais. Para isso, a revisão de literatura se organiza em três subcapítulos:

- O primeiro subcapítulo inicia-se com a história da Educação Especial no mundo. Isso permite compreender as concepções das sociedades sobre as pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade, desde os primórdios até a contemporaneidade.
- O segundo subcapítulo aborda a história da Educação Especial e o tratamento social das pessoas com deficiência no Brasil. Isso tem a intenção de refletir sobre as mudanças de paradigmas em relação a esses sujeitos em cada contexto histórico e as políticas públicas que influenciaram o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, com foco específico na educação das pessoas com deficiência visual.
- Por fim, o último subcapítulo trata da legislação da Educação Especial. O objetivo é discutir as convenções, declarações, leis, decretos e políticas que regulamentam esse campo no Brasil, refletindo sobre como essa temática se relaciona diretamente com o direito à educação das pessoas com deficiência visual.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO: DOS PRIMÓRDIOS A CONTEMPORANEIDADE.

Neste subcapítulo, abordaremos os principais fatores que contribuíram para a compreensão da pessoa com deficiência ao longo da história da humanidade, com o objetivo de refletir sobre as concepções das sociedades sobre esses sujeitos, desde os primórdios até a contemporaneidade. Aqui, buscamos contextualizar alguns aspectos históricos que mostram a trajetória das pessoas com deficiência, visando entender a Educação Especial (EE) enquanto modalidade de ensino que garante a educação formal aos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

O processo histórico da EE vincula-se com a forma da sociedade e sua relação com os conceitos, crenças e modos de ver as pessoas com deficiência no mundo. As concepções e atitudes relacionadas aos sujeitos com deficiência foram socialmente e historicamente

construídas em determinados período da humanidade, em que a opressão, a discriminação e o preconceito são as marcas da batalha que as pessoas com deficiência enfrentaram, na forma de pensar e agir que cada sociedade e grupos sociais excluíram àqueles que eram considerados diferentes. Sendo assim, passaremos a compreender melhor o cenário histórico marcante das nossas civilizações de interação social das pessoas com deficiência.

Para isso, apresentamos como era o convívio com as pessoas com deficiência em diferentes momentos da história. O texto se divide em três seções: na primeira, abordamos a trajetória histórica da Educação Especial desde as origens até à Idade Média. Na segunda, discorremos sobre a trajetória histórica da Educação Especial da Idade Média até o século XX. E por fim, refletimos sobre o tratamento social das pessoas com deficiência visual ao longo da história da humanidade.

3.1.1 A trajetória histórica da educação especial: das origens à Idade Média

Na Pré-História, os povos das sociedades de cultura primitiva não tinham habitação fixa e viviam mudando de lugar. Nesse período, sobreviviam da caça e da pesca, enfrentando diariamente a hostilidade da Terra. As pessoas com deficiência, naquela época, mostravam-se dependentes das tribos e eram frequentemente abandonadas em ambientes selvagens e perigosos, sujeitas às condições climáticas extremas, o que contribuía para sua morte (Rodrigues, 2008).

Gugel (2008) destaca que as pessoas com deficiência não conseguiam sobreviver em um ambiente tão perigoso e hostil. O clima de frio intenso, o calor insuportável e a falta de alimentos contribuía para o abandono desses sujeitos. Com o tempo, as tribos foram se formando na tentativa de garantir a sobrevivência do grupo. Segundo o autor, a sobrevivência de uma pessoa com deficiência na sociedade primitiva era praticamente impossível, pois o ambiente era desfavorável e esses sujeitos eram vistos como um peso para o grupo, resultando no comum abandono de crianças com deficiência.

Silva (1987, p. 18) observa que “tivemos na Pré-História pessoas deficientes que sobreviveram por muitos anos”, como evidenciado em desenhos encontrados em cavernas que representam amputações de dedos, além de estudos da Paleopatologia, que revelam calosidades ósseas com desvio do fêmur e encurtamento da perna em restos pré-históricos.

É importante destacar que, desde as sociedades primitivas até os dias atuais, sempre existiram pessoas que nasceram ou adquiriram alguma deficiência ao longo da vida. Silva (1987, p. 11) afirma que as

Anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de conseqüências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade. Através dos muitos séculos da vida do homem sobre a Terra, os grupos humanos de uma forma ou de outra tiveram que parar e analisar o desafio que significavam seus membros mais fracos e menos úteis, tais como as crianças e os velhos de um lado, e aqueles que, vítimas de algum mal por vezes misterioso ou de algum acidente, passavam a não enxergar mais as coisas, a não andar mais, a não dispor da mesma agilidade anterior, a se comportar de forma estranha, a depender dos demais para sua movimentação, para alimentação, para abrigo e agasalho (Silva, 1987, p. 11).

Ao longo da história mundial, a existência das pessoas com deficiência foi frequentemente ignorada, escondida, condenada ou negada pela sociedade ou grupo social dominante. No entanto, apesar dessas adversidades, essas pessoas conseguiram sobreviver de alguma forma ao sentimento de abandono, exclusão, segregação, discriminação, opressão e preconceito.

Garcia (2010), com base nos estudos de Silva (1987), destaca a existência de males ou situações incapacitantes e a busca por formas de tratamento que possibilitassem a sobrevivência de pessoas com algum tipo de deficiência.

Se de um lado os ossos pré-históricos nos asseguram quanto à existência de males ou situações incapacitantes nos muitos milênios de vida do homem primitivo, os remanescentes das múmias, os papiros e a arte dos egípcios apresentam-nos indícios muito seguros não só da antiguidade de alguns males, como também das diferentes formas de tratamento que possibilitaram a sobrevivência de indivíduos com algum grau de limitação física, intelectual ou sensorial (Garcia, 2010, p. 12).

Conforme Silva (1987), os tratamentos para males sempre estiveram ligados à magia. Os feiticeiros ou mágicos realizavam tratamentos que incluíam tanto cerimônias com evidente simbologia quanto providências de natureza objetiva, como calor, frio, sangria, banhos e outras práticas que visavam o alívio imediato. Com o tempo, as tribos e povos desenvolveram métodos de tratamento dos males, baseados em observações próprias e experiências vividas.

Acredita-se que as crianças com deficiência não sobreviviam devido à falta de condições de sobrevivência, à crença em maus espíritos e castigos divinos, além de motivos utilitários. As mães e os recém-nascidos perfeitos do sexo masculino possivelmente recebiam algum cuidado diferenciado (Silva, 1987).

No período primitivo, devido à caça e à disputa de território entre as tribos ou grupos, era comum que as pessoas adquirissem lesões ou machucados e precisassem sobreviver com esta deficiência. Silva (1987) faz conjecturas sobre o destino das pessoas com deficiência na Pré-História,

o progresso lento da humanidade e o gradativo domínio dos ambientes e da natureza, certas funções começaram a existir: os fabricantes de cestos ou de armadilhas, os preparadores de peles para vários fins, os fabricantes de esteiras e de vasos para armazenamento de água, dentre muitas outras coisas (Silva, 1987, p. 22).

São incertos os meios de vida e sobrevivência das pessoas que adquiriram alguma deficiência. Mesmo assim, algumas funções foram atribuídas a esses sujeitos, reconhecidos por seu grupo ou tribo como valentes, lutadores ou corajosos, e muitas vezes desempenharam trabalhos de forma temporária ou permanente.

De acordo com Garcia (2010), na História Antiga e Medieval, as pessoas com deficiência receberam dois tipos de tratamento distintos. Por um lado, enfrentaram rejeição e eliminação sumária, enquanto por outro lado, receberam proteção assistencialista e piedosa.

Durante os períodos marcados pelo nascimento da escrita até o fim do Império Romano Ocidental, ocorreu o que é conhecido como Idade Antiga (4.000 a.C. - 746 d.C.), também referida como Antiguidade. Este período abrange a Era Cristã, que se iniciou no ano 1 d.C. Já nessa época, as sociedades egípcias, gregas e romanas abordavam questões relacionadas às pessoas com deficiência dentro de seus contextos sociais e históricos. Cada uma dessas sociedades tinha sua abordagem particular para compreender, relacionar-se e tratar essas pessoas, e essas perspectivas influenciaram, de maneira duradoura, o modo como a educação atualmente busca se adaptar às expectativas da sociedade.

No Egito Antigo, o tratamento em relação às pessoas com deficiência apresentava-se mais tolerante e de proteção assistencialista, com participação desses sujeitos em diferentes e hierarquizadas classes sociais.

Evidências arqueológicas nos fazem concluir que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos (Gugel, 2008, p. 02).

Compreendemos que a sociedade egípcia nem sempre rejeitava as pessoas com deficiência; pelo contrário, mostrava uma preocupação com a inclusão social e o desenvolvimento da medicina para esses sujeitos. De acordo com Silva (1987), durante muito tempo, o Egito Antigo ficou conhecido como a "Terra dos Cegos" devido às tempestades de areia que provocavam doenças oftalmológicas, como conjuntivite, catarata e glaucoma, levando

à cegueira. Existem alguns papiros que são referências na arte médica egípcia, contendo fórmulas para o tratamento de problemas de saúde, incluindo os relacionados aos olhos.

Em relação à deficiência visual, o mesmo autor, com base em Histórias de Heródoto, destaca a presença de pessoas nessas condições exercendo cargos de relativa importância no Egito Antigo. Por exemplo, Anísis, faraó cego da IV Dinastia no século XXV a.C.; Sesóstris, faraó que ficou cego em sua velhice e acabou se suicidando; e seu sucessor Phéron, que ficou cego logo após assumir o poder (Silva, 1987).

Diferentemente dos egípcios, que tinham um tratamento assistencialista, tolerante e respeitoso com as pessoas com deficiência, os povos gregos e romanos demonstravam comportamentos de rejeição, preconceito e eliminação sumária.

Na Grécia Antiga, especialmente em Esparta e Atenas, a manutenção da boa forma e um corpo saudável eram considerados essenciais, principalmente devido à preparação dos jovens para a guerra. Isso demandava homens com força, coragem e obediência capazes de proteger sua nação durante as batalhas.

Garcia (2010, p. 13) identifica um grupo de pessoas que adquiriu deficiências e permaneceu vivo, especialmente nas cidades cuja principal característica era o militarismo, pois "as amputações traumáticas das mãos, braços e pernas ocorriam com frequência no campo de batalha".

Contudo, o culto ao corpo, à perfeição e aos ideais atléticos levavam os nascidos com deficiência a serem eliminados, abandonados ou escondidos, pois não possuíam aptidão para o exercício da guerra. Pelos os costumes, em "Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos" (Rodrigues, 2008, p. 7).

Na cidade-estado de Esparta, as crianças com deficiências físicas ou mentais eram abandonadas ou eliminadas, pois eram consideradas subumanas. Segundo os costumes espartanos, quando nascia uma criança de uma família importante, o pai era obrigado a apresentar seu filho a um Conselho de Espartanos, formado por anciãos, que se reuniam para examinar e tomar conhecimento oficial do novo cidadão (Silva, 1987).

A criança era então examinada pela comissão, e se fosse considerada forte, saudável e normal, era devolvida aos pais, que cuidavam dela até os sete anos, quando o Estado assumia a responsabilidade de educá-la para a arte da guerra. No entanto, se a criança apresentasse

características franzinas, feias e disformes, os anciãos a tomavam em nome do Estado e a levavam para um lugar chamado *Apothetai*⁵, que significava depósito (Silva, 1987).

Esse costume espartano de lançar as crianças "defeituosas" em um precipício ocorria antes do Cristianismo. Tratava-se de um abismo onde a criança era lançada e acabava encontrando a morte, pois “tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto que desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida” (Plutarco *apud* Silva, 1987, p. 82).

Para Garcia (2010, p. 14), conforme a realidade histórica e social da época, no ano de 400 a.C., em Esparta, tal conduta era considerada natural e justificava-se “para o bem da própria criança e para a sobrevivência da república, onde a maioria dos cidadãos deveria se tornar guerreiros”, apesar de hoje parecer algo repugnante e cruel.

No entanto, a sobrevivência de uma criança “defeituosa” podia perfeitamente ocorrer, visto que, as leis de extermínio referenciavam apenas aos filhos dos *homoioi* (os iguais). Já nas outras classes sociais que não os *homoioi*, esse tipo de restrição não existia, como nos casos dos *periecos*, dedicados aos trabalhos da lavoura e do gado, ou dos *ilotas*, escravos sem privilégios, servos de Esparta obrigados a manter-se vinculados à terra. (Silva, 1987).

Na Grécia Antiga, em Atenas, as tradições, os costumes e as práticas em relação às pessoas com deficiência não recebiam distinção de tratamento em relação à civilização espartana. Quando nascia uma criança, o pai celebrava uma festa, dias após o nascimento, conhecida como *amphidromia*. Pelos costumes e tradições, o pai era exigido a tomar a criança em seus braços e a levantar solenemente à sala para mostrá-la aos parentes e amigos e para iniciá-la no culto dos deuses. A festa terminava com um banquete familiar. Quando não era possível realizar a festa, era sinal de que a criança não sobreviveria. Cabia, portanto, ao pai o extermínio do próprio filho. Aquelas que, de alguma forma, escapavam desses costumes, eram abandonadas e sujeitas à própria sorte (Silva, 1987).

Atenas, mesmo sendo reconhecida como o berço da civilização por muitos historiadores, adotou a prática do extermínio de pessoas nascidas "disformes". Grandes pensadores da época, como Platão em seu livro "A República", e Aristóteles em "A Política", concordavam com esses hábitos de eliminação, seja por exposição, abandono ou mesmo jogadas do aprisco (Gugel, 2008).

⁵ Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas Taygetos, perto de Esparta, para lá a criança ser lançada e encontrar sua morte.

De acordo com Rodrigues (2008), Aristóteles e Platão convergiam com a prática do extermínio de pessoas nascidas "disformes", o que era coerente com a visão de equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista da época, principalmente quando o sujeito com deficiência era economicamente dependente.

Platão, um dos grandes filósofos gregos, que viveu entre 428 e 348 a.C., abordou explicitamente o tema quando escreveu como deveria ser uma república:

e no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer [...] Quanto às crianças doentes e às que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto [...] estabelecerás em nossa república uma medicina e uma jurisprudência, como acabamos de dizer, que se limitem ao cuidado dos que receberam da natureza corpo são e alma formosa (Platão *apud* Silva, 1987, p. 84).

Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), um dos maiores sábios de todos os tempos, que viveu entre 348 a.C. e 322 a.C., também chegou a alimentar a ideia do extermínio das crianças com deficiência. Sua concepção resumia-se no seguinte pensamento: “quanto a saber quais as crianças que se deve abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme” (Aristóteles *apud* Silva, 1987, p. 84).

Na contramão ao processo de exclusão das pessoas com deficiência, temos a inclusão, por meio de leis protetoras, que de alguma forma esses sujeitos adquiriram alguma deficiência no decorrer da sua vida. Conforme Plutarco *apud* por Silva (1987, p. 86), Sólon, governador de Atenas,

estabeleceu normas bem claras para proteger também cidadãos atenienses enfraquecidos por doenças ou vitimados por deficiências. Em Atenas essas normas, além de garantir a alimentação, davam ampla liberdade para que qualquer agressor fosse processado por atos de injúria ou de ataques físicos, caso algum desses cidadãos deficientes fosse assaltado, espancado ou sofresse qualquer tipo de violência (Plutarco *apud* Silva, 1987, p. 86).

Aristóteles, ao escrever para a formulação da Constituição de Atenas, proporcionou o que podemos considerar como a primeira referência histórica sobre política pública para pessoas com deficiência. Isso se manifestou tanto na questão do benefício para alimentação quanto no critério de renda ao priorizar as pessoas com deficiência carentes. O filósofo afirmou aos membros do Conselho Ateniense:

O Conselho passará agora a examinar o problema dos deficientes. Existe, de fato, uma lei que estabelece que todo ateniense cujos bens não ultrapassem três "minás" e cujo corpo esteja mutilado ao ponto de não lhe permitir qualquer trabalho, seja examinado pelo Conselho e que seja concedido a cada um deles, às expensas do Estado, dois óbulos por dia para sua alimentação. E existe um

tesoureiro dos deficientes, designado para tal" (Aristóteles *apud* Silva, 1987, p. 65).

De início, o Conselho Ateniense visava atender aos mutilados de guerra. Posteriormente, esse benefício foi estendido para outras pessoas com deficiência ou com incapacidade para o trabalho, independentemente da causa do problema. As leis atenienses também obrigavam os filhos a amparar e sustentar seus pais, seja na velhice ou na deficiência física (Silva, 1987).

Conforme Silva (1987), a Grécia Antiga deixou um legado para o mundo de leis e costumes que valorizam a bravura e a dedicação à pátria, além de um vasto conhecimento sobre medicina. Sob influência do Cristianismo, foram criadas várias organizações voltadas para problemas específicos, com caráter segregativo e assistencialista, como os *paramonaria* (lares para pessoa com deficiência), *tuflokoméia* (lares para pessoas cegas), *arginoréia* (instituições para pessoas com doenças incuráveis) e também *ptochéia* (organizações para pessoas muito pobres e mendigos).

Assim como os gregos, os romanos também deixaram seu legado ao mundo, com destaque para a arquitetura, saúde pública, artes, leis, literatura e medicina. No entanto, em Roma, o tratamento em relação aos nascidos com deficiência não era favorável. Pais tinham permissão para afogar as crianças com deformidades físicas ou abandoná-las em cestos no Rio Tibre ou em qualquer outro lugar sagrado. Aqueles que sobreviviam eram muitas vezes explorados nas cidades por "esmoladores" ou integravam circos para entretenimento dos abastados (Gugel, 2008).

As leis romanas determinavam o extermínio de crianças consideradas anormais. De acordo com a obra "De Legibus", de Marcus Tullius Cicero (106 a.C. - 43 a.C.), nas Leis das Doze Tábuas, havia uma determinação para o extermínio de crianças nascidas com deformidades físicas ou sinais de monstruosidade. A famosa lei dizia na "Tábua IV - Sobre o Direito do Pai e Direito do Casamento: Lei III - O pai imediatamente matará o filho monstruoso e contrário à forma do gênero humano, que lhe tenha nascido há pouco" (Cícero *apud* Silva, 1987, p. 87-88).

O grande pensador e filósofo romano Lucius Annaeus Sêneca (4 a.C. - 65 d.C.) indicava que recém-nascidos com deformidades físicas eram mortos por afogamento. Ele estabelecia que as práticas dos romanos na Antiguidade, no início da Era Cristã, seguiam uma lógica de que, mesmo sendo desagradáveis e chocantes, era necessário fazer tudo com naturalidade, sem ira ou ódio.

Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (Sêneca *apud* Silva, 1987, p. 88).

A concepção de Sêneca em relação ao conceito dos sujeitos anormais demonstrava a necessidade de seleção pela razão e não apenas pela lei. Mesmo com a permissão legal para o infanticídio, diversas crianças com deficiência tiveram suas vidas preservadas. Essa atitude contrariava a prática do infanticídio legalmente aceito, indicando uma influência da razão sobre a aplicação cega da lei.

Crianças malformadas, doentias ou consideradas como anormais e monstruosas eram, no máximo, abandonadas em cestinhas enfeitadas com flores às margens do Tibre. E os escravos ou as pessoas empobrecidas que viviam de esmolas ficavam na espreita e atentos para eventualmente se apossarem dessas crianças, criando-as para mais tarde servirem como meio de exploração do compadecido e por vezes muito culpado coração romano, obtendo esmolas volumosas (Silva, 1987, p. 89).

Embora a execução sumária de crianças com deficiência tenha ocorrido, os costumes romanos não necessariamente se voltavam para esse fim. Pais de famílias importantes tinham a conveniência e oportunidade de deixar suas crianças às margens dos rios ou em locais sagrados, onde, por ventura, eram acolhidas por famílias de escravos ou pobres. Nesse contexto, tudo isso era considerado natural e comum, e as pessoas não se preocupavam com as consequências de suas ações.

Na Roma do tempo dos Césares, que representava uma época mais sofisticada e menos bárbara, as pessoas com deficiência eram frequentemente exploradas para fins comerciais, como prostituição ou entretenimento. Muitas vezes, eram utilizadas para trabalhos humilhantes nos circos romanos. Em relação às pessoas com deficiência visual, Silva (1987, p. 89) observa que em Roma era comum “a utilização de meninas e moças cegas como prostitutas, além de rapazes cegos como remadores, quando não eram usados simplesmente para esmolar”.

O advento do Cristianismo representou uma mudança significativa na percepção e tratamento da sociedade em relação às pessoas com deficiência. No vitorioso Império Romano, essa nova doutrina se voltava para a caridade e o amor entre as pessoas, acolhendo as classes menos favorecidas. Segundo Silva (1987), o Cristianismo trouxe consigo uma nova visão de mundo baseada em valores como amor, caridade, justiça e igualdade, contrapondo-se aos valores predominantes na sociedade romana, que valorizavam a força, o poder e a dominação.

Conforme Garcia (2010), a partir do século III, o cristianismo se consolidou e passou a ser majoritariamente adotado na Europa, trazendo uma nova perspectiva em relação ao ser humano em geral, valorizando cada criatura como um ser individual e criado por Deus. Essa nova perspectiva beneficiou grupos marginalizados, como as pessoas com deficiência, que antes eram vistos como pecadores ou pagadores de malefícios feitos em vidas passadas. Os cristãos combatiam práticas como a eliminação de crianças com deficiência e foram perseguidos, mas a partir do Século IV, eles alteraram as concepções romanas e surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências (Gugel, 2008).

Com relação às pessoas com deficiência visual, o cristianismo desempenhou um papel importante na valorização e inclusão dessas pessoas na sociedade. A Bíblia, por exemplo, contém diversos relatos sobre Jesus curando pessoas cegas. No evangelho de João 9:1-41, é relatada a cura de um homem cego de nascença por meio da aplicação de lodo em seus olhos e lavagem em uma piscina de Siloé. Esse relato exemplifica como Jesus se importava com a saúde e o bem-estar das pessoas, independentemente de sua condição física.

Silva (1987) retrata a contribuição de Dídimo como exemplo de superação e de luta contra o preconceito e a discriminação das pessoas com deficiência visual na época. Dídimo nasceu com uma deficiência visual e perdeu completamente a visão ainda na juventude. Ele foi um importante teólogo cristão que viveu no século IV em Alexandria, Egito. Ficou conhecido por ser um dos principais líderes da Escola de Alexandria, uma das mais importantes instituições de ensino teológico da época. Além disso, foi um defensor da igualdade e da justiça social, defendendo que as diferenças físicas não devem ser motivo para a exclusão ou a discriminação. Acreditava que todas as pessoas têm o mesmo valor diante de Deus, independentemente de sua condição física, social ou étnica.

Portanto, a visão em relação às pessoas com deficiência começou a mudar no fim da Antiguidade, com a chegada do Cristianismo. A partir da crença de que esses sujeitos possuem alma e são filhos de Deus, passaram a ser valorizados e respeitados ao longo de toda a Idade Média, não podendo ser eliminados, abandonados ou maltratados, conforme a moral cristã.

3.1.2 A trajetória histórica da educação especial: da Idade Média ao século XX

Na Idade Média, período marcado pelo fim do Império Romano e pela Queda de Constantinopla, iniciado em 476 e encerrado em 1453, as condições de vida e saúde eram precárias, e as pessoas com deficiência muitas vezes eram vistas como castigo divino pela

população ignorante. Supersticiosos viam nelas poderes de bruxos ou feiticeiros, e as crianças com deficiência eram separadas de suas famílias e ridicularizadas. A literatura da época retrata os anões e corcundas como alvo de diversão dos mais abastados (Gugel, 2008).

A Idade Média é descrita por Garcia (2010) como um período preocupante para as pessoas com deficiência, que em sua maioria eram mantidas em locais controlados por senhores feudais. Concepções místicas, mágicas e misteriosas predominavam em relação à população com deficiência. Além disso, o crescimento dos aglomerados urbanos nesse período criou dificuldades para a manutenção de patamares aceitáveis de higiene e saúde, gerando um permanente receio de epidemias ou doenças mais sérias entre os habitantes das cidades medievais. Conforme afirma o autor,

As incapacidades físicas, os sérios problemas mentais e as malformações congênitas eram considerados, quase sempre, como sinais da ira divina, taxados como “castigo de Deus”. A própria Igreja Católica adota comportamentos discriminatórios e de perseguição, substituindo a caridade pela rejeição aqueles que fugiam de um “padrão de normalidade”, seja pelo aspecto físico ou por defenderem crenças alternativas, em particular no período da Inquisição nos séculos XI e XII. Hanseníase, peste bubônica, difteria e outros males, muitas vezes incapacitantes, disseminaram-se pela Europa Medieval. Muitas pessoas que conseguiram sobreviver, mas com sérias seqüelas, passaram o resto dos seus dias em situações de extrema privação e quase que na absoluta marginalidade (Garcia, 2010, p. 18).

Garcia (2010) destaca a visão predominante na Idade Média de que as deficiências eram consideradas como um castigo de Deus. Essa crença foi reforçada pela Igreja Católica, que adotou comportamentos discriminatórios e de perseguição em relação a pessoas que não se encaixavam em um "padrão de normalidade" física ou religiosa. A população medieval enfrentou surtos de doenças altamente incapacitantes, como a hanseníase e a peste bubônica, que deixaram muitas pessoas com deficiência e marginalizadas na sociedade. O autor nos lembra que a sociedade medieval tinha poucos recursos para lidar com as deficiências e que as pessoas com deficiência muitas vezes eram deixadas em situações de extrema privação e exclusão social.

Neste período, a prática do abrigamento foi uma forma comum da sociedade tratar as pessoas com deficiência. Esses abrigos eram instituições, geralmente mantidas pela Igreja Católica ou por pessoas ricas, onde eram internados idosos e doentes que não tinham condições de prover sua própria subsistência. Também eram utilizados como abrigos para pessoas com limitações físicas e sensoriais que não conseguiam se sustentar sozinhas (Ferreira, 2016).

A forma como a sociedade medieval lidava com as pessoas com deficiência era ambígua e contraditória. Por um lado, havia um senso de proteção e caridade que as mantinham abrigadas

e cuidadas em instituições mantidas pela Igreja ou por senhores de posses. Por outro lado, havia uma segregação e exclusão que as mantinham isoladas e escondidas da sociedade em geral. Conforme Pessotti (1984, p.7) “A rejeição se transforma na ambiguidade proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo [...] Mas, enquanto o teto protege o cristão as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil”.

O dilema da caridade-castigo mencionado por Pessotti (1984), se refere ao conflito entre a ideia cristã de ajudar e amar ao próximo e a noção de que a deficiência poderia ser vista como um castigo divino. Ou seja, enquanto havia uma disposição para ajudar e proteger as pessoas com deficiência, havia também a possibilidade de que isso fosse feito por uma questão de caridade, mas ao mesmo tempo fosse visto como uma punição por parte de Deus. Além disso, salienta a ideia de que a proteção e o cuidado as pessoas com deficiência muitas vezes eram feitos de forma isolada, mantendo-os afastados da sociedade em geral e escondidos do público. Embora isso pudesse ser visto como uma forma de proteção, também poderia ser vista como uma forma de exclusão e marginalização.

Nem todas as pessoas com deficiência eram tratadas da mesma forma. Algumas delas, especialmente aquelas que apresentavam habilidades artísticas ou intelectuais, podiam ter um papel importante na corte ou na igreja, onde podiam ter uma vida relativamente confortável e protegida (Silva, 1987).

Para Pessotti (1984) as pessoas com deficiência na Idade Média não eram homogêneas, mas eram um grupo heterogêneo com diferentes tipos e graus de deficiência. Algumas pessoas com deficiência eram capazes de realizar trabalhos manuais ou artísticos e podiam ser integradas à sociedade de maneira limitada, enquanto outras eram completamente dependentes da assistência de outras pessoas.

No século XIII, surgiu na Bélgica a primeira instituição para abrigar pessoas em sofrimento psíquico, uma colônia agrícola. Essa iniciativa pode ser vista como um passo importante na história do tratamento e cuidado de pessoas com deficiência e sofrimento psíquico, uma vez que essa instituição representou uma mudança em relação à concepção medieval de que as pessoas com deficiência e doenças mentais eram possuídas por demônios e deveriam ser isoladas e excluídas da sociedade.

Rodrigues (2008) destaca um importante marco histórico no atendimento às pessoas com deficiência, que foi a criação da primeira instituição para abrigá-las na Bélgica, no século XIII. Essa colônia agrícola foi precursora de um atendimento mais sistemático e preocupado com o bem-estar das pessoas com deficiência, propondo tratamentos com base na alimentação, exercícios e ar puro para minimizar os efeitos da deficiência.

No século XIV, surge a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e com os bens das pessoas com deficiência mental, o Decreto de Eduardo II na Inglaterra. É interessante notar que essa legislação já fazia uma distinção entre as pessoas com deficiência mental e aquelas com doença mental, sendo a primeira considerada como uma "loucura natural" (pessoas que sofriam de idiotia permanente) e a segunda como "lunática" (aquelas que sofriam de alterações psiquiátricas transitórias). Além disso, a lei estabelecia que o rei era responsável por esses cuidados e recebia a herança como pagamento, o que mostra como o Estado começou a assumir uma responsabilidade nesse cuidado (Rodrigues, 2008).

No entanto, é importante destacar que a lei ainda marcava a diferença entre as pessoas com deficiência mental e doença mental, o que pode indicar uma visão estigmatizante e discriminatória em relação a essas pessoas. Ainda assim, esse marco histórico demonstra uma evolução em relação aos tratamentos anteriores, que muitas vezes eram baseados em concepções místicas e discriminatórias.

No século XIV, emerge a primeira legislação concernente aos cuidados com a sobrevivência e os bens das pessoas com deficiência mental, através do Decreto de Eduardo II na Inglaterra. É notável que essa legislação já fazia uma distinção entre pessoas com deficiência mental e aquelas com doença mental, classificando a primeira como "loucura natural" (indivíduos que sofriam de idiotia permanente) e a segunda como "lunática" (aqueles com alterações psiquiátricas transitórias). Além disso, a lei atribuía ao rei a responsabilidade por esses cuidados, recebendo a herança como forma de pagamento, evidenciando assim o início da responsabilidade estatal nessa área (Rodrigues, 2008).

No entanto, é relevante ressaltar que a legislação enfatizava a distinção entre pessoas com deficiência mental e doença mental, sugerindo uma possível visão estigmatizante e discriminatória. Mesmo assim, esse marco histórico representa uma progressão em relação aos tratamentos anteriores, frequentemente baseados em concepções místicas e preconceituosas.

A Igreja Católica adotou uma postura discriminatória e de perseguição durante o período da Inquisição, onde as pessoas com deficiência mental eram consideradas loucas, adivinhos e hereges e acabavam sendo sacrificadas juntamente com outros grupos que fugiam do padrão de normalidade estabelecido.

A Inquisição católica, na Idade Média, foi responsável pelo sacrifício de pessoas com deficiência mental entre loucos, adivinhos e hereges. O "Diretorium" de Emérico de Aragão prescrevia a tortura, a fogueira e o confisco de bens para qualquer conduta herética ou obscena, além da recusa em responder ou dar respostas sem nexos quando interrogados. Durante a Inquisição, foi criado o "Malleus Maleficarum" (1482), manual de

semiologia, capaz de “diagnosticar” bruxas e feiticeiros; considerava sinais de malformação física ou mental como ligação com o demônio, o que levou muitas das pessoas com estas deficiências a fogueira da inquisição (Rodrigues, 2008, p. 9).

A Igreja Católica e a sociedade em geral adotavam comportamentos discriminatórios, preconceituosos e de exclusão social em relação às pessoas com deficiência. O *Malleus Maleficarum* é um exemplo gritante de como a ignorância e a intolerância levaram a graves injustiças e violações dos direitos humanos. A deficiência física ou mental, algo que deveria ser encarado com naturalidade e respeito, foi interpretada como sinal de ligação com o demônio, o que resultou em muitas mortes de pessoas inocentes.

Martinho Lutero citado por Silva (1987) defendia que pessoas com deficiência mental eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados. Durante essa época, Lutero teve contato com um menino de 12 anos na cidade de Dessau, que se empanturrava de comida, babava e gritava quando as pessoas se aproximavam. O religioso sugeriu ao príncipe da cidade que o afogasse no rio.

A visão de negativa e preconceituosa de Martinho Lutero em relação às pessoas com deficiência mental, infelizmente, não era uma visão incomum na época, uma vez que havia uma forte associação entre doenças mentais e possessão demoníaca. É importante destacar, no entanto, que essa visão não deve ser aceita ou justificada em hipótese alguma, pois as pessoas com deficiência mental são seres humanos como quaisquer outros, com direito a respeito, dignidade e proteção contra toda e qualquer forma de violência. Felizmente, com o avanço da ciência e do conhecimento, temos hoje uma compreensão muito mais ampla e respeitosa das condições e necessidades das pessoas com deficiência mental.

Durante os reinados de Luiz IX e Luiz XVI, as pessoas com deficiência visual alcançaram emancipação e privilégios, acumulando riquezas e vestindo-se com tecidos caros como veludo. No reinado de Luís IX, que viveu entre 1214 a 1270, foi criado o primeiro hospital para cegos, o "Hospice des Quinze-Vingts"⁶, mas o rei foi alvo de críticas por dedicar tanto esforço aos cegos. O trovador francês Rutebeuf ironizava a iniciativa em suas músicas, alegando que o rei juntou trezentos cegos em uma casa apenas para que eles saíssem pedindo esmolas nas ruas, machucando-se uns aos outros: "Eu não sei porque o rei juntou trezentos

⁶ Quinze-Vintes significa $15 \times 20 = 300$. Era o número de cavaleiros cruzados que tiveram seus olhos vazados na 7ª Cruzada. Durante a primeira Cruzada, trezentos soldados de Luís IX tiveram seus olhos vazados pelos sarracenos como forma de pressionar o pagamento de um resgate para libertação do rei da França. Após sua volta, São Luís dedicou-se ao problema do abrigo dos cegos e mandou construir uma instituição para dar assistência a pelo menos 300 cegos (Silva, 1987).

cegos em uma casa, só para eles saírem às ruas de Paris, o dia inteiro, pedindo esmolas incessantemente. Eles dão encontrões uns com os outros, machucando-se, pois, não há nenhum deles que os lidere" (French *apud* Silva, 1987, p. 155).

Garcia (2010), revela uma característica particular no sentido de agrupamento das pessoas com deficiência visual na Idade Média. Em 1337, a criação da Congregação de Santa Maria dos Cegos em Pádua, na Itália, mostra que a organização dos cegos em corporações, confrarias ou associações não era exclusividade da França. A união desses cegos sob a liderança de um mestre e a observação de regras próprias e severas, como a proibição de dizer palavrões e blasfêmias, indicam uma busca por uma identidade coletiva e valores compartilhados. Isso pode ter sido importante tanto para a autoestima e autoconfiança dos cegos quanto para sua integração social e respeito por parte da sociedade em geral.

Sintetizando até aqui, a história do convívio com as pessoas com deficiência, desde a Antiguidade até a Idade Média, mostra que elas eram frequentemente vítimas de extermínio, discriminação e preconceito. Quando sobreviviam, eram obrigadas a viver à margem da sociedade, mesmo que isso fosse disfarçado sob a forma de abrigo e caridade. A exclusão era o caminho naturalmente praticado naquela época.

Durante o final da Idade Média e início da Idade Moderna, a Inquisição Católica foi responsável pelo sacrifício de centenas de milhares de pessoas, incluindo loucos, adivinhos, deficientes mentais e aqueles considerados endemoniados. Esse período foi marcado pela visão supersticiosa em relação às pessoas com deficiência, o que resultou em discriminação e perseguição por parte da Igreja Católica.

Conforme Gugel (2008), a Idade Moderna foi um período de transição marcado pelo surgimento de novas ideias após um período de ignorância. Esse período se estendeu de 1453 (Século XIV), quando ocorreu a tomada de Constantinopla pelos Turcos Otomanos, até 1789 (Século XVIII), com a Revolução Francesa. O Renascimento das artes, da música e das ciências no período até o Século XVI, foi um dos mais comemorados e revelou grandes transformações na sociedade, com ênfase no humanismo, na renascença que “surgia no mundo para tirar o homem de uma era de trevas, ignorância e superstição, que foram os séculos da Idade Média” (Silva, 1987, p. 158).

No século XV, a Europa iniciou uma nova era, impulsionada por interesses culturais e intelectuais. Nos séculos seguintes, essa mudança começou a afetar a forma como a sociedade enxergava os menos privilegiados, como os pobres, os doentes e as pessoas com deficiência, e a reconhecer o valor humano. Conforme Silva (1987), esse movimento marcou o início de uma

nova forma de pensar, conhecido como “Renascimento”, rompendo com o estado de ignorância e superstição que prevalecia até então.

Na penosa história do homem portador de deficiência começava a findar uma longa e muito obscura etapa. Iniciava a humanidade mais esclarecida os tempos conhecidos como "Renascimento" época dos primeiros direitos dos homens postos à margem da sociedade, dos passos decisivos da medicina na área de cirurgia ortopédica e outras, do estabelecimento de uma filosofia humanista e mais voltada para o homem, e também da sedimentação de atendimento mais científico ao ser humano em geral (Silva, 1987, p. 157).

Assim, temos que o Renascimento foi um período de mudanças significativas na história da humanidade e, em particular, na forma como as pessoas com deficiência eram tratadas. A ideia de que a medicina deveria ter um papel mais ativo no tratamento dessas pessoas e que elas tinham direitos começou a ser estabelecida. Além disso, a filosofia humanista, que enfatizava o valor e a dignidade do sujeito, começou a ganhar mais espaço na sociedade. Essas mudanças ajudaram a transformar a forma como as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas, colocando fim a uma era obscura de exclusão e preconceito.

No século XVI, os médicos Paracelso e Cardano propagam a ideia de que as pessoas com deficiência mental eram consideradas um problema médico de origem hereditária ou congênita. Esses médicos denominavam essas pessoas como cretinos, idiotas ou amentes e não acreditavam que elas poderiam ser educadas ou recuperadas.

A contribuição do médico suíço Paracelso, pseudônimo de Philippus Aureolus Theophrastus Bombastus von Hohenheim, (1493-1541) foi importante porque ele introduziu a perspectiva médica para o problema da deficiência mental, que antes era abordado apenas do ponto de vista teológico e moral. Essa abordagem médica do problema permitiu que fossem desenvolvidas novas formas de tratamento e intervenção que não se baseavam apenas na religião ou na moralidade, mas sim na ciência e na medicina (Pessotti, 1984).

O médico italiano Jerônimo Cardano (1501-1576), destacou-se no esforço para a educação e inclusão de pessoas com deficiência auditiva na sociedade da época. Foi o inventor de um código para ensinar as pessoas surdas a ler e escrever, questionando um princípio defendido por Aristóteles (o pensamento é impossível sem a palavra). Esse código foi um precursor do futuro código de escrita e leitura Braille para as pessoas cegas, que surgiu apenas no século XIX. Além disso, Cardano influenciou as ideias do monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León, que se dedicou muito à educação das pessoas com deficiência auditiva e desenvolveu um método de trabalho, embora nunca tenha escrito sobre ele (Silva, 1987).

Gurgel (2008) mostra a presença de pessoas com deficiência visual ao longo da história e que fizeram contribuições significativas em suas áreas de atuação, como: o poeta Luís de Camões (1524-1580), que perdeu a visão de um dos olhos em batalha no Marrocos; John Milton (1608-1674), um dos maiores poetas ingleses, era cego e contava com o apoio de um escriba para escrever suas obras; o físico, matemático e astrônomo Galileo Galilei (1564-1642), que ficou cego nos últimos anos de sua vida devido a seu reumatismo, mas continuou ativo em suas pesquisas científicas; e por fim, o astrônomo alemão Johannes Kepler (1571-1630), que tinha deficiência visual e desenvolveu estudos sobre o movimento dos planetas.

No século XVII, instituições religiosas começaram a oferecer assistência às pessoas com deficiência, como as organizações Irmãs de Caridade e São Vicente de Paulo. Antes disso, essas instituições costumavam recorrer ao confinamento como forma de cuidado. O Padre Vicente de Paulo, que viveu entre 1581 e 1660, desempenhou um papel crucial na história do atendimento à população pobre e com deficiência na Europa.

Vicente de Paulo, um sacerdote francês, fundou instituições para crianças pobres e abandonadas, doentes e com deficiência, muitas vezes exploradas para mendigar. Sua atuação pioneira levou à criação de congregações religiosas dedicadas ao cuidado do doente pobre, como os Padres Lazaristas e as Irmãs de Caridade. Essas instituições desempenharam um papel fundamental na melhoria das condições de vida e atendimento de pessoas com deficiência na Europa e em outras partes do mundo. Vicente de Paulo é reconhecido como um dos grandes humanistas da história, e sua obra continua a inspirar ações de solidariedade e caridade em todo o mundo (Silva, 1987).

É importante reconhecer a importância histórica das organizações Irmãs de Caridade e São Vicente de Paulo no atendimento às pessoas com deficiência. No entanto, é necessário também fazer uma crítica a esse modelo de assistência. Primeiro, essas organizações foram criadas em um contexto histórico em que a Igreja Católica tinha um papel muito forte na sociedade, o que levou a uma certa medicalização da assistência, com o foco, na maioria dos casos, na cura e reabilitação, e não na inclusão e valorização das pessoas com deficiência em sua diversidade. Segundo essas instituições muitas vezes mantinham às pessoas com deficiência em um estado de dependência, sem oferecer oportunidades para que pudessem desenvolver suas habilidades e autonomia. Elas eram tratadas como objetos de caridade, sem o reconhecimento de sua dignidade e direitos como seres humanos. Por fim, é importante notar que esse modelo de assistência ainda é reproduzido em muitos países, onde as organizações religiosas continuam a desempenhar um papel importante na assistência desses sujeitos. É necessário, portanto,

buscar novos modelos de assistência que valorizem a diversidade e autonomia das pessoas com deficiência, e que assegurem seus direitos e inclusão social plena.

Durante este século, por volta de 1650, em Londres, o médico e anatomista inglês Thomas Willis (1621-1675), considerava que a deficiência intelectual poderia ser causada por disfunções cerebrais, e não por causas sobrenaturais ou místicas. Para Willis, os sujeitos com deficiência intelectual eram diferentes em seu desenvolvimento cerebral, e por isso tinham dificuldades em adquirir conhecimentos. No entanto, ele acreditava que essas pessoas deveriam ser tratadas com respeito e dignidade, e que deveriam receber educação e cuidados adequados para melhorar suas habilidades e potencialidades. Willis também defendia que a deficiência intelectual não deveria ser vista como uma maldição divina, mas sim como um desafio para a medicina e para a sociedade como um todo. Seus estudos foram importantes para o desenvolvimento da neurologia e da compreensão das deficiências intelectuais (Pessotti, 1984).

Esse acontecimento marcou o início de uma transformação na compreensão dos distúrbios apresentados pelas pessoas com deficiência intelectual. A abordagem deixou de ser baseada em valores éticos, humanitários e fanático-religiosos, dando lugar a argumentos científicos. Gradualmente, a concepção da pessoa com deficiência deixa de ser um tema de abrangência sobrenatural e se torna um tema da ciência.

Com a chegada da ciência moderna, houve uma mudança significativa na visão sobre a deficiência e, conseqüentemente, no futuro das pessoas com deficiência. O filósofo e médico inglês John Locke (1632-1704) modificou os preceitos religiosos e morais e revolucionou as doutrinas então vigentes sobre a mente humana e suas funções ao apresentar uma visão naturalista da atividade intelectual. Segundo ele, a mente era como uma página em branco, sem ideias preconcebidas, e cabia à experiência e ao ensino suprir as carências (Pessotti, 1984).

Conforme Pessotti (1984, p. 22) a ênfase seria na

ordenação da experiência sensorial como fundamento da didática, a afirmação da individualidade do processo de aprender, a insistência sobre a experiência sensorial como condição preliminar dos processos complexos de pensamento, a importância dos objetos concretos na aquisição de noções (Pessotti, 1984, p. 22).

Pessotti (1984) traz algumas ideias importantes relacionadas à educação e ao processo de aprendizagem, como:

- a visão naturalista do educando, significa que o sujeito deve ser compreendido como um ser que faz parte da natureza, sem preconceitos morais ou religiosos que possam influenciar

sua educação. Isso significa que o educando deve ser visto como um ser humano completo, com suas próprias experiências e habilidades;

- a ênfase na ordenação da experiência sensorial como fundamento da didática, significa que a aprendizagem deve começar com as experiências sensoriais, ou seja, com a exploração do mundo concreto ao redor do educando. A ideia é que a partir dessas experiências, o aluno possa construir seu conhecimento;
- a afirmação da individualidade do processo de aprender significa que cada sujeito aprende de maneira diferente, levando em conta suas próprias experiências e habilidades. É importante que o processo de ensino seja adaptado para atender às necessidades individuais de cada aluno;
- a insistência sobre a experiência sensorial como condição preliminar dos processos complexos de pensamento significa que a experiência concreta é essencial para o desenvolvimento do pensamento abstrato e complexo. Ou seja, para que o aluno possa entender conceitos abstratos, ele deve primeiro ter contato com objetos concretos;
- e por fim, a importância dos objetos concretos na aquisição de noções reforça a ideia de que o aluno deve ter contato com objetos e situações reais para que possa desenvolver suas habilidades e conhecimentos de forma mais significativa. Isso significa que os objetos concretos devem ser usados como instrumentos pedagógicos para facilitar a compreensão dos conceitos abstratos.

O pensamento de Locke sobre as pessoas com deficiência foi importante por questionar a visão predominante de sua época, que as considerava como seres inferiores e incapazes de aprender ou se desenvolver. Ao propor que a educação e o estímulo poderiam ajudar a superar essas limitações, Locke abriu caminho para uma nova concepção de inclusão e valorização das pessoas com deficiência.

John Locke teve grande influência na educação. Suas ideias foram fundamentais para a concepção de um modelo de ensino que valoriza a experiência e a observação do mundo, a individualidade do processo de aprendizagem e a liberdade na construção do conhecimento. As concepções em sua Teoria do Conhecimento e Aprendizagem tiveram uma grande influência no pensamento educacional de filósofos como Rousseau (1712-1778) e Condillac (1715-1780). Posteriormente, essas ideias serviram como base para a elaboração do primeiro programa sistemático de Educação Especial, criado em 1800 por Jean Itard (1774-1838). Além disso, as concepções de Locke foram importantes também para o desenvolvimento das teorias pedagógicas de Pestalozzi (1746-1820) e Froebel (1782-1852) (Pessotti, 1984).

O tratamento social das pessoas com deficiência na Idade Contemporânea tem evoluído ao longo dos anos, com a conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência e a luta por uma sociedade mais inclusiva. A Idade Contemporânea é uma divisão cronológica da História que abrange o período entre a queda da Bastilha em 14 de julho de 1789, marco inicial da Revolução Francesa, e os dias atuais. Esse período é marcado principalmente pela consolidação do capitalismo como o modo de produção dominante e sua expansão por todo o mundo entre os séculos XVIII e XXI.

Foi no século XVIII, que ocorreu a institucionalização das primeiras instituições públicas com o objetivo de educar pessoas com deficiência auditiva e visual, baseadas em concepções científicas estabelecidas na França. Em 1755, o abade Charles Michel Epée (1712-1789) fundou uma escola para educação dos surdos em Paris, reconhecendo a diferença na psicologia dos surdos em relação às pessoas que ouviam. Ele aperfeiçoou a linguagem por sinais como meio para instrução e comunicação dos alunos, acreditando que era necessário adaptar a educação para entrar pelos olhos das pessoas surdas tudo o que o restante da sociedade absorvia por meio do som (Silva, 1987).

No final do século XVIII, de acordo com Silva (1987, p. 178), houve um aumento na assistência as pessoas cegas, impulsionado principalmente pelos trabalhos de Valentin Haüy (1745-1822) considerado "Pai e Apóstolo dos Cegos", que se dedicou à educação das pessoas com deficiência visual após observá-los tocando música inadequadamente nas ruas. Haüy, depois de estudar muito bem o problema, fundou em 1784, o Institute Nationale des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos) em Paris. A ideia de Haüy era de que as pessoas cegas podiam ser educadas e capacitadas para viver de forma independente e produtiva na sociedade. Seu método consistia em ensinar os alunos a ler, escrever e fazer operações matemáticas por meio de livros e materiais adaptados, como letras em relevo (Silva, 1987).

O Instituto Nacional dos Jovens Cegos em Paris, foi uma iniciativa pioneira no mundo em relação à educação de pessoas com deficiência visual. Na época, a cegueira era vista como uma condição incapacitante e muitas vezes as pessoas cegas eram excluídas da sociedade, sem acesso à educação ou oportunidades de trabalho. O Instituto foi criado com o objetivo de oferecer educação e treinamento profissional para jovens cegos, a fim de que pudessem se tornar membros produtivos da sociedade. Os alunos recebiam instrução em várias áreas, incluindo música, literatura, ciências e artes, bem como treinamento em habilidades manuais, como marcenaria, tecelagem e encadernação.

Essa abordagem educacional foi revolucionária na época, pois reconhecia que as pessoas cegas tinham habilidades e potenciais que poderiam ser desenvolvidos e aproveitados.

Essa abordagem de Haiüy foi amplamente divulgada e imitada em outros países, como a Inglaterra, onde a primeira escola para pessoas cegas foi criada em Liverpool em 1791. Além disso, outras escolas foram fundadas em diversos países da Europa, quase todas seguindo o modelo apregoado por Haiüy. Exemplos notáveis dessas escolas são as de Londres em 1799, Viena em 1805 e Berlim em 1806 (Silva, 1987).

Neste contexto, essas escolas para pessoas cegas foram fundamentais para o desenvolvimento da educação especial e para a inclusão social das pessoas com deficiência visual. Elas demonstraram que os sujeitos cegos não eram incapazes ou condenados a uma vida de dependência, mas sim que poderiam ser educados e capacitados para desempenhar diversas atividades e profissões.

Embora ainda houvesse muitos desafios a serem enfrentados na época em relação à educação e inclusão de pessoas com deficiência visual, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos em Paris foi um importante marco na história da luta pelos direitos e oportunidades das pessoas com deficiência, ao promover a inclusão social e a integração de pessoas cegas na sociedade.

Segundo Silva (1987), o século XIX foi um período de grandes progressos no campo do atendimento à cegueira. Diversas iniciativas surgiram, como o desenvolvimento de processos de escrita codificados em pontos salientes para a leitura pelos cegos, como a sonografia idealizada pelo oficial francês Charles Barbier e o sistema de escrita em relevo desenvolvido pelo professor Louis Braille.

Em 1819, um oficial do exército francês chamado Charles Barbier apresentou ao renomado Instituto de cegos, Instituto Nacional dos Jovens Cegos em Paris, uma nova ideia que pretendia ser útil para professores e alunos. Barbier queria adaptar sua "sonografia" para uso dos cegos. Essa escrita codificada era expressa por pontos salientes, representando os 36 sons básicos da língua francesa, idealizada para transmitir mensagens no campo de batalha à noite sem chamar a atenção do inimigo. A ideia interessou os professores do instituto e começou a ser adaptada para os alunos (Silva, 1987).

Em 1833, surgiu o primeiro livro para cegos nos Estados Unidos da América do Norte, adotando um alfabeto idealizado pelo educador Frielander. Na Inglaterra, há informações de que o primeiro livro para cegos surgiu em 1827, usando letras comuns em relevo, o que não era muito inovador. Desde o século XVIII, havia máquinas de escrever em relevo essas mesmas letras comuns (Silva, 1987).

Foi alguns anos mais tarde que Louis Braille (1809-1852), um jovem professor cego do Instituto Nacional dos Jovens Cegos em Paris, baseado na ideia de Charles Barbier e na experiência acumulada com a utilização diuturna daqueles pontinhos em relevo, desenvolveu

um sistema seu de pontinhos em relevo em 1825. Esse sistema podia ser lido e produzido facilmente pelos cegos com instrumentos bastantes simples. Na combinação de apenas seis pontinhos em relevo, Louis Braille garantiu noventa e seis símbolos para letras comuns e acentuadas, números, pontuação e outros mais (Silva, 1987).

No entanto, com a criação do Sistema Braille, a leitura pelos cegos se tornou muito mais eficiente e prática, permitindo que estes tivessem acesso a uma vasta gama de informações e conhecimentos. A adoção do novo sistema em toda a França só ocorreu em 1854, dois anos após a morte de seu idealizador, Louis Braille (Silva, 1987).

De acordo com Silva (1987), essa inovação revolucionou a educação e a comunicação das pessoas cegas em todo o mundo. Além disso, outros avanços notáveis foram conquistados, como o estabelecimento de escolas especializadas para pessoas cegas, a fundação de organizações e entidades de apoio e assistência às pessoas cegas, e o desenvolvimento de tecnologias assistivas, como a bengala branca e dispositivos de áudio, entre outros. Essas iniciativas contribuíram de forma significativa para a melhoria da qualidade de vida e para a promoção da inclusão social desses sujeitos.

Silva (1987) aborda a evolução do tratamento e atendimento às pessoas com deficiências no século XIX, após a Revolução Industrial e Intelectual. Antes disso, a sociedade ainda era influenciada por superstições e crenças religiosas, o que limitava o entendimento dos problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência. Com a mudança de pensamento, surgiram organizações especializadas para o cuidado dessas pessoas, com o objetivo de estudar suas dificuldades e encontrar alternativas de atendimento mais racional e menos dispendioso do que as caridades e esmolas oferecidas até então.

Essas organizações se dedicavam ao tratamento de situações concretas e surgiram abrigos para crianças e velhos, lares para crianças com deficiência, entre outros. Embora ainda não houvesse a ideia de integração da pessoa com deficiência à sociedade, eles passaram a ser vistos como seres humanos capazes de ter uma vida decente, desde que fossem garantidos meios para isso. Em muitos casos, o objetivo era reduzir a situação de miserabilidade para dar ao sujeito uma vida mais tranquila.

Embora no século XIX ainda não se pensasse na integração do homem deficiente à sociedade aberta ou mesmo à sua família, ele passou a ser visto como ser humano (infeliz, desafortunado e coitado para aquela época, é evidente) dono de seus sentimentos e capaz de viver ou de pretender levar uma vida decente, desde que fossem garantidos meios para isso. Para um bom volume de casos a questão acabava restringindo-se à redução de uma situação de miserabilidade a um mínimo suportável, dando ao indivíduo atingido um restante de vida mais tranquilo, desde que possível (Silva, 1987, p. 184).

A citação apresenta uma reflexão interessante sobre a visão que se tinha das pessoas com deficiência no século XIX. Apesar de ainda não se pensar na integração dessas pessoas à sociedade ou mesmo à sua própria família, houve uma mudança na forma como eram percebidos, passando a ser vistos como seres humanos com sentimentos e capazes de viver uma vida decente, desde que fossem garantidos os meios para isso.

No entanto, a questão da redução da situação de miserabilidade a um mínimo suportável mostra que ainda havia muito a ser feito para melhorar a vida dessas pessoas. Ainda não havia uma preocupação em garantir a plena inclusão e participação desses sujeitos na sociedade, o que é algo que ainda hoje é uma luta constante. É importante lembrar que as mudanças sociais e culturais são processos contínuos e que a luta pelos direitos e pela inclusão das pessoas com deficiência deve ser uma preocupação constante da sociedade. É necessário avançar cada vez mais na garantia dos direitos e da inclusão plena desses sujeitos, de forma a promover uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Silva (1987) traz à tona a importância de reconhecermos a capacidade e competência das pessoas com deficiência, mesmo em épocas em que a sociedade não valorizava ou reconhecia suas habilidades. Os exemplos das pessoas cegas citadas, como: Jacques Nicolas Augustin Thierry (1795-1856), um renovador da ciência histórica francesa e autor de várias obras importantes; William Hickling Prescott (1796-1859), historiador inglês conhecido por suas obras sobre a história da Espanha e do México; Antonio Feliciano de Castilho (1800-1875), poeta, prosador, ensaísta, escritor e pedagogo; e por fim, Henry Fawcett (1833-1884), economista e político inglês que foi catedrático na Universidade de Cambridge e autor de um "Manual de Economia Política", mostram que a deficiência não é um impedimento para o sucesso e realização pessoal.

Esses sujeitos deixaram um legado importante em diferentes áreas, como história, economia, literatura e pedagogia, e foram capazes de superar as barreiras impostas pela falta de visão. Essas pessoas foram reconhecidas por suas habilidades e não por suas deficiências, o que mostra a importância de se enxergar as pessoas com deficiência como seres humanos capazes e não apenas como pessoas com limitações. Esses exemplos também evidenciam a necessidade de uma mudança na perspectiva da sociedade em relação às pessoas com deficiência, passando de uma visão assistencialista para uma visão que valoriza e promove a inclusão e a igualdade de oportunidades.

No século XIX, houve um movimento em direção ao atendimento mais especializado as pessoas com deficiência visual. Nessa época, foram criadas escolas especiais para pessoas

cegas, onde elas poderiam aprender a ler e escrever em Braille e ter acesso a uma educação mais adequada às suas necessidades.

Nos Estados Unidos, três escolas foram organizadas para atender especificamente pessoas cegas, sendo a mais famosa delas a *New England Asylum for the Blind* (Asilo para Cegos na Nova Inglaterra), atualmente conhecida como *Perkins School for the Blind* (Escola Perkins para cegos), localizada em Boston, Massachusetts. Outras duas escolas foram organizadas em 1832 e 1833, nas cidades de Nova York e Filadélfia, respectivamente (Silva, 1987).

Em outros países, o atendimento especializado para pessoas com deficiência visual também começava a ser implantado gradativamente. Em Lisboa, Portugal, no Castelo de Vide, iniciou-se o ensino profissionalizante para alunos cegos em 1863. Na Cidade do México, a primeira escola para cegos mexicanos foi criada e instalada em 1866. Em Kyoto e em Tóquio, no Japão, foram criadas duas escolas modernas somente para alunos cegos em 1876 e 1880, respectivamente. Em Londres, foi criada a Sociedade de Prevenção da Cegueira em 1882, e entidades semelhantes foram organizadas em outros países em seguida. Em Buenos Aires, Argentina, a Escola para Cegos e para Surdos foi criada em 1888, e em Santiago, no Chile, foi criada uma escola para cegos em 1890. No Continente Asiático, ocorreu o início da primeira escola para cegos da China em 1876, por iniciativa do missionário William Hill Murray, da Sociedade Escocesa da Bíblia (Silva, 1987).

Esses desenvolvimentos demonstram uma preocupação crescente com o Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, durante o século XIX. A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro em 1854 foi um marco importante no atendimento à educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual no Brasil e nas Américas Central e do Sul.

A instituição, atualmente conhecida por Instituto Benjamin Constant (IBC) foi pioneira na região e serviu de inspiração para a criação de outras escolas para pessoas cegas no continente. A experiência do Instituto será abordada com mais detalhes no capítulo seguinte, onde serão apresentadas mais informações sobre sua história e suas contribuições para a área da Educação Especial no Brasil.

3.1.3 Considerações sobre o tratamento social das pessoas com deficiência visual na história da humanidade

Ao longo da história da humanidade, o tratamento social das pessoas com deficiência visual passou por diversas transformações. Na Pré-História, em sociedades de cultura primitiva, as pessoas com deficiência eram frequentemente abandonadas em ambientes hostis e perigosos, sujeitas a condições climáticas extremas que contribuíam para sua morte. A sobrevivência de uma pessoa com deficiência naquela época era praticamente impossível, devido às condições desfavoráveis e à percepção de que representavam um fardo para o grupo.

No entanto, evidências arqueológicas sugerem que algumas pessoas com deficiência conseguiram sobreviver por muitos anos, como indicado por desenhos de amputações de dedos em cavernas pré-históricas e estudos de ossos que mostram deformidades e encurtamento de membros. Desde então, as pessoas com deficiência têm sido parte da história da humanidade, seja por nascimento ou por adquirirem alguma deficiência ao longo da vida.

Em diferentes períodos históricos, o tratamento social das pessoas com deficiência visual variou. Na Antiguidade, as sociedades egípcias demonstraram uma maior tolerância e inclusão das pessoas com deficiência. A arte egípcia e os registros históricos revelam que essas pessoas integravam diferentes classes sociais, como faraós, nobres, artesãos, agricultores e escravos. Além disso, os egípcios desenvolveram conhecimentos médicos e tratamentos para diversas condições incapacitantes, incluindo problemas oftalmológicos.

Já na Grécia Antiga, as pessoas com deficiência visual enfrentaram maior rejeição e exclusão. Esparta e Atenas, por exemplo, adotaram práticas de eliminação sumária de crianças com deficiências físicas ou mentais, baseadas em ideais de força e perfeição física para o serviço militar. Essas práticas envolviam o abandono, o suicídio ou o extermínio das crianças consideradas "defeituosas". No entanto, outras classes sociais, como os periecos e os ilotas, não eram submetidas a essas restrições e poderiam ter pessoas com deficiência em suas comunidades.

O advento do Cristianismo representou uma mudança significativa na forma como as pessoas com deficiência visual eram tratadas. A doutrina cristã enfatizava valores como amor, caridade, justiça e igualdade, o que levou à valorização e inclusão desses sujeitos na sociedade. Os cristãos se opunham a práticas como o infanticídio de crianças com deficiências e desenvolveram instituições de caridade que acolhiam pessoas indigentes e com deficiência.

No contexto romano, o tratamento das pessoas com deficiência visual variava, desde a prática do infanticídio legal até a exploração em circos romanos. Alguns sujeitos com

deficiência visual eram utilizados como prostitutas ou remadores, enquanto outros eram relegados à mendicância. A visão dos romanos em relação às pessoas com deficiência era influenciada pelo utilitarismo e pelo entretenimento.

O tratamento social das pessoas com deficiência visual ao longo da história da humanidade tem sido marcado por uma série de percepções e atitudes contraditórias. No período da Idade Média, por exemplo, as condições de vida e saúde eram precárias, o que levava muitas vezes as pessoas com deficiência a serem encaradas como um castigo divino pela população ignorante. Supersticiosos as viam como bruxos ou feiticeiros, e as crianças com deficiência eram separadas de suas famílias e ridicularizadas. A literatura da época retrata anões e corcundas como alvo de diversão dos mais abastados.

Durante a Idade Média, a maioria das pessoas com deficiência era mantida em locais controlados por senhores feudais, e concepções místicas e mágicas prevaleciam em relação a essa população. Além disso, o crescimento dos aglomerados urbanos criou dificuldades para a manutenção de patamares aceitáveis de higiene e saúde, o que gerou um permanente receio de epidemias ou doenças mais sérias entre os habitantes das cidades medievais.

A visão predominante na Idade Média era de que as deficiências eram consideradas como um castigo de Deus, o que foi reforçado pela Igreja Católica, que adotou comportamentos discriminatórios e de perseguição em relação a pessoas que não se encaixavam em um "padrão de normalidade" física ou religiosa. A população medieval enfrentou surtos de doenças altamente incapacitantes, como a hanseníase e a peste bubônica, que deixaram muitas pessoas com deficiência marginalizadas na sociedade. A sociedade medieval tinha poucos recursos para lidar com as deficiências, e as pessoas com deficiência muitas vezes eram deixadas em situações de extrema privação e exclusão social.

Nesse período, o abrigo era uma forma comum de tratamento social das pessoas com deficiência. Instituições, geralmente mantidas pela Igreja Católica ou por pessoas ricas, abrigavam idosos, doentes e pessoas com limitações físicas e sensoriais que não conseguiam se sustentar sozinhas. Esses abrigos, apesar de oferecerem proteção e caridade, também mantinham as pessoas com deficiência isoladas e escondidas da sociedade em geral, contribuindo para a exclusão e marginalização.

O tratamento social das pessoas com deficiência visual na Idade Média era ambíguo e contraditório. Por um lado, havia um senso de proteção e caridade que as mantinham abrigadas e cuidadas em instituições religiosas ou por pessoas ricas. Por outro lado, havia uma segregação e exclusão que as mantinham isoladas e escondidas da sociedade em geral. Essa ambiguidade

refletia a visão da época, em que a deficiência podia ser vista como um castigo divino e, ao mesmo tempo, como um objeto de caridade.

As formas como as pessoas com deficiência eram tratadas começou a mudar com o advento do Renascimento, no final da Idade Média e início da Idade Moderna. Durante esse período, ocorreu uma transformação na forma como as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas. A medicina passou a desempenhar um papel mais ativo no tratamento das deficiências, e a filosofia humanista, que enfatizava o valor e a dignidade do sujeito, ganhou mais espaço na sociedade.

O século XVII foi um marco importante no atendimento às pessoas com deficiência visual. A criação da primeira instituição para abrigá-las na Bélgica, no século XIII, foi precursora de um atendimento mais sistemático e preocupado com o bem-estar das pessoas com deficiência, propondo tratamentos com base na alimentação, exercícios e ar puro para minimizar os efeitos da deficiência. A Igreja Católica, no entanto, adotou uma postura discriminatória e de perseguição durante o período da Inquisição, sacrificando pessoas com deficiência mental e associando a deficiência à possessão demoníaca.

No século XVIII, com o avanço da ciência e do conhecimento, surgiram mudanças significativas na forma como as pessoas com deficiência eram tratadas. A ideia de que a medicina deveria ter um papel mais ativo no tratamento dessas pessoas e que elas tinham direitos começou a ser estabelecida. Surgiram escolas especializadas para pessoas cegas, onde elas poderiam aprender a ler e escrever em Braille e ter acesso a uma educação mais adequada às suas necessidades.

O desenvolvimento do Sistema Braille revolucionou a educação e a comunicação das pessoas cegas em todo o mundo. Além disso, outras iniciativas surgiram, como a criação de organizações e entidades de apoio e assistência às pessoas cegas, o desenvolvimento de tecnologias assistivas, como a bengala, e o reconhecimento das habilidades e competências das pessoas com deficiência visual em diversas áreas.

O século XIX marcou um período de progresso e mudanças significativas no atendimento às pessoas com deficiência visual. Surgiram escolas especializadas em diversos países, como Estados Unidos, Portugal, México, Japão, Argentina, China e Brasil. A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, foi um marco importante no atendimento à educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual no Brasil e nas Américas Central e do Sul.

Em síntese, ao longo da história da humanidade, o tratamento social das pessoas com deficiência visual passou por diferentes fases, variando de sociedades primitivas que as

abandonavam em ambientes hostis, a sociedades antigas que as incluíam em diferentes classes sociais, até a chegada do Cristianismo, que trouxe uma nova perspectiva baseada em valores de amor, caridade e igualdade. Na Idade Média, o tratamento das pessoas com deficiência visual era contraditório, com proteção e caridade, mas também segregação e exclusão. Com o Renascimento, houve uma mudança na visão e tratamento, com a medicina desempenhando um papel mais ativo. No século XVII, surgiram instituições de cuidado para pessoas com deficiência visual, enquanto a Igreja Católica adotava uma postura discriminatória. No século XVIII, ocorreram avanços significativos, como escolas especializadas, o desenvolvimento do Sistema Braille e o reconhecimento dos direitos e habilidades das pessoas com deficiência visual. No século XIX, houve mais progresso, com a criação de escolas especializadas em vários países, incluindo o Instituto Benjamin Constant no Brasil.

Embora tenham enfrentado discriminação, preconceito e exclusão em alguns períodos, essas pessoas contribuíram para a construção da sociedade e, ao longo do tempo, os avanços sociais e legais têm buscado garantir seus direitos e inclusão plena na comunidade. À medida que a sociedade avança, espera-se que o tratamento social das pessoas com deficiência visual continue a evoluir positivamente. A inclusão plena e o respeito pelos direitos humanos de todas as pessoas, independentemente de sua capacidade visual, são metas a serem perseguidas para alcançar uma sociedade mais justa e igualitária

3.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Aqui, abordaremos a temática da Educação Especial e o tratamento social das pessoas com deficiência no Brasil, na intenção de refletir as mudanças de paradigmas sobre esses sujeitos em cada contexto histórico. Para isso, buscaremos contextualizar alguns aspectos históricos que mostram a trajetória das pessoas com deficiência no Brasil, analisando como a temática se desenvolveu em cada contexto específico e quais foram as principais conquistas e desafios enfrentados ao longo do tempo.

A Educação Especial é um campo de conhecimento e de prática que se dedica ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A Educação Especial no Brasil tem tanto uma história complexa e diversa, que reflete as mudanças históricas, sociais e educacionais do país, quanto uma história de lutas e conquistas, que busca garantir o direito à educação e à inclusão social das pessoas com necessidades educacionais específicas, respeitando as suas diferenças e potencialidades.

Enfim, buscamos apresentar a história da Educação Especial no Brasil desde o período colonial até a atualidade, identificando as mudanças de paradigmas e as políticas públicas que influenciaram o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, de forma específica, na educação das pessoas com deficiência visual. A pergunta de pesquisa que norteia este subcapítulo é: como se deu a evolução da Educação Especial no Brasil ao longo dos séculos e quais foram os principais desafios e conquistas para a garantia do direito à educação de qualidade para as pessoas com deficiência, e de forma específica, das pessoas com deficiência visual?

O texto se divide em duas seções: na primeira, discutimos a história da Educação Especial no Brasil, seus paradigmas, políticas e práticas para a inclusão escolar das pessoas com deficiência. Para isso, dividimos a seção em três tópicos: no primeiro, abordamos o século XVI a XIX, descrevendo como era a situação das pessoas com deficiência no Brasil colonial e imperial, marcada pelo abandono, pela exclusão social e pela caridade religiosa; no segundo, abordamos o século XX, em que discute-se como foi a evolução da Educação Especial no Brasil ao longo do século XX, destacando os diferentes paradigmas que orientaram as práticas educacionais para as pessoas com deficiência, como a normalização, a integração e a inclusão; no terceiro, abordamos o século XXI, quando analisamos o contexto atual da Educação Especial

no Brasil, considerando os avanços e os desafios que ainda persistem para a efetivação da educação inclusiva.

Na segunda seção, buscamos apresentar o contexto histórico, social e educacional das pessoas com deficiência visual no Brasil, destacando os principais marcos e desafios que marcaram a sua trajetória. Para isso, também dividimos a seção em três tópicos: no primeiro, abordamos o contexto histórico das pessoas com deficiência visual no Brasil, desde o século XIX até o século XXI; no segundo, abordamos o contexto social das pessoas com deficiência visual no Brasil, considerando os aspectos demográficos, culturais e legais; no terceiro, abordamos o contexto educacional das pessoas com deficiência visual no Brasil, considerando os aspectos pedagógicos, curriculares e tecnológicos.

Por fim, apresentamos algumas conclusões, sintetizando os principais pontos abordados e apontando algumas perspectivas para a Educação Especial, com ênfase na educação das pessoas com deficiência visual no Brasil.

3.2.1 A História da Educação Especial no Brasil: paradigmas, políticas e práticas para a inclusão escolar das pessoas com deficiência

A Educação Especial é um tema relevante em todo o mundo, e no Brasil não é diferente. Desde o século XIX, diversos países vêm se dedicando à criação de escolas e instituições especializadas para atender às necessidades educacionais de pessoas com deficiência. No entanto, esse processo não foi uniforme em toda a região, e cada país tem sua própria história e trajetória no que se refere à Educação Especial.

Aqui, abordamos cada período histórico da Educação Especial no Brasil, seguindo uma ordem cronológica, iniciando pelo século XVI a XIX, passando pelo século XX e finalizando com o Século XXI, sempre utilizando de fontes confiáveis para embasar os nossos argumentos.

Dentre o século XVI a XIX, a situação das pessoas com deficiência no Brasil colonial e imperial foi marcada pelo abandono, pela exclusão social e pela caridade religiosa. Nesse período, as pessoas com deficiência eram vistas como seres inferiores, pecadores ou objetos de piedade, sem direitos ou oportunidades de participação na sociedade. Muitas delas eram abandonadas nas ruas, nas portas de conventos e igrejas, ou viviam em condições precárias nas casas de seus familiares (Silva, 1987).

De acordo com Figueira (2021, p. 23), a política de exclusão das pessoas com deficiência existia desde as antigas civilizações no Brasil. Na cultura dos povos indígenas existia a

prática de eliminação pura e simples de seus membros que nasciam ou adquiriam deficiências por meio de doenças, acidentes rurais ou de caça. Usavam como argumento para o sacrifício, a ideia de que o indivíduo iria sofrer, ao longo de sua vida, as condições precárias de época, além da eliminação da vítima em função da coletividade. Naqueles tempos, já existia o conceito da “inferioridade”; um sujeito com algum tipo de deficiência, na visão preconcebida de sua tribo, nunca seria um bom caçador, não poderia ir para o campo de batalha, não era digno de uma esposa nem de gerar novos e bons guerreiros. Já existia a segregação, apoiando-se no tripé: preconceito, estereótipo e estigma. Surgia o seguinte mecanismo em um círculo vicioso: o preconceito gera um estereótipo, que cristaliza o preconceito, fortalecendo o estereótipo, que atualiza o preconceito. E, nesse círculo vicioso, levado ao infinito, surge o estigma (marca, sinal), colaborando com essa perpetuação. Todos esses elementos nasceram do desconhecimento, matéria-prima da segregação (Figueira, 2021, p. 23).

O autor aborda a prática de eliminação de pessoas com deficiência no Brasil em tempos remotos, em que a sociedade justificava esse sacrifício com base no sofrimento que o sujeito enfrentaria e na suposta inadequação para cumprir funções consideradas importantes, como caçar ou participar de batalhas. Essa visão preconceituosa e estigmatizante estava fundamentada na ideia de inferioridade, em que as pessoas com deficiência eram excluídas e consideradas incapazes de contribuir para a comunidade. Esse ciclo vicioso do preconceito, estereótipo e estigma perpetuou-se ao longo do tempo, alimentado pelo desconhecimento. Esses elementos surgem da falta de informação e são a base para a segregação, reforçando a importância de combater o desconhecimento e promover uma sociedade inclusiva e respeitosa com todas as pessoas.

Durante diferentes épocas e em diversas sociedades, apesar dos avanços científicos no século XVIII, a maioria das pessoas em diferentes sociedades não tinha acesso às informações sobre deficiência e escolarização adequada. Isso se deve em parte à concepção pessimista que a condição de "incapacitado", "invalidado" e "deficiente" era algo imutável, levando a uma completa omissão da sociedade em atender às necessidades específicas dessa população. No Brasil, a pessoa com deficiência foi “considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos “miseráveis”, talvez o mais pobre dos pobres” (Mazzotta, 2011, p. 14).

Silva (1987, p. 21) utiliza da expressão “epopéia ignorada” para se referir a eventos históricos ou conquistas significativas que não são reconhecidos ou valorizados pela sociedade

em geral. Essas realizações são importantes e merecem ser lembradas, mas acabam sendo esquecidas ou ignoradas, muitas vezes por causa de preconceitos ou falta de interesse.

A sobrevivência das pessoas com deficiências aqui no Brasil e em boa parte do mundo, na grande maioria dos casos, tem sido uma verdadeira epopéia. Essa epopéia nunca deixou de ser uma luta quase que fatalmente ignorada pela sociedade e pelos governos como um todo uma verdadeira saga melancólica assim como o foi em todas as culturas pelos muitos séculos da existência do homem. Ignorada, não por desconhecimento acidental ou por falta de informações, mas por não se desejar dela tomar conhecimento (Silva, 1987, p. 21).

O autor nos leva a refletir sobre a difícil realidade enfrentada pelas pessoas com deficiência no Brasil e em grande parte do mundo. Ao descrever a sobrevivência dessas pessoas como uma verdadeira epopeia, ressaltando a luta constante e muitas vezes ignorada pela sociedade e pelos governos. É triste perceber que essa batalha é negligenciada não por falta de conhecimento ou informação, mas por uma escolha consciente de não querer reconhecê-la.

De acordo com Mazzotta (2011, p.17) somente a partir do século XVIII, quando houve uma mudança no "clima social" e surgiram condições mais favoráveis, é que iniciativas de “pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não, despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência”. Essas pessoas se tornaram líderes e representantes dos interesses e necessidades das pessoas com deficiência, e abriram espaços em diferentes áreas da vida social, visando ampliar o conhecimento e encontrar formas de melhorar as condições de vida dessas pessoas.

A Educação Especial era praticamente inexistente, e as poucas iniciativas que surgiram foram de caráter assistencialista e segregacionista, baseadas no modelo médico de deficiência. No Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, atualmente denominados de Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foram marcos históricos importantes para a Educação Especial, inspirados na experiência europeia. Sob a direção de Benjamin Constant e do mestre francês Edouard Hüet, respectivamente, essas instituições deram início a uma nova abordagem na educação de pessoas com deficiência visual e auditiva (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 2011, Rodrigues, 2023).

Os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência surgiram na Europa e, mais tarde, expandiram-se para outros países, incluindo os Estados Unidos, Canadá e Brasil. De acordo com Mazzotta (2011, p. 17), até o final do século XIX, encontravam-se diversas expressões para se referir ao atendimento educacional às pessoas com deficiência, tais

como: “Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa”. Algumas dessas expressões são utilizadas ainda hoje, mesmo que impróprias.

Mazzotta (2011) destaca as instituições criadas ao longo do tempo para atender às necessidades das pessoas com deficiência física, visual, intelectual e auditiva. O autor apresenta uma lista de instituições importantes que foram fundadas em diferentes épocas e regiões do Brasil, mostrando a evolução das políticas de inclusão dessas pessoas na sociedade brasileira.

- a) Instituições para atendimento às pessoas com deficiência física:
 - 1931-1932 - Santa Casa de Misericórdia em São Paulo
 - 1943 - Lar-Escola São Francisco
 - 1950 - Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD)
- b) Instituições para atendimento às pessoas com deficiência visual:
 - 1854 - Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto 1.320, a escola passou a ser chamada de Instituto Benjamin Constant (IBC)
 - 1928 - Instituto de Cegos Padre Chico
 - 1946 - Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB). Em 1967, teve suas atividades ampliadas e, em 1990, passou a se chamar Fundação Dorina Nowill para Cegos.
- c) Instituições para atendimento às pessoas com deficiência intelectual:
 - 1874 - Hospital Juliano Moreira. Na época, era chamado Hospital Estadual de Salvador.
 - 1926 - Instituto Pestalozzi de Canoas no Rio Grande do Sul
 - 1935 - Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais
 - 1948 - Sociedade Pestalozzi do estado do Rio de Janeiro
 - 1952 - Sociedade Pestalozzi de São Paulo
 - 1954 - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro
 - 1961 - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo
- d) Instituições para atendimento às pessoas com deficiência auditiva:
 - 1857 - Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1957, passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)
 - 1929 - Instituto Santa Terezinha
 - 1935 - Escola Estadual Instituto Pestalozzi

- 1952 - Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller
- 1954 - Instituto Educacional de São Paulo (IESP)

A evolução da Educação Especial no Brasil ao longo do século XX, destaca-se pelos diferentes paradigmas que orientaram as práticas educacionais para as pessoas com deficiência, como a normalização, a integração e a inclusão. Nesse período, houve uma maior conscientização sobre os direitos e as potencialidades das pessoas com deficiência, bem como uma maior influência das teorias pedagógicas e das políticas internacionais sobre a Educação Especial no país.

No entanto, também houve muitos obstáculos e contradições para a efetivação de uma Educação Especial de qualidade e inclusiva para todos. Podemos dividir esse período em três fases:

- a) Normalização – integração: Essa fase se estendeu da década de 60 até o final da década de 80, e foi marcada pelo início da aceitação das pessoas com deficiência física nas classes normais do ensino regular. O conceito de normalização defendia que as pessoas com deficiência deveriam ter acesso às mesmas oportunidades que as demais pessoas na sociedade, desde que fossem capazes de se adaptar aos padrões estabelecidos. O conceito de integração social propunha que as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas na escola regular com o apoio de recursos e serviços especializados. No entanto, esses conceitos foram entendidos de forma equivocada no Brasil, pois a Educação Especial continuou sendo um sistema separado e paralelo ao ensino regular, que atendia apenas alguns alunos considerados aptos para a integração. Além disso, a Educação Especial era baseada no modelo médico de deficiência, que focava nos aspectos clínicos e no diagnóstico das limitações dos alunos, sem considerar as suas potencialidades e interesses (Sasaki, 1999).
- b) Inclusão social: Essa fase se iniciou na década de 90 e se estende até os dias atuais, e foi impulsionada pelo movimento mundial pela inclusão social das pessoas com deficiência. A proposta da educação inclusiva surgiu como uma crítica aos modelos anteriores de Educação Especial, que segregavam e discriminavam as pessoas com deficiência. A educação inclusiva defende que todas as pessoas têm direito à educação e à plena participação na escola regular, independentemente de suas características ou condições. A educação inclusiva se baseia no modelo social de deficiência, que foca na articulação entre as características da pessoa e as barreiras à sua participação presentes

no ambiente. Parte do pressuposto de que a diversidade é uma característica humana, e que a escola deve responder às necessidades e interesses de todos os alunos, sem exceção (Sasaki, 1999).

Para Rodrigues (2023), a inclusão não pode ser imposta, mas sim uma atitude construída a partir da interiorização, aceitação, colaboração e convivência com as diferenças. Inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro, compartilhando e acolhendo todas as pessoas, sem exceção. Envolve o respeito à diversidade e visa incluir minorias, como pessoas com deficiência, crianças de rua, afrodescendentes, homossexuais, ciganos, indígenas, idosos, mulheres e qualquer grupo que seja vítima de opressão ou discriminação. A escola desempenha um papel fundamental nesse processo, refletindo a vida em sociedade e proporcionando a experiência de conviver com as diferenças. A autora ressalta a importância de promover a inclusão como uma prática social e educacional essencial para uma sociedade mais justa e igualitária.

O contexto atual da Educação Especial no Brasil, apresenta avanços e retrocessos na implementação da educação inclusiva. Entre os avanços, podemos citar a ampliação da legislação favorável à Educação Especial, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Plano Nacional de Educação de 2014 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015. Também podemos destacar o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência na escola regular (Brasil, 2023), o fortalecimento dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e a maior visibilidade e valorização da diversidade humana na sociedade.

Entre os retrocessos, podemos mencionar a falta de recursos humanos e materiais para o atendimento adequado aos alunos com deficiência na escola regular, a resistência de alguns setores da sociedade à inclusão escolar, a diversidade das necessidades educacionais específicas e a dificuldade de avaliação da qualidade da Educação Especial.

A Educação Especial no Brasil ainda enfrenta muitos desafios para garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas com deficiência, mas também reconhece as suas conquistas e potencialidades.

Os principais desafios e oportunidades da Educação Especial no Brasil no século XXI, leva em conta o cenário político, social e educacional do país. Nesse século, a Educação

Especial no Brasil tem sido afetada por diversos fatores, como a globalização, a diversidade cultural, a tecnologia, a sustentabilidade e os direitos humanos. Esses fatores demandam uma Educação Especial que seja capaz de favorecer a inclusão social e o desenvolvimento humano das pessoas com deficiência, valorizando as suas diferenças e potencialidades.

Podemos elencar alguns dos principais desafios da Educação Especial no Brasil no século XXI, como: a garantia da qualidade e da equidade na educação regular, a promoção da participação e da autonomia das pessoas com deficiência e a articulação entre as políticas públicas e as práticas educacionais.

- a) A garantia da qualidade e da equidade na educação regular. Apesar do crescimento das matrículas de alunos com deficiência na escola regular, ainda há muitas dificuldades para assegurar uma educação de qualidade e equitativa para todos. Algumas dessas dificuldades são: a falta de infraestrutura e de recursos didáticos adequados, à formação insuficiente e precária dos professores, a ausência de uma proposta pedagógica inclusiva e diversificada, a escassez de profissionais de apoio especializado, a resistência de alguns segmentos da sociedade à inclusão escolar, a diversidade das necessidades educacionais especiais e a dificuldade de avaliação dos resultados da Educação Especial (Corcini; Casagrande, 2016).
- b) A promoção da participação e da autonomia das pessoas com deficiência. Além de garantir o acesso e a permanência na escola regular, é preciso também promover a participação e a autonomia das pessoas com deficiência na escola e na sociedade. Isso implica em reconhecer as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e de conhecimento, respeitar as suas escolhas e preferências, estimular as suas habilidades e competências, fortalecer as suas redes de apoio e interação social, incentivar o seu protagonismo e liderança, ampliar as suas oportunidades de trabalho e lazer, proteger os seus direitos humanos e combater o preconceito e a discriminação (Frederico; Laplane, 2020).
- c) A articulação entre as políticas públicas e as práticas educacionais. Para que a Educação Especial seja efetiva e inclusiva no Brasil, é preciso que haja uma articulação entre as políticas públicas e as práticas educacionais, envolvendo todos os agentes educacionais e sociais. Isso significa que as políticas públicas devem ser formuladas com base nas demandas e nas expectativas das pessoas com deficiência e da sociedade em geral, considerando as especificidades regionais e locais. As práticas educacionais devem ser implementadas com base nas orientações das políticas públicas, considerando as características e os interesses dos alunos com deficiência. A articulação entre as

políticas públicas e as práticas educacionais deve ser feita por meio de mecanismos de planejamento, monitoramento, avaliação e participação social (Baptista, 2019).

Considerando os avanços e as possibilidades que se apresentam para a melhoria da qualidade e da inclusão educacional das pessoas com deficiência, podemos citar algumas oportunidades educacionais para as pessoas com deficiência no país:

- a) O avanço das tecnologias assistivas. As tecnologias assistivas são recursos e serviços que facilitam o acesso à informação e à comunicação das pessoas com deficiência, ampliando as suas possibilidades de aprendizagem e participação na escola e na sociedade. As tecnologias assistivas podem ser de baixa, média ou alta complexidade, e podem envolver desde materiais adaptados até softwares e hardwares específicos. Essa oportunidade permite que as pessoas com deficiência tenham mais autonomia e independência na realização de atividades educacionais e cotidianas, além de favorecer a interação social e a expressão de suas potencialidades.
- b) A ampliação das redes de apoio e interação social. As redes de apoio e interação social são conjuntos de pessoas e instituições que oferecem suporte e orientação às pessoas com deficiência e às suas famílias, contribuindo para a sua inclusão social e educacional. Podem envolver desde familiares, amigos, vizinhos, colegas, professores, gestores, profissionais especializados, organizações não governamentais, movimentos sociais, órgãos públicos, entre outros. Essa oportunidade permite que as pessoas com deficiência tenham mais acesso a informações, recursos, serviços e oportunidades que possam melhorar a sua qualidade de vida e a sua participação na escola e na sociedade.
- c) O fortalecimento dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Os movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência são formas coletivas de organização e mobilização que buscam reivindicar e garantir os direitos humanos das pessoas com deficiência em diferentes âmbitos da sociedade. Esses movimentos podem envolver desde associações, conselhos, fóruns, federações, confederações, como também entidades internacionais que atuam na promoção e na defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Essa oportunidade permite que as pessoas com deficiência tenham mais voz e representatividade na sociedade, além de influenciar as políticas públicas e as práticas educacionais voltadas para a sua inclusão (Figueira, 2021).
- d) A maior visibilidade e valorização da diversidade humana na sociedade. A visibilidade e a valorização da diversidade humana na sociedade são processos que envolvem o

reconhecimento e o respeito às diferenças e às singularidades das pessoas, independentemente de suas características ou condições. Implicam em uma mudança de paradigma, que passa de uma visão homogeneizadora e normalizadora para uma visão pluralista e inclusiva. Essa oportunidade permite que as pessoas com deficiência sejam vistas como sujeitos de direitos e de conhecimento, que têm contribuições a oferecer para a sociedade, além de favorecer a construção de uma cultura de paz e de solidariedade.

Portanto, compreendemos que os avanços das tecnologias assistivas, a ampliação das redes de apoio e interação social, o fortalecimento dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e a maior visibilidade e valorização da diversidade humana na sociedade representam as oportunidades para a Educação Especial no Brasil no século XXI.

3.2.2 A trajetória histórica das pessoas com deficiência visual no Brasil: um panorama histórico, social e educacional

O contexto histórico, social e educacional das pessoas com deficiência visual no Brasil, destaca-se pelos principais marcos e desafios que marcaram a sua trajetória. Conforme Mosquera (2010), às pessoas com deficiência visual são aquelas que têm perda total ou parcial da visão, que não pode ser corrigida por meios ópticos ou cirúrgicos. A deficiência visual pode ser classificada em cegueira, quando não têm percepção de luz ou formas, ou em baixa visão, quando têm alguma percepção visual residual. As causas da deficiência visual podem ser congênitas ou adquiridas, e podem estar relacionadas a fatores genéticos, ambientais, nutricionais, infecciosos, traumáticos ou degenerativos.

A história da educação das pessoas com deficiência visual no Brasil se inicia no século XIX, com a atuação pioneira de José Álvares de Azevedo, um brasileiro cego que estudou no Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris, criado por Valentin Haüy no século XVIII. Ele trouxe para o país o Sistema Braille de escrita e leitura para cegos, sendo bem-sucedido ao educar Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial.

Azevedo foi o idealizador do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 no Rio de Janeiro pelo imperador Dom Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428. Esse instituto foi o primeiro do gênero na América Latina e tinha como objetivo ensinar as pessoas cegas a ler, escrever, contar e exercer alguma profissão manual. Em 1891, após a proclamação da República, a instituição passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), em

homenagem ao político e educador que foi um dos seus diretores. O IBC é considerado a primeira escola especializada para cegos da América Latina e ainda funciona até hoje como referência nacional na área (Silva, 1987; Mosquera, 2010; Mazzotta, 2011; Jannuzzi, 2012; Figueira, 2021).

Desde então, diversas instituições foram criadas para atender as necessidades das pessoas com deficiência visual. De acordo com Mosquera (2010, p. 20) todo o ensino especializado para as pessoas com deficiência visual acontecia no Rio de Janeiro até a criação da segunda escola, denominada de “Instituto São Rafael”, inaugurada em 1926, em Belo Horizonte. Além da criação do Instituto Benjamin Constant e do Instituto São Rafael, tivemos ao longo do século XX, a disseminação de outras entidades congêntas pelo resto do país, entre elas, destacam-se: no ano de 1928, foi fundado o Instituto de Cegos Padre Chico em São Paulo; em 1939, o Instituto Paranaense de Cegos em Curitiba; em 1941, o Instituto Santa Luzia em Porto Alegre; em 1943, o Instituto para Cegos no Ceará; e em 1946, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB) em São Paulo, denominada em 1990, Fundação Dorina Nowill para Cegos. A história dessas instituições é marcada por grandes desafios, mas também por conquistas significativas na luta pelos direitos e pela inclusão dessas pessoas na sociedade. (Bill, 2017; Mazzotta, 2011).

Essas instituições foram importantes para garantir o acesso à educação e à cultura das pessoas com deficiência visual no Brasil, mas também enfrentaram desafios e limitações ao longo de sua história. Mazzotta (2011) aponta que elas foram marcadas por uma visão assistencialista e segregacionista da deficiência, que reforçava a exclusão social e a dependência das pessoas cegas. Além disso, elas não conseguiram atender à demanda crescente de alunos com deficiência visual no país, nem acompanhar as mudanças políticas e pedagógicas da Educação Especial.

No início do século XX, a educação das pessoas com deficiência visual era baseada no modelo médico de deficiência, que enfatizava os aspectos clínicos e a reabilitação dos cegos. A educação era realizada em instituições especializadas e segregadas do ensino regular, que atendiam apenas uma parcela da população com deficiência visual.

A partir da década de 60, a educação das pessoas com deficiência visual começou a ser influenciada pelo modelo social de deficiência, que enfatizava os aspectos sociais e os direitos das pessoas com deficiência. A educação passou a ser vista como um direito humano fundamental e um instrumento de inclusão social. Surgiram então as propostas de normalização e integração escolar, que defendiam que as pessoas com deficiência visual deveriam ter acesso

às mesmas oportunidades que as demais pessoas na sociedade e na escola regular, com o apoio de recursos e serviços especializados.

No entanto, na década de 70 essas propostas foram implementadas de forma equivocada no Brasil, pois a educação das pessoas com deficiência visual continuou sendo um sistema separado e paralelo ao ensino regular, que atendia apenas alguns alunos considerados aptos para a integração.

Na década de 1980, com o surgimento do movimento mundial pela educação inclusiva no cenário internacional e nacional, as instituições para atendimento às pessoas com deficiência visual passaram por um processo de transformação e adaptação às novas diretrizes e legislações da área. Conforme Garcia (2010, p. 37-38) a trajetória histórica de quando as pessoas com deficiência eram “ignoradas” ou “caminhavam em silêncio”, se encerra no Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD), declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1981.

Aqui, reconhecemos o poder transformador da mobilização e organização política das pessoas com deficiência. Por muito tempo, essas pessoas foram silenciadas, excluídas e segregadas em diferentes instituições. No entanto, a partir do Ano Internacional da Pessoa Deficiente, em 1981, elas passaram a tomar consciência de si mesmas e a se unir em busca de seus direitos e reconhecimento na sociedade. Conforme Figueira (2021, p. 118):

Se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981 – Ano Internacional da Pessoa Deficiente -, tomando consciência de si, passou a se organizar politicamente. E, como consequência, a ser notada na sociedade, atingindo significativas conquistas em pouco mais de 40 anos de militância, com o surgimento de dezenas de entidades criadas e administradas por essas próprias pessoas (Figueira, 2021, p. 118).

Ao longo dos anos, o despertar político das pessoas com deficiência tem sido marcado por conquistas significativas. Sua voz passou a ser notada e ouvida, ganhando espaço na luta por inclusão, acessibilidade e igualdade de oportunidades. Essas conquistas refletem o impacto positivo da mobilização política como uma poderosa ferramenta para impulsionar a mudança social. À medida que as pessoas com deficiência se organizam, levantam suas bandeiras e compartilham suas experiências, elas não apenas reivindicam direitos, mas também desafiam estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade.

Na década de 1990, a política da educação inclusiva começa a ser difundida, principalmente, após a Declaração de Salamanca em 1994. Surge então a proposta da educação inclusiva respaldada por diversas legislações nacionais e internacionais, que defendia que todas

as pessoas tinham direito à educação e à plena participação na escola regular, independentemente de suas características ou condições (Jannuzzi, 2012; Figueira, 2021).

As instituições de atendimento educacional as pessoas com deficiência visual passaram a assumir um papel complementar ou suplementar à educação regular, oferecendo recursos e serviços especializados para apoiar a inclusão escolar dos alunos com deficiência visual. Entre esses recursos e serviços estão: salas de recursos multifuncionais, atendimento educacional especializado, material didático adaptado, orientação e mobilidade, entre outros (Mosquera, 2010; Mazzotta, 2011).

Para Mazzotta (2011) as instituições de atendimento às pessoas com deficiência visual no Brasil têm uma trajetória histórica relevante e complexa, que reflete as concepções e as práticas da Educação Especial no país. Ele ressalta que elas devem continuar a contribuir para a promoção da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência visual, mas também devem enfrentar os desafios e as contradições que ainda persistem nesse campo.

O contexto social das pessoas com deficiência visual no Brasil envolve a análise dos aspectos demográficos, culturais e legais que influenciam a situação e a condição das pessoas com deficiência visual na sociedade brasileira. Entre esses aspectos, podemos citar:

- a) O número e o perfil das pessoas com deficiência visual no Brasil. Segundo o Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui cerca de 6,5 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência visual, sendo 528 mil cegas e 6 milhões com baixa visão. Isso representa 3,4% da população total do país. A maioria das pessoas com deficiência visual é do sexo feminino, tem mais de 65 anos, tem baixa escolaridade (não concluíram o ensino fundamental) e tem baixa renda (recebem até dois salários mínimos). Além disso, a maior parte das pessoas com deficiência visual vive nas regiões Sudeste e Nordeste do país.
- b) A cultura e a representação social da pessoa com deficiência visual no Brasil são marcadas por estereótipos, preconceitos e discriminações que afetam a sua autoestima, a sua identidade e a sua participação social. Muitas vezes, a pessoa com deficiência visual é vista como incapaz, dependente, coitada ou anormal pela sociedade, que ignora ou nega as suas potencialidades, os seus direitos e as suas diferenças. Essa visão estigmatizante e excludente tem origem em diversos fatores históricos, culturais e ideológicos, como por exemplo: a influência religiosa que associa a cegueira ao pecado ou à punição divina; a influência médica que reduz a pessoa com deficiência visual à sua condição clínica ou patológica; a influência assistencialista que trata a pessoa com deficiência visual como objeto de caridade ou de piedade; entre outros (Roma, 2018).

- c) A legislação e a política pública de proteção e promoção dos direitos da pessoa com deficiência visual no Brasil são frutos de uma longa luta histórica dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Essa luta teve como marco inicial a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a pessoa com deficiência como sujeito de direitos e deveres na sociedade. A partir daí, diversos documentos legais foram elaborados para garantir e regulamentar os direitos da pessoa com deficiência visual em diferentes áreas, como por exemplo: a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social; a Lei nº 8.213/1991, que estabelece cotas para a reserva de vagas no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência; a Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que assegura a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado; a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); entre outros.

O contexto educacional das pessoas com deficiência visual no Brasil envolve a análise dos aspectos pedagógicos, curriculares e tecnológicos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos na escola brasileira. Entre esses aspectos, podemos citar: o modelo e a modalidade de Educação Especial, o currículo e a avaliação; e por fim, as tecnologias assistivas e os recursos didáticos.

- a) O modelo e a modalidade de Educação Especial para as pessoas com deficiência visual no Brasil, passaram por diversas mudanças ao longo da história, refletindo as concepções e as tendências sobre a educação das pessoas com deficiência. Conforme a discussão anterior, inicialmente, predominou o modelo segregacionista, que consistia em isolar as pessoas com deficiência visual em instituições especializadas, como os institutos para cegos, que ofereciam um ensino diferenciado e assistencialista. Posteriormente, surgiu o modelo integracionista, que consistia em inserir as pessoas com deficiência visual na escola regular, desde que elas se adaptassem ao currículo e ao ambiente escolar. Atualmente, prevalece o modelo inclusivista, que consiste em acolher as pessoas com deficiência visual na escola regular, garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as adaptações necessárias para o seu

desenvolvimento pleno. Nesse sentido, a Educação Especial é concebida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira, oferecendo recursos e serviços específicos para as pessoas com deficiência visual, orientando quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagens dentro das turmas comuns do Ensino Regular (Brasil, 2008; Rodrigues, 2023),

- b) O currículo e a avaliação são elementos fundamentais para garantir a qualidade e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência visual na escola (Mosquera, 2010). Entendemos o currículo como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que se espera que os alunos aprendam ao longo da sua trajetória escolar. A avaliação como compreensiva, processual, composta de procedimentos que se utilizam para verificar se os alunos atingiram os objetivos propostos pelo currículo. Tanto o currículo quanto a avaliação devem ser adaptados ou flexibilizados para atender às necessidades educacionais específicas das pessoas com deficiência, respeitando as suas diferenças e potencialidades sem excluir (Rodrigues, 2023). Isso envolve desde a seleção e a organização dos conteúdos curriculares, até a escolha e a aplicação dos instrumentos avaliativos.
- c) As tecnologias assistivas e os recursos didáticos são ferramentas indispensáveis para facilitar o acesso à informação e à comunicação das pessoas com deficiência visual na escola. As tecnologias assistivas são recursos e serviços que ampliam as possibilidades de aprendizagem e participação das pessoas com deficiência visual na escola. Os recursos didáticos são materiais que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares. Tanto as tecnologias assistivas quanto os recursos didáticos devem ser adequados ou acessíveis para as pessoas com deficiência visual, considerando as suas características visuais e cognitivas. Alguns exemplos de tecnologias assistivas e recursos didáticos para a educação das pessoas com deficiência visual são: o Sistema Braille, a lupa eletrônica, o teclado ampliado, o mouse adaptado, o leitor de tela, a síntese de voz, o reconhecimento de voz, os livros em áudio, os mapas e gráficos táteis, os jogos e brinquedos adaptados, entre outros (Lima, 2021).

Os principais marcos e desafios da educação das pessoas com deficiência visual no Brasil envolvem a análise dos acontecimentos e das dificuldades que marcaram a trajetória da educação das pessoas com deficiência visual no Brasil. Entre os principais marcos, podemos citar: a atuação pioneira de José Álvares de Azevedo; a promulgação da Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; o Decreto nº 7.611/2011 sobre o Atendimento Educacional Especializado; a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; entre outras.

Aqui, iremos destacar apenas a atuação pioneira de José Álvares de Azevedo e a promulgação da Constituição Federal de 1988.

- a) O jovem José Álvares de Azevedo foi o primeiro professor cego brasileiro, responsável pela introdução do Sistema Braille no Brasil e o idealizador do primeiro instituto para cegos na América Latina, o Instituto Benjamin Constant, fundado em 1854 no Rio de Janeiro. A atuação pioneira de José Álvares de Azevedo representa um marco para a educação das pessoas com deficiência visual no Brasil, pois demonstra que as pessoas cegas são capazes de estudar e contribuir para a sociedade, além de inaugurar uma instituição de referência para a Educação Especial no país.
- b) A Constituição Federal de 1988 foi um marco histórico para a democracia e os direitos humanos no Brasil, após um longo período de ditadura militar. A Constituição também trouxe avanços significativos para a educação das pessoas com deficiência, ao definir a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família no art. 205, ao garantir o Atendimento Educacional Especializado aos educandos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino no art. 208 e ao assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos no art. 227. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representa um marco para a educação das pessoas com deficiência visual no Brasil, pois consagra o princípio da igualdade e da inclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

No que se refere aos desafios educacionais das pessoas com deficiência visual no Brasil, podemos citar: a falta de recursos humanos e materiais para o atendimento adequado aos alunos com deficiência visual na escola regular; a resistência de alguns setores da sociedade à inclusão escolar das pessoas com deficiência visual e a diversidade das necessidades educacionais específicas e a dificuldade de avaliação dos resultados da educação inclusiva.

- a) A primeira dificuldade é a falta de recursos humanos e materiais para o atendimento adequado aos alunos com deficiência visual na escola regular: apesar da legislação garantir o direito à educação inclusiva para as pessoas com deficiência visual, na prática ainda há muitas dificuldades para que esse direito se efetive. Isso envolve desde a falta de professores especializados ou capacitados em Educação Especial, até a falta de materiais adaptados ou acessíveis, como livros em Braille, lupas, computadores com

leitores de tela, entre outros. Essa situação compromete a qualidade e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual, que muitas vezes não conseguem acompanhar o currículo ou participar das atividades propostas. Esse desafio exige um maior investimento e uma maior articulação entre os diferentes níveis e esferas de governo, bem como entre os setores público e privado, para garantir a disponibilidade e a distribuição dos recursos humanos e materiais necessários para a educação inclusiva.

- b) Outra dificuldade para a educação das pessoas com deficiência visual no Brasil é a resistência de alguns setores da sociedade à inclusão escolar das pessoas com deficiência visual. Essa resistência pode se manifestar de diversas formas, como por exemplo: a falta de apoio ou de envolvimento da família, dos colegas, dos professores ou dos gestores escolares; a falta de compreensão ou de respeito às diferenças e às necessidades dos alunos com deficiência visual; a falta de adaptação ou de flexibilização do currículo ou da avaliação; a falta de diálogo ou de colaboração entre os profissionais da educação regular e da educação especial; entre outras. Essa situação gera um clima de exclusão ou de segregação dos alunos com deficiência visual na escola, que muitas vezes sofrem preconceito, discriminação, *bullying* ou evasão escolar. Esse desafio exige uma maior conscientização e uma maior sensibilização da sociedade para a valorização e o respeito à diversidade humana, bem como para a promoção e a defesa dos direitos das pessoas com deficiência visual.
- c) Uma terceira dificuldade é a diversidade das necessidades educacionais específicas e a dificuldade de avaliação dos resultados da educação inclusiva. Isso significa que não há uma única forma ou um único modelo de atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência visual, mas sim uma variedade de possibilidades que devem ser adequadas ao perfil e ao contexto de cada aluno. Além disso, não há uma forma consensual ou padronizada de avaliar os resultados da educação inclusiva, pois envolve aspectos qualitativos e quantitativos, individuais e coletivos, acadêmicos e sociais. Essa situação dificulta o planejamento, a implementação e o monitoramento das políticas e das práticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência visual. Esse desafio exige uma maior pesquisa e uma maior inovação na área da Educação Especial, bem como uma maior articulação entre os diferentes agentes educacionais envolvidos na educação inclusiva.

3.2.3 Algumas considerações da educação das pessoas com deficiência visual no Brasil

Neste subcapítulo, analisamos a trajetória histórica da Educação Especial no Brasil desde o período colonial até os dias atuais, identificando as mudanças de paradigmas e as políticas públicas que influenciaram o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência. Constatamos que a Educação Especial no Brasil passou por diferentes contextos, marcados por avanços e retrocessos, desafios e conquistas, exclusão e inclusão.

Apresentamos o contexto histórico, social e educacional das pessoas com deficiência visual no Brasil, destacando os principais marcos e desafios que marcaram a sua trajetória. Vimos que a educação das pessoas com deficiência visual no Brasil se iniciou no século XIX, com a atuação pioneira de José Álvares de Azevedo, que trouxe para o país o Sistema Braille e idealizou o primeiro instituto para cegos na América Latina.

Percebemos também que a educação das pessoas com deficiência visual no Brasil passou por diferentes fases ao longo do século XX, acompanhando as transformações políticas, sociais e educacionais do país. No início do século, a educação desses sujeitos era baseada no modelo médico de deficiência, que enfatizava os aspectos clínicos e a reabilitação das pessoas cegas. A partir da década de 60, a educação desses sujeitos começou a ser influenciada pelo modelo social de deficiência, que enfatizava os aspectos sociais e os direitos das pessoas com deficiência. E apenas na década de 90, sob a influência do movimento mundial pela inclusão social das pessoas com deficiência, que surge então a proposta da educação inclusiva, na defesa que todas as pessoas tinham direito à educação e à plena participação na escola regular, independentemente de suas características ou condições.

A educação inclusiva foi respaldada por diversas legislações nacionais e internacionais, que garantiram o direito à educação de qualidade para todas as pessoas com deficiência. Mesmo assim, percebemos que a Educação Especial no Brasil ainda enfrenta muitos obstáculos para a garantia desse direito, como a falta de recursos humanos e materiais, a formação inadequada dos professores, a resistência das famílias e da sociedade, e a diversidade das necessidades educacionais específicas. No entanto, também reconhecemos sua evolução ao longo dos séculos, graças à luta e à mobilização das pessoas com deficiência e de seus aliados, que reivindicam o reconhecimento de sua cidadania e dignidade.

A Educação Especial é um direito humano fundamental, que deve ser assegurado a todas as pessoas com deficiência, sem discriminação ou segregação. É também um instrumento de promoção da inclusão social, que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e

democrática. Portanto, entendemos que Educação Especial é uma questão de interesse público, que envolve o compromisso e a responsabilidade de todos os agentes educacionais e sociais.

Para que a Educação Especial seja efetiva e inclusiva no Brasil, é preciso que haja uma articulação entre as políticas públicas, as práticas pedagógicas e as atitudes sociais, visando superar as barreiras que impedem a plena participação e aprendizagem das pessoas com deficiência na escola regular. É preciso também que haja uma valorização da diversidade humana, reconhecendo as potencialidades e os interesses das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e de conhecimento.

Por fim, concluímos que a educação das pessoas com deficiência visual no Brasil é um campo em constante construção e transformação, que reflete as mudanças históricas, sociais e educacionais do país. É também um campo de lutas e conquistas, que busca garantir o direito à educação e à inclusão social das pessoas com deficiência visual, respeitando as suas diferenças e potencialidades. Por fim, é um campo de desafios e oportunidades, que demanda uma constante reflexão e ação dos educadores, dos gestores, dos pesquisadores, dos familiares, dos alunos e da sociedade em geral, para que se possa construir uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

3.3 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste subcapítulo, nosso foco será a legislação internacional e nacional da Educação Especial, com o objetivo de discutir as convenções, declarações, leis, decretos e políticas que regulamentam esse campo no Brasil. Nosso objetivo é refletir sobre como essa temática se relaciona diretamente com o direito à educação das pessoas com deficiência visual. Analisaremos o arcabouço legal e normativo existente, buscando compreender os avanços, desafios e garantias que esses instrumentos legais proporcionam para promover a inclusão educacional e o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência visual.

O texto se divide em quatro seções: na primeira, apresentamos um panorama das convenções e declarações sobre a Educação Especial e Inclusiva; na segunda, levantamos as leis, decretos e políticas que regulamentam a Educação Especial no Brasil; na terceira, partimos da compreensão de conceitos ligados ao estado, governo e política pública de educação especial, materializado pelo Atendimento Educacional Especializado os alunos Público-Alvo da Educação Especial, e por fim, refletimos sobre o direito à educação das pessoas com deficiência visual.

3.3.1 Um panorama das convenções e declarações sobre a educação especial e inclusiva

A Educação Especial é um campo de estudo e de prática que visa garantir o acesso, a permanência e a participação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, oferecendo-lhes um Atendimento Educacional Especializado (AEE) que respeite suas necessidades e potencialidades. Essas pessoas são consideradas Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e têm direito a uma educação inclusiva, que respeite suas diferenças e potencialidades, promova sua participação e aprendizagem e ofereça os recursos e apoios necessários para seu desenvolvimento integral.

Esses conceitos estão fundamentados em documentos internacionais que orientam os princípios da Educação Especial e Inclusiva, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948, a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 2001 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) de 2006. Esses documentos orientam os países a adotarem políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos, sem discriminação ou exclusão.

A DUDH, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, é um marco essencial na proteção e promoção dos direitos fundamentais de todas as pessoas. Embora a DUDH não faça menção explícita às pessoas com deficiência, seus princípios e artigos são aplicáveis a todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência. A declaração afirma no artigo 26, o direito de todos à educação gratuita e de qualidade, que deve visar o desenvolvimento humano, o respeito aos direitos e liberdades, a compreensão e a paz entre os povos. Como também reconhece o direito dos pais de escolherem o tipo de educação que seus filhos receberão.

A Declaração de Salamanca (1994) é um documento que resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na Espanha, com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais. O documento trata de princípios, políticas e práticas para a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais específicas no sistema regular de ensino. O documento reafirma o direito à educação para todos e defende a integração e participação como essenciais à dignidade humana. A Declaração de Salamanca é considerada uma das principais referências mundiais para o movimento de inclusão social.

Segundo a Declaração de Salamanca, as crianças e jovens PAEE devem ter acesso às escolas regulares, que devem se adaptar às suas diferenças e potencialidades, oferecendo uma pedagogia centrada na criança e no apoio ao AEE. As escolas regulares que seguem essa orientação inclusiva são vistas como os meios mais eficazes de combater a discriminação, de criar comunidades acolhedoras e de construir uma sociedade inclusiva que alcance a educação para todos.

A Declaração de Salamanca contém propostas e recomendações para os governos e as organizações implementarem as políticas públicas de Educação Especial ou Inclusiva. Entre as propostas e recomendações, estão: atribuir a mais alta prioridade política e financeira à melhoria dos sistemas educacionais; adotar o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou política; garantir a participação dos pais, das comunidades e das organizações de pessoas com deficiência; prover formação adequada aos professores e demais profissionais da educação; desenvolver materiais curriculares e recursos pedagógicos adaptados; promover a cooperação entre os setores da educação, da saúde, do trabalho e dos serviços sociais; estimular a pesquisa e a inovação na área das necessidades educacionais específicas.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 2001, conhecida por Convenção da Guatemala é um tratado internacional que foi adotado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em 7 de junho de 2001, na Guatemala, e entrou em vigor em 14 de setembro de 2001. O Brasil

ratificou a Convenção em 12 de agosto de 2001 e promulgou-a pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

A Convenção tem como objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e promover sua plena integração à sociedade. Reconhece que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

A Convenção define os conceitos de deficiência e de discriminação contra as pessoas com deficiência, respectivamente no artigo I, como:

uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

qualquer distinção, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Brasil, 2001, p. 2).

A Convenção estabelece os princípios gerais que devem orientar as políticas públicas dos Estados Partes para garantir o respeito, a proteção e a promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Entre esses princípios, estão: o respeito pela dignidade inerente, pela autonomia individual e pela independência das pessoas; a não-discriminação; a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana; a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; a igualdade entre homens e mulheres; o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito delas de preservar sua identidade (Brasil, 2001).

Rodrigues (2023) ressalta a importância da Declaração de Salamanca e da Convenção da Guatemala no avanço da proposta de inclusão das pessoas com deficiência. Esses documentos representam marcos significativos na defesa dos direitos e na promoção da igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças raciais, étnicas, religiosas ou deficiência. Reforçam a necessidade de criar sociedades inclusivas, livres de discriminação e restrições, e incentivam governos e sociedade a trabalharem para eliminar barreiras e promover a plena participação e dignidade das pessoas com deficiência.

A defesa dos direitos das pessoas com deficiência foi fortalecida por meio de tratados internacionais específicos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), é um instrumento internacional de direitos humanos das Nações Unidas cuja finalidade é proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência. A CDPD reconhece que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais, e exige que os Estados Partes adotem medidas para garantir seu pleno exercício e participação em todos os aspectos da vida. Ela foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 13 de dezembro de 2006 e entrou em vigor em 3 de maio de 2008. O Brasil ratificou a CDPD e seu Protocolo Facultativo, conferindo-lhes status constitucional, ao incorporar no artigo 5º, parágrafo 3º, da CF por meio da promulgação do Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009).

A CDPD destaca a importância da igualdade de oportunidades, da acessibilidade, da não discriminação e do respeito à dignidade das pessoas com deficiência. Abrange uma ampla gama de direitos, incluindo o direito à vida, à igualdade perante a lei, à liberdade de expressão, à educação inclusiva, à saúde, ao trabalho, à participação política e à acessibilidade em todos os setores da sociedade. Reconhece a importância da participação das pessoas com deficiência na elaboração de políticas e tomada de decisões que afetam suas vidas. Como também, destaca a necessidade de cooperação internacional para promover a plena implementação dos direitos das pessoas com deficiência em nível global.

A CDPD é um marco histórico na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, pois reconhece sua diversidade, sua capacidade jurídica, sua autonomia e sua participação como cidadãos plenos. Representa um compromisso dos Estados Partes de adotar medidas legislativas, administrativas, judiciais, educacionais e sociais para eliminar as barreiras que impedem o exercício pleno dos direitos humanos pelas pessoas com deficiência.

3.3.2 Um panorama das leis, decretos e políticas que regulamentam a Educação Especial no Brasil

No Brasil, a Educação Especial tem passado por diferentes fases históricas, marcadas por mudanças de concepções, legislações e práticas. Inicialmente, era vista como uma modalidade segregada e assistencialista, voltada para pessoas com deficiências consideradas graves ou incuráveis. Essas pessoas eram atendidas em instituições especializadas, como asilos, hospitais e escolas especiais, que tinham um caráter filantrópico ou religioso.

A partir da década de 1970, com o movimento de integração escolar, a Educação Especial passou a ser entendida como uma modalidade complementar ou suplementar à Educação Regular, que deveria atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência. Esses alunos passaram a ser matriculados nas escolas regulares, mas ainda enfrentavam barreiras para sua efetiva inclusão. Muitas vezes, eles eram encaminhados para salas ou classes especiais, onde recebiam um ensino paralelo ou adaptado.

A partir da década de 1990, com o movimento de inclusão escolar, a Educação Especial passou a ser concebida como uma modalidade transversal à Educação Regular, que deveria promover o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas diferenças e potencialidades. Os alunos com deficiência passaram a ter direito a uma matrícula na classe comum do Ensino Regular, com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço complementar que visa prover recursos e estratégias pedagógicas específicas para cada aluno.

A legislação da Educação Especial no Brasil é composta por um conjunto de leis, normas e diretrizes que estabelecem as bases legais para a inclusão e o Atendimento Educacional Especializado de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Conforme Garcia (2010), a partir da promulgação da Constituição Federal 1988, outras legislações foram criadas e buscaram dar suporte para a política de Educação Especial e Inclusiva.

Destacamos algumas das principais leis e normas que regem a Educação Especial no Brasil:

- Constituição Federal (1988): assegura o direito à educação para todos, sem qualquer tipo de discriminação, garantindo o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência.
- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990): estabelece os direitos e as proteções fundamentais às crianças e aos adolescentes no país, incluindo aquelas com deficiência.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996): estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, definindo a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): define os princípios, diretrizes e estratégias para a implementação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em todo o sistema educacional brasileiro.

- Decreto nº 7.611/2011: regulamenta o Atendimento Educacional Especializado, que consiste na oferta de serviços, recursos e estratégias pedagógicas que possibilitem a participação e o aprendizado dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015): estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e sua inclusão social, incluindo o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino.

A Constituição Federal é a lei máxima do país, que estabelece os direitos e deveres de todos os cidadãos e as normas de organização do Estado. A lei reconhece e protege os direitos das pessoas com deficiência, que são aquelas que têm 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.

A Constituição Federal de 1988, traz como objetivo principal promover o bem de todos, sem preconceito, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, no art. 3, IV. Entre os direitos constitucionais das pessoas com deficiência, podemos destacar: o da igualdade de direitos no trabalho, sem discriminação por motivo de deficiência, no art. 7º, XXXI; o direito à assistência social, que deve promover a habilitação e a reabilitação das pessoas com deficiência e garantir um benefício mensal de um salário mínimo àquelas que não possam prover sua subsistência ou tê-la provida por sua família, no art. 203, IV e V; o direito à educação inclusiva, que deve oferecer Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, no art. 208, III; o direito à saúde, que deve garantir o acesso universal e igualitário aos serviços de saúde, inclusive aos específicos para a prevenção e tratamento da deficiência, no art. 196; o direito à participação na vida pública e política, que deve assegurar às pessoas com deficiência o exercício pleno e efetivo dos direitos políticos e a possibilidade de se candidatar a cargos eletivos, no art. 14; o direito à cultura, ao esporte e ao lazer, que deve garantir às pessoas com deficiência o acesso aos bens culturais, às atividades esportivas e recreativas e aos meios de comunicação social, no art. 215 e 217; o direito à acessibilidade, que deve garantir às pessoas com deficiência a possibilidade e a condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, no art. 227 e 244) (Brasil, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é uma lei federal que regulamenta os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes no Brasil, de acordo com o que está previsto na Constituição Federal de 1988. O ECA também garante o Atendimento Educacional Especializado às crianças e aos adolescentes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme o artigo 54, inciso III.

A educação inclusiva é um princípio que visa garantir que todas as crianças e adolescentes com deficiência tenham acesso à educação de qualidade, respeitando suas potencialidades, necessidades e diferenças. Busca promover a participação, a interação e a aprendizagem desses alunos com os demais, valorizando a diversidade e combatendo a discriminação.

Além do direito à educação inclusiva, o ECA também assegura às crianças e aos adolescentes com deficiência outros direitos, como: o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, no art. 4; o direito à proteção integral contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, no art. 5; o direito ao trabalho protegido, no art. 66; o direito à prioridade no atendimento nas políticas públicas de assistência social destinadas à família, à criança e ao adolescente, no art. Art. 70-A, parágrafo único (Brasil, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é uma lei federal que estabelece as normas gerais para a organização e o funcionamento da educação no Brasil. A LDB assegura o Atendimento Educacional Especializado aos educandos com deficiência, em todos os níveis e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme o artigo 58, § 2º.

A educação especial é uma modalidade de educação escolar que oferece serviços, recursos e apoios pedagógicos específicos para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A educação especial deve garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses alunos, respeitando suas potencialidades, necessidades e diferenças.

A LDB, desenvolve no capítulo V, entre os artigos 58 à 60, um capítulo específico para a Educação Especial. A lei afirma que: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”, como também “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 de ensino regular”. O texto trata da educação especial

enquanto modalidade de educação escolar (com início na educação infantil e que se estende ao longo da vida), oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, e da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender as crianças PAEE (Brasil, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação em 2008, que orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares. A PNEEPEI se baseia na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, que foi ratificada pelo Brasil em 2008 com status constitucional.

Conforme Bezerra (2020), a PNEEPEI compreende a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que oferece serviços, recursos e apoios pedagógicos específicos para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Esses serviços devem ser ofertados em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE, complementando ou suplementando a formação dos alunos no ensino regular. A política também prevê a oferta de educação bilíngue de surdos, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda língua.

Além do direito ao Atendimento Educacional Especializado, a PNEEPEI também assegura aos alunos PAEE outros direitos, como: direito à matrícula em escolas públicas ou privadas de sua escolha, sem discriminação por motivo de deficiência; o direito ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; o direito à avaliação biopsicossocial para identificar suas necessidades educacionais específicas; o direito à formação inicial e continuada de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; o direito à participação na elaboração e na execução do projeto político-pedagógico da escola; o direito à acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e o direito à articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Esses direitos são fundamentais para garantir a inclusão, a qualidade e a equidade da educação dos alunos PAEE. Eles também estão em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que regulamentam e complementam a PNEEPEI. Portanto, cabe ao Estado e à sociedade respeitar, promover e garantir esses direitos para todos os alunos PAEE no país.

O Decreto nº 7.611/2011 é um decreto federal que regulamenta o AEE para os alunos com Público-Alvo da Educação Especial. O decreto dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e o apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial.

O AEE, conforme o decreto, é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado, por professores com formação específica para a Educação Especial.

O AEE visa eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos alunos PAEE, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos. O decreto estabelece que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a facilitar a efetiva educação dos alunos PAEE, seguindo os princípios da inclusão, da aprendizagem ao longo da vida, da não exclusão do sistema educacional geral e da oferta de Ensino Fundamental gratuito e compulsório.

O Poder Público deve prestar apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, mediante convênios ou outros instrumentos jurídicos. Essas instituições devem atender aos padrões de qualidade definidos pelo Ministério da Educação e cumprir as normas gerais da educação nacional (Brasil, 2011).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD) é uma lei federal sancionada em 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão 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. Conforme o artigo 2º, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015, pessoa com deficiência é “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”.

O EPD dedica um capítulo exclusivo ao direito à educação das pessoas com deficiência, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, desde a Educação Básica até a Educação Superior. A educação é um direito da pessoa com deficiência, que deve alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

3.3.3 Estado, governo e política de educação especial: o atendimento educacional especializado enquanto política pública educacional

Partiremos de conceitos que consideramos importantes no campo da Política Educacional, onde destaca-se a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Essa política é concretizada através da implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atua de forma complementar ou suplementar ao ensino regular. Esse atendimento é executado tanto em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) quanto em centros de atendimentos especializados, direcionados para os alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Para iniciar, abordaremos alguns conceitos ligados às políticas de Educação Especial. Isto engloba a compreensão de termos como estado, governo, política pública, política educacional, direito à educação, Atendimento Educacional Especializado e alunos do Público-Alvo da Educação Especial.

De acordo com Jaime *et al.* (2013), a compreensão da expressão "política pública" requer, primeiramente, uma compreensão dos conceitos de política e público. O termo "política" possui diferentes significados ao longo da história. Para Aristóteles, o homem é um animal político devido à sua tendência natural para viver em comunidade. Na sociedade romana, a política não era ainda uma atividade autônoma. No entanto, em Maquiavel, o termo adquire um significado distinto, apresentando-se como uma esfera separada da ética.

Nesse contexto, Weber (1987) *apud* Jaime *et al.* (2013, p. 11) conceitua política como “la dirección o la influencia sobre la dirección de una asociación política, la cual se caracteriza por el control de la violencia física como medio específico de dominación”. Já o Estado é uma associação política que monopoliza a violência legítima em determinado território, que retira ou exclui outras associações que antes disputavam esse poder, recorrendo continuamente à violência para exercer sua dominação. Na contemporaneidade, o termo política está associada ao Estado.

Para Jaime (2013) a política pode ser compreendida em três dimensões: *polity*, *politics* e *policy*. A *polity* é entendida como o conjunto de instituições e regras que estabelecem como o poder é organizado e distribuído e como pode ser exercido dentro de uma ordem política, refere-se a análise do Estado, do sistema político e do regime político. Já a *politics* é aquele que costumamos associar (especialmente na linguagem comum) ao conceito de política. Ela está intimamente ligada a fenômenos como: a luta pelo poder; a estrutura do conflito político e social; o comportamento dos atores (políticos, estatais, econômicos e sociais); interesses e

preferências; a mobilização de recursos; e os processos de negociação e cooperação que são acionados com o objetivo de reproduzir ou alterar determinadas situações de poder. E por fim, temos a compreensão da *policy ou policies*, que está ligada às ações ou decisões que um governo adota (políticas públicas) e que visam resolver aqueles problemas que uma sociedade e um governo definem como públicos (ou seja, que merecem atenção por parte do poder público).

O termo "política pública" é polissêmico e as diversas definições apresentadas revelam diferentes aspectos e elementos que o compõem. De acordo com Höfling (2001), as políticas públicas são interpretadas como a ação do Estado, envolvendo a implantação de projetos governamentais por meio de programas e ações direcionados a segmentos específicos da sociedade. Estas políticas são responsabilidade estatal, abrangendo a implementação e manutenção a partir de um processo decisório que engloba órgãos públicos e diversos organismos e agentes sociais ligados à política em questão.

Assim, a política pública se estabelece como uma ferramenta de transformação social e de ações coletivas, sendo a expressão da atuação governamental para a manutenção da paz social e a resolução de conflitos coletivos. Nesse sentido, negligenciar a compreensão política desse conceito nos expõe ao risco de retornar a um cenário que remonta ao Estado de Natureza descrito por pensadores como Hobbes e Rousseau, onde predomina a guerra entre todos contra todos e emerge a figura do "homem lobo do homem" e do "bom selvagem inocente", respectivamente.

Chauí (2000), evidencia as concepções do Estado de Natureza de Hobbes e o Estado de Sociedade de Rousseau:

uma percepção do social como luta entre fracos e fortes, vigorando a lei da selva ou o poder da força. Para cessar esse estado de vida ameaçador e ameaçado, os humanos decidem passar à sociedade civil, isto é, ao Estado Civil, criando o poder político e as leis. A passagem do Estado de Natureza à sociedade civil se dá por meio de um **contrato social**, pelo qual os indivíduos renunciam à liberdade natural e à posse natural de bens, riquezas e armas e concordam em transferir a um terceiro – o soberano – o poder para criar e aplicar as leis, tornando-se autoridade política. O contrato social funda a **soberania** (Chauí, 2000, p. 558).

A transição da sociedade natural (direito natural) para a sociedade contratual (direito civil) é acompanhada pelos discursos da burguesia, enquanto classe em ascensão e revolucionária na época, criticando a nobreza e clero, fundamentado na filosofia da essência como suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo. A reforma da sociedade (substituição de sociedade natural pela sociedade contratual) foi fundamentado pela burguesia no discurso que “os homens são essencialmente livres; essa liberdade se funda na igualdade

natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões” (Saviani, 2021a, p. 32). O Estado Civil surge nessa base da sociedade contratual e de igualdade formal para manter os interesses da uma classe dominante e outra classe dominada. Por isso, torna-se importante fazer a diferenciação de Estado e governo.

Segundo Höfling (2001), o Estado é composto por instituições permanentes (como órgãos legislativos, tribunais e exército, que não necessariamente formam um bloco monolítico) que viabilizam a ação do governo. O governo, por sua vez, consiste em um conjunto de programas e projetos propostos pela sociedade (envolvendo políticos, técnicos, organizações da sociedade civil, entre outros) para o benefício da sociedade como um todo. O governo direciona a política de uma administração específica que assume e executa as funções do Estado por um período determinado.

Portanto, o Estado é uma estrutura de um território, composto pelo conjunto de instituições públicas permanentes (governo, escolas, entre outras) que representam, dotado de soberania e de população que habita o seu território. Já o Governo se institui pelo conjunto de pessoas que ocupam posições de gestão no Estado e que exercem o poder político. No Brasil, o Estado se estrutura pelas instituições de governo nos três poderes: executivo, legislativo e judiciário, que manter o equilíbrio do poder (Brasil, 1988).

A política é a forma de governar o Estado por meio de seus atores. Governar exige tomada de decisões, resolução de conflitos, produção de bens públicos, coordenação dos comportamentos privados, regulação dos mercados, organização de eleições, extração de recursos e destinação dos gastos (Lascoumes; Le Galès, 2012). Então, surge a questão: qual deve ser o tamanho do Estado e quem deve governá-lo? Por um lado, temos o Estado liberal, com menor área de atuação, e por outro, o Estado de bem-estar social, com uma área de atuação mais ampla.

O Estado Liberal é um conceito vinculado ao liberalismo econômico do século XVIII, cujo principal expoente é o economista escocês Adam Smith (1723-1790). O liberalismo econômico preconiza a ausência de intervenção estatal na economia, a proteção da propriedade privada e a livre competição no âmbito do sistema capitalista. De acordo com Chaves (2007), o Estado Liberal possui as seguintes características: no âmbito político, advoga pelo Estado mínimo, ou seja, um governo com mínima interferência; na esfera econômica, preconiza que o Estado deve se abster de se envolver na economia, seja na produção ou distribuição de riquezas, além de não regular o processo econômico; no campo social, propõe que o Estado não apenas não promova serviços e bens nessa esfera, mas também não regulamente atividades

desempenhadas pela iniciativa privada; e quando aplicado à educação, o liberalismo defende que a educação deve ser conduzida pelo setor privado, não necessariamente gratuita e não compulsória.

O capitalismo inicial deu origem a transformações e desigualdades significativas, resultando em conflitos sociais e movimentos revolucionários. O surgimento do Estado de Bem-Estar Social ocorreu nesse contexto, visando garantir direitos sociais às pessoas por meio de políticas sociais direcionadas (como saúde, educação, moradia e seguridade social) e intervindo na economia em momentos de crise e desemprego.

De acordo com Ivo (2004), a política social está ligada aos valores de equidade, que representam uma dimensão fundamental da democracia nas sociedades modernas. Essas políticas são institucionalmente criadas para assegurar a cada cidadão condições materiais de vida que possibilitem o exercício de seus direitos sociais e civis, atuando de forma redistributivo, conflitiva e qualificadora da democracia e do projeto de inclusão social das sociedades.

Na década de 1970, surgiu o Estado Neoliberal como resposta às crises econômicas enfrentadas por muitos países. Essa abordagem política se caracterizou pela ideologia de redução do tamanho do Estado, privatizações, desregulamentação dos mercados, flexibilização das relações de trabalho e com acentuado nível de desigualdade social. Na prática, os primeiros países a adotarem o neoliberalismo como uma abordagem hegemônica foram o Chile, sob o governo de Pinochet em 1973; a Inglaterra, durante o mandato de Margaret Thatcher em 1979; e os Estados Unidos, com a presidência de Ronald Reagan em 1981 (Sampaio; Santos; Mesquida, 2002).

Conforme Höfling (2001), a concepção neoliberal de sociedade e de Estado está ligada ao liberalismo clássico, dos séculos XVIII e XIX. Os pensadores Adam Smith e Friedrich Hayek representam marcos fundamentais do liberalismo econômico e do neoliberalismo, respectivamente. Além de Friedrich Hayek, cuja sua influência deu-se pela Europa Ocidental, também temos seu correspondente na América Latina Milton Friedman, economista da Escola de Chicago, que formula sobre políticas sociais e educacionais com abordagem neoliberal.

O receituário neoliberal consistia na manutenção do Estado forte (capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro), na redução do tamanho do Estado, na privatização (liberação de compromissos do Estado, a terceirização das empresas e a redução dos serviços prestados pelo Estado), na abertura às importações (políticas fiscais favoráveis às multinacionais), no encorajamento do investimento externo. Além disso, primava por um Estado parco tanto nos gastos sociais e nas intervenções econômicas, como na redução de

salários e na limitação das garantias trabalhistas (Santos, 2001; Carinhato, 2008; Sampaio; Santos; Mesquida, 2002).

Para Santos (2001) o receituário do modelo hegemônico neoliberal basicamente serve aos interesses da classe dominante (globalizada) pelo processo de desenvolvimento do capitalismo em nível mundial, em detrimento da classe dominada (excluída) com consequência mais visível e imediata na exploração da força de trabalho cada vez maiores e precarização das relações de trabalho de desigualdades sociais. A constituição da hegemonia neoliberal foi fruto do processo de mundialização (mecanismo para a manutenção da acumulação de capital por parte das elites) ocasionado pela desregulamentação financeira (Carinhato, 2008).

A implementação das políticas neoliberais no Brasil teve início durante o governo Collor, sendo esse processo retardado devido aos movimentos de oposição política ao final do regime militar (como os acordos para a eleição direta de Tancredo Neves e José Sarney) e às crescentes mobilizações sociais das décadas de 70 e 80 (como o Novo Sindicalismo, MST e posteriormente o PT) (Carinhato, 2008).

Durante a década de 1990, especialmente sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o governo federal direcionou suas atenções para a implementação de políticas de Reforma do Estado, incluindo aquelas relacionadas às políticas educacionais, ou seja, as ações ou omissões do governo no âmbito da educação. No contexto acadêmico da Política Educacional, as pesquisas têm concentrado o foco nas ações ou omissões do Estado, este visto como um sujeito a quem se atribui responsabilidades e culpa (Soares, 2018). A gestão de FHC, enfatizou o eixo central das políticas educacionais a universalização do ensino fundamental, assumindo uma postura ofensiva contra o ensino superior público (objetivando desobrigar-se da educação superior), taxando-o de ineficiente, elitista e de altamente dispendioso aos cofres públicos (Dourado, 2005).

De acordo com Dourado (2005), a opção do governo federal pela expansão do ensino fundamental legitimou a política deliberada de expansão privada no ensino superior em ritmo acelerado. Isso se manifestou na criação de cursos e instituições de natureza privada mercantil, apoiada pelo governo, que flexibilizou as exigências para a abertura de cursos e instituições. Além disso, houve uma composição privatista do Conselho Nacional de Educação e formas de financiamento ao setor privado, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), subsídios e bolsas universitárias. Gradualmente, observou-se a secundarização das Instituições de Educação Superior (IES) do setor público, especialmente as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O autor aponta para a complexidade do processo de privatização da educação

superior no Brasil, destacando os percursos obscuros que envolvem a manutenção da natureza e proteção do patrimônio do Estado brasileiro.

A respeito do processo de privatização no campo educacional, Leher (2004) *apud* Dourado (2005, p.106) alerta que,

a privatização é um processo muito mais profundo do que os estudiosos e sindicalistas previam há duas décadas. Mais do que a cobrança de mensalidades *tout court*, invade todas as esferas da vida social, esculpindo um renovado território em que também a educação é *fast food*. Há confluência de interesses entre os grupos empresariais e suas entidades, o governo e os organismos internacionais (Leher, 2004 *apud* Dourado, 2005, p.106).

Nesse contexto, observa-se que a lógica do campo universitário é alterada por uma lógica pragmática (ensino) e mercantil (privado), perdendo valor como bem público e dever do Estado, para atender aos interesses do capital. Isso resultou na reorganização dos sistemas público e privado de educação superior, com: alterações na legislação educacional; diversificação institucional; secundarização do setor público; diversificação de fontes de financiamento voltadas para a educação superior privada; redução da finalidade da autonomia universitária. Tais alterações implicaram um processo de expansão caracterizado pela precarização da qualidade da educação e por viés nitidamente privado (Dourado, 2005).

Dourado (2005) discute o falso dilema assentado na perspectiva de que a garantia da educação básica implica no redirecionamento da educação superior, uma forma de dizer que, para garantir o financiamento da educação básica deveria cortar os gastos excessivos da educação superior. Essa ideologia baseada na falsificação do real, produzida e difundida pela classe dirigente para as classes dominadas, foi carregada de conhecimentos (senso comum) dispersos para justificar um momento histórico e sustentar um tipo de hegemonia de um Estado Capitalista (Gramsci, 2022a).

Para Taras Vaz (2020), a ideologia (conjunto de ideias, pensamentos e costumes de grupos variados) pode tanto ser carregada de falsificação do real, quanto revelar um projeto societário e se mostrar positivamente na sociedade. Gramsci (2022a) rompe com a ideia de ideologia como se fosse igual a falsificação do real, ao compreender que ideologia é tomada pelo “significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (Gramsci, 2022a, p. 98-99, c. 11, n. iv).

Para Gramsci (2022a) existe uma relação entre filosofia e senso comum mediada pela política. Para o autor, a filosofia da práxis deve se apresentar como crítica do senso comum e, depois como crítica das filosofias dos intelectuais, ou seja, partindo do senso comum na

responsabilidade de compreendê-lo e desmistificá-lo para depois fazer as críticas. Por possuir um caráter historicista, a filosofia da práxis não pode ser encarada como verdade absoluta e eterna.

O sociólogo Bourdieu (2014), busca compreender o poder estatal como poder simbólico, um poder exercido com uma força tão invisível que faz as pessoas esquecerem de sua existência. Assim, temos o Estado (governada pela minoria) exercendo seu poder simbólico sobre uma maioria, para construção da legitimidade. Para Bourdieu (2014, p. 303), o ponto de partida de suas reflexões, parte da questão que

não é possível compreender verdadeiramente as relações de força fundamentais da ordem social sem que intervenha a dimensão simbólica dessas relações: se as relações de força fossem apenas relações de força físicas, militares ou mesmo econômicas, é provável que fossem infinitamente mais frágeis e fáceis de inverter (Bourdieu, 2014, p. 303).

Conforme Bourdieu (2014), o poder simbólico do Estado se manifesta como uma forma particular de coação, atuando de maneira a conferir legitimidade e a obter submissão sem recorrer diretamente à coerção evidente. O poder simbólico exerce uma influência sutil, muitas vezes invisível, que se esconde por trás de discursos e estratégias com o intuito de se tornar menos aparente. A coerção que o Estado exerce, por meio desses mecanismos não explícitos, é aceita de forma cúmplice por aqueles que a sofrem, um fenômeno que Bourdieu (2014, p. 282) denomina de "violência simbólica" ou "dominação simbólica". Essas formas de coação baseiam-se em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas da sociedade e as estruturas mentais dos sujeitos, visando assegurar a dominação de uma classe sobre outra, através de um processo de domesticação.

No cenário contemporâneo, esse poder simbólico é exercido de maneira que tem sido descrito como um "verdadeiro suicídio democrático" (Hermida; Lira, 2018, p. 782). Segundo a análise de Demerval Saviani, enquanto na democracia liberal a soberania é transferida do monarca para o povo, que tem o papel de eleger e controlar seus líderes, na chamada "democracia suicida", os cidadãos são iludidos por promessas vazias e enganados por informações falsas, resultando em escolhas que vão contra seus próprios interesses e levando à eleição de seus próprios algozes.

Na concepção da corrente marxista, Gramsci (2022b) conceitua de Estado integral, a sociedade civil + sociedade política (hegemonia e coerção), não como junção (mecânica), mas de uma relação dialética entre elas (sociedade civil e sociedade política), permeada por contradições e disputas.

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativa-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção) (Gramsci, 2022b, p. 245, c. 6, § 88).

Os elementos remetidos a sociedade são: o consenso e a hegemonia. O Estado é entendido como a conjunção da coerção da sociedade política com os espaços de disputa pela hegemonia na sociedade civil, que Gramsci (2022b) nomeia de Estado Integral.

Taras Vaz (2020), aponta convergências entre Gramsci e Bourdieu, ambos abordam que o Estado consegue aval das camadas populares na aprovação de políticas educacionais como resultado de um consenso estabelecido na sociedade, que embora, muitas das vezes, prejudicam os próprios beneficiário da política. Para Gramsci, o Estado “só consegue exercer a sua dominação porque tem o poder hegemônico, poder de convencimento, no qual o senso comum é fundamental”, semelhante a Bourdieu, que se “preocupou com a passividade das massas frente a dominação do Estado. Para ele, é a violência simbólica (poder simbólico do Estado) que sustenta está submissão e permite que legislações contra essa grande maioria sejam efetivadas” (Taras Vaz, 2020, p. 9).

Em termos de políticas educacionais e da hegemonia da classe dominante sobre a classe dominada, percebe-se que na atual conjuntura do Brasil, uma política de aprimoramento do ensino para às elites (em relação à pós-graduação) e um rebaixamento do nível de ensino (em relação ao ensino fundamental) destinado às camadas populares (Saviani, 2021a).

Para Saviani (2021b) um dos grandes problemas que inviabiliza qualquer avanço no campo da educação é a descontinuidade da política educacional, em termos de materialidade da ação educativa. Pois, o trabalho educativo exige tempo suficiente (continuidade) para que os alunos assimilem os conhecimentos pretendidos, ou seja, conceitos, procedimentos e atitudes. O sucesso ou o fracasso de uma política educacional dependem de sua continuidade, para que se atinja o ponto de irreversibilidade. Fracassa-se porque os programas implementados de governo anterior não são dados continuidades, são descontínuas, ficando a impressão de que cada gestão queira deixar sua marca.

Portanto, a questão específica da educação requer continuidade de sua atividade, na qual a política educacional

precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo

corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído (Saviani, 2021b, p. 109).

As mudanças de governo muitas vezes resultam em continuidade ou descontinuidade das políticas educacionais, incluindo aquelas relacionadas ao direito à educação, especialmente para pessoas com deficiência. Por isso torna-se fundamental que toda conquista de direito (reconhecimento do direito) seja garantida em lei nacional (direito legal), estabelecendo normas para o Estado em relação a direitos, responsabilidades, proibições, oportunidades e limites de atuação (Cury, 2002).

De acordo com Cury (2002), muitos países ao redor do mundo já reconhecem e garantem legalmente o acesso de seus cidadãos à educação básica, refletindo os esforços de organizações internacionais para a universalização do ensino fundamental para todos. Nesse contexto, merece destaque o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que estabelece o direito de todas as crianças à educação:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (Onu, 1948, p. 6).

Segundo McCowan (2011, p. 13), a DUDH deixa explícito o direito à educação para todos, de forma gratuita e obrigatória até o ensino fundamental (direito absoluto). Além disso, o ensino técnico-profissional e o ensino superior são acessíveis para todos, só que o ensino superior é baseado no mérito, ou seja, uma forma de legitimar a desigualdade, mesmo sendo o ensino para todos. O autor critica o diploma do ensino fundamental por não ter utilidade na vida dos sujeitos em termos de qualificação, pois estamos “numa sociedade em que as pessoas cada vez mais têm acesso ao ensino médio e à universidade”.

O direito à educação enquanto dever do Estado e direito do cidadão tem como inspiração os valores da igualdade e da diferença. Precisamos fazer a defesa da igualdade enquanto princípio de cidadania, tanto na luta para não-discriminação e eliminação de privilégios quanto

na defesa da redução das desigualdades e eliminação das diferenças discriminatórias (Cury, 2002).

Cury (2002, p. 260) aborda a descrição feita por Bobbio (1992) em relação ao desenvolvimento dos direitos,

a gênese histórica de um direito começa como uma exigência social que vai se afirmando até se converter em direito positivo. Esta conversão ainda não significa a universalização do mesmo. O momento da universalização indica que aquela exigência, já posta como direito, se torna generalizada para todos os cidadãos ou amplia os níveis de atendimento. Finalmente há a especificação de direitos (Cury, 2002, p. 260).

Tomando como exemplo, a universalização do ensino fundamental no Brasil. A especificação (direita à diferença) acontece quando é reconhecido novo direitos, como no caso das Pessoas com Deficiência, que lutaram pelo modelo educacional inclusivo de respeito às diferenças.

As políticas educacionais no Brasil devem considerar os aspectos legais presentes na legislação, que reconhecem e garantem o direito de acesso, permanência e participação de todos os alunos na escola, especialmente os alunos com deficiência PAEE. Aqui, o acesso, a permanência e a participação na escola são de fundamental importância para nosso entendimento de políticas educacionais inclusivas. Podemos oferecer ao aluno a oportunidade de estudar (acesso à educação), mais se não oferecemos as condições (política de incentivo) de frequentar a escola (permanência), não falamos de inclusão, mas sim de inclusão da exclusão.

O Brasil adotou o modelo de educação inclusiva para garantir o acesso, permanência e participação do aluno PAEE. Para superar as barreiras educacionais, foi lançado em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), materializada na política pública de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as pessoas com deficiência. No contexto específico da deficiência visual, o AEE para pessoas com deficiência visual é oferecido através do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), atuando de maneira complementar ao ensino regular. O CADV desempenha um papel fundamental ao proporcionar suporte e recursos especializados para garantir a inclusão e o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência visual dentro do ambiente educacional.

A PNEEPEI é um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, nomeado pela Portaria Nº 555/2007 e prorrogada pela Portaria Nº 948/2007, que foi entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. É uma política resultante de um contexto histórico marcado por lutas e reivindicações com o intuito de assegurar um sistema educacional inclusivo para os alunos com deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Este objetivo, consiste na Meta 4, do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), Lei N° 13.005/2014:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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 PNEEPEI vincula-se, os aspectos legais da Constituição Federal de 1988 (CF), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Além disso, a PNEEPEI está vinculada ao Ministério da Educação do Governo Federal, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (DPEEPI), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), abrangendo uma série de programas e ações fundamentais. Dentre eles estão: o programa escola acessível; transporte escolar acessível; salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores na educação especial; BPC na escola; acessibilidade à educação superior; livro acessível; centro de formação e recursos; comissão brasileira do Braille; principais indicadores da educação de pessoas com deficiência.

A orientação normativa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é que os sistemas de ensino garantam: o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

A efetivação da política é concretizada por meio da Educação Especial em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, por intermédio do Atendimento Educacional Especializado. Essa abordagem engloba a disponibilização de serviços e recursos específicos associados ao AEE, com o intuito de orientar tanto os alunos quanto os professores sobre a utilização adequada desses recursos nas turmas regulares do ensino comum (Brasil, 1996).

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço oferecido no âmbito da Educação Especial, sendo implementado tanto em Salas de Recursos Multifuncionais quanto

em centros de atendimento especializados. Esses espaços são destinados ao fornecimento de suporte pedagógico complementar a alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, além de oferecer atendimento suplementar aos alunos com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

O AEE é regulamentado como política pública educacional pelo decreto presidencial nº 7.611/2011, com o propósito de ampliar a oferta desse serviço para alunos que se enquadram no Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), englobando aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse decreto permite a matrícula simultânea desses alunos tanto em classes regulares da rede pública de ensino quanto no AEE. O governo federal assume o compromisso de prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de aprimorar o atendimento educacional especializado. Isso inclui a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação contínua de professores para lidar com a educação inclusiva, a capacitação de gestores e outros profissionais escolares para a inclusão, a adaptação das estruturas físicas das escolas para acessibilidade, a criação e distribuição de recursos educacionais acessíveis, e a implementação de núcleos de acessibilidade em instituições federais de ensino superior (Brasil, 2011).

A Política educacional possui como fator de coerção o Estado, que exerce seu poder fazendo respeito à obrigatoriedade do cumprimento das leis e das regras sociais através dos sistemas administrativos, jurídicos, burocráticos e tributários. Aqui, tratamos da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SME), da Prefeitura Municipal de Mossoró (PMM), que exerce seu poder no sistema escolar da rede municipal de ensino, especificamente, no CADV.

O Decreto Municipal Nº 6.244 de 2021 estabelece as atribuições da Coordenadoria de Educação Especial, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME). Entre suas responsabilidades estão: a) Orientar o planejamento pedagógico das escolas, bem como a atuação do supervisor pedagógico e do diretor, com foco na inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas turmas do ensino regular; b) - Elaborar planos, diretrizes e acompanhar a execução das políticas da SME relacionadas à educação especial, enfocando a perspectiva da educação inclusiva, com destaque para o AEE; c) Monitorar e analisar os dados referentes à educação especial, tanto no ensino regular como nas Salas de Recursos Multifuncionais, por meio do sistema Educacenso, na Coordenadoria de Registro e Inspeção Escolar; d) Garantir a oferta do AEE, incluindo a promoção da acessibilidade e a manutenção das salas de recursos

multifuncionais; f) Supervisionar e prestar apoio às atividades do CADV, assegurando a qualidade e eficácia dos serviços prestados (Mossoró, 2021).

Dessa forma, o decreto estabelece a função primordial da Coordenadoria de Educação Especial em coordenar e garantir a implementação das políticas de educação inclusiva e Atendimento Educacional Especializado, bem como o monitoramento e apoio aos serviços e recursos oferecidos para alunos com PAEE no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (Mossoró, 2021).

A Secretaria Municipal de Educação de Mossoró, por meio do Centro de Apoio ao Deficiente Visual, oferece a modalidade de educação especial de forma complementar ao ensino regular. Nesse contexto, o AEE é um serviço realizado no turno inverso ao da classe comum, seja na própria escola ou em centros de atendimento especializado. O CADV se destaca como uma instituição especializada no atendimento educacional especializado, complementando a educação de alunos com deficiência visual.

A política de Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência visual no Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV) foi desenvolvida através de um processo coletivo, envolvendo pessoas com deficiência visual e educadores. Esse processo incluiu ações determinadas pelo Estado para atender às legislações vigentes. O Centro foi estabelecido em 1987 como Centro de Reabilitação e Educação dos Deficientes Visuais (CREDEV), por iniciativa do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, e posteriormente integrou a Associação dos Deficientes Visuais de Mossoró (ADVVM) em 1989. Em 1993, obteve autorização para funcionar como escola especial do 1ª à 4ª série e denominou-se Escola Louis Braille. Em 1997, integrou-se à rede municipal de ensino, denominando-se Escola Municipal Louis Braille. Com a proposta de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, a partir do ano 2000, a escola passou a funcionar como Centro de Apoio ao Deficiente Visual. O CADV foi oficialmente criado em 2002, através do Decreto Nº 2.104/2002, substituindo a Escola Municipal Louis Braille (Dias, 2017). Além disso, em 2003, foi estabelecido o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB) no CADV, com a finalidade de produzir textos e livros em Braille, ampliados e falados para atender pessoas cegas e com baixa visão.

O Centro de Apoio ao Deficiente Visual assume um papel fundamental na garantia da educação e no Atendimento Educacional Especializado dos alunos com deficiência visual, proporcionando uma série de contribuições significativas. Conforme Dias (2017), os alunos com deficiência visual (cegos ou baixa visão) atendidos pelo CADV recebem um leque de atividades especializadas, como orientação e mobilidade, atividade de vida autônoma, ensino

do Sistema Braille, escrita cursiva; soroban (ou sorobã), auxílio de ledor e outros. Essa abordagem abrangente visa ao desenvolvimento completo dos alunos.

A importância do CADV para os alunos com deficiência visual é refletida em sua trajetória de evolução e nas atividades que realiza. O CADV não apenas oferece apoio pedagógico, mas também desencadeia uma série de ações que visam a inclusão plena e a promoção do desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social dos alunos atendidos. Ao longo de sua história, o CADV se adaptou às mudanças nas políticas de inclusão educacional e se transformou de uma escola especial em um centro de apoio. Isso demonstra sua capacidade de se ajustar às demandas educacionais contemporâneas, proporcionando um ambiente que se concentra em atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência visual.

A presença do Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB) no CADV é um exemplo claro de sua relevância. Esse núcleo não apenas produz materiais em Braille, mas também os adapta de maneira que sejam acessíveis aos alunos com baixa visão, ampliando a gama de recursos de aprendizagem disponíveis. Isso não só facilita o acesso ao conteúdo, mas também fortalece a independência dos alunos, permitindo-lhes explorar o conhecimento por conta própria. Além disso, o CADV atua como um ponto de referência para professores e educadores que buscam orientações sobre como melhor atender às necessidades dos alunos com deficiência visual nas turmas regulares. Ele oferece suporte técnico e pedagógico, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos.

A institucionalização da política de AEE no CADV é resultado de um processo que engloba tanto a construção coletiva, através da luta de pessoas com deficiência visual e educadores por um ambiente de desenvolvimento inclusivo, quanto o cumprimento das legislações por parte do Estado. Esse caminho ressalta a importância do engajamento colaborativo e do compromisso institucional em proporcionar uma educação inclusiva e enriquecedora para os alunos com deficiência visual.

3.3.4 Algumas considerações do direito à educação das pessoas com deficiência visual

O Brasil é um Estado Democrático de Direito que satisfaz as condições de exercício e acesso ao poder, incorporando uma ampla gama de direitos civis, sociais e culturais para seus cidadãos, fundamentado na soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, nos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e no pluralismo político.

Assegurado a igualdade de tratamento e a dignidade da pessoa humana, as pessoas com deficiência têm sua cidadania reconhecida e garantida em lei, principalmente, o direito à

educação. O conceito de direito à educação como dever do Estado, pressupõe a inclusão de todos no sistema de ensino. Sendo o Brasil um Estado Democrático de Direito, tanto a Constituição Federal de 1988, quanto leis específicas de educação e/ou para pessoas com deficiência, asseguraram a educação especial como modalidade de ensino da educação escolar na perspectiva da educação inclusiva.

No entanto, o direito à educação especial na perspectiva inclusiva, vai além do simples acesso à educação, é preciso ter uma educação de qualidade com condições de acesso, permanência e participação por todos os alunos PAEE.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, buscou constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos PAEE, seja na garantia do acesso, permanência e participação de todos os alunos ao ensino regular com autonomia e independência, como também na formação de professores para a inclusão e na melhoria do acesso físico, transporte e mobiliário das instituições de ensino de educação especial.

A materialização da política educacional acontece pelo serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma específica ao nosso estudo, no Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), que é em instituição integrante da modalidade de ensino da educação especial, complementar ao ensino regular e especializada no AEE para alunos com deficiência visual.

A garantia do direito à educação para as pessoas com deficiência visual é um desafio e uma necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A educação é um direito humano fundamental, que contribui para o desenvolvimento integral das potencialidades, habilidades, talentos e interesses das pessoas com deficiência visual, bem como para o exercício pleno de sua cidadania e participação social.

Para garantir esse direito, é preciso assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência visual nas escolas regulares, em todos os níveis e modalidades de ensino, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado e os recursos de acessibilidade necessários para eliminar as barreiras que possam impedir ou dificultar o processo de escolarização desses alunos. O AEE é um conjunto de atividades, recursos e apoios pedagógicos específicos, que complementam ou suplementam a formação dos alunos no ensino regular, visando atender às suas necessidades educacionais específicas. Os recursos de acessibilidade são produtos, equipamentos, dispositivos, serviços e estratégias que facilitam o acesso e a utilização dos espaços, dos meios de transporte, dos mobiliários, dos equipamentos urbanos, das edificações, dos sistemas e meios de comunicação e informação, entre outros.

Nesse sentido, é importante destacar o papel da legislação brasileira na garantia do direito à educação para as pessoas com deficiência visual. Entre as normas que regulamentam esse direito, podemos citar: Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 7.611/2011 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

Essas normas são fundamentais para assegurar a inclusão, a qualidade e a equidade da educação das pessoas com deficiência visual, bem como sua cidadania e sua participação social. Elas também estão em consonância com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, que foram incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro. Portanto, cabe ao Estado e à sociedade respeitar, promover e garantir esses direitos para todas as pessoas com deficiência visual no país.

Além disso, é preciso garantir o respeito à diversidade e à singularidade das pessoas com deficiência visual, valorizando suas formas de comunicação e expressão, suas experiências e saberes, seus modos de aprender e ensinar. Nesse sentido, é importante reconhecer o Sistema Braille como meio legal de leitura e escrita das pessoas cegas ou com baixa visão, garantindo o direito ao acesso ao material didático e pedagógico adaptado em Braille ou em outros formatos acessíveis.

Por fim, é preciso garantir a formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação para o Atendimento Educacional Especializado e para a inclusão das pessoas com deficiência visual nas escolas regulares. Essa formação deve contemplar os conhecimentos teóricos e práticos sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sobre as características, as potencialidades e as necessidades educacionais específicas das pessoas com deficiência visual, sobre os recursos de acessibilidade e as tecnologias assistivas disponíveis, sobre as metodologias e as estratégias pedagógicas adequadas para o ensino e a aprendizagem desses alunos.

A garantia do direito à educação para as pessoas com deficiência visual é uma responsabilidade compartilhada entre o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade em geral. É um compromisso ético, político e legal que deve ser assumido por todos os envolvidos no processo educativo. É uma condição indispensável para a construção de uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa para todos.

4 EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O capítulo tem como objetivo principal promover uma reflexão sobre a Educação Especial, com um enfoque especial nas necessidades e desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência visual.

O capítulo está estruturado em três subcapítulos distintos, cada um abordando aspectos essenciais dessa temática. Começando com o subcapítulo “Deficiência Visual e Suas Implicações”, exploraremos os conceitos fundamentais relacionados à deficiência visual, suas causas e impactos na vida cotidiana. Em seguida, adentraremos no subcapítulo "Atividades de Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Deficiência Visual", onde examinaremos as principais atividades e recursos destinados a melhorar a qualidade da educação desses sujeitos, promovendo sua inclusão e acessibilidade. Por fim, no subcapítulo “Combatendo o Capacitismo: Luta por Reconhecimento das Pessoas com Deficiência Visual”, abordaremos o conceito de capacitismo, e exploraremos como esse fenômeno se manifesta na luta por reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência visual.

4.1 DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS IMPLICAÇÕES

A deficiência visual é uma condição que afeta a capacidade de ver, total ou parcialmente, de uma pessoa. Classifica-se como cegueira, baixa visão ou visão monocular e pode ser causada por diversos fatores, como doenças, traumas, malformações, envelhecimento, questões hereditárias etc. A deficiência visual pode trazer impactos na vida social, educacional e profissional das pessoas, exigindo adaptações e recursos específicos para garantir sua inclusão e acessibilidade.

Quem tem deficiência visual pode enfrentar barreiras para se comunicar, se expressar e se integrar na sociedade, o que pode levar a situações de exclusão, preconceito, falta de apoio ou excesso de cuidado. Mas também pode desenvolver outras formas de perceber e interagir com o mundo, com as outras pessoas e consigo mesmo, o que pode fortalecer suas capacidades sensoriais, cognitivas e emocionais, além de valorizar a diversidade e a solidariedade.

Na educação, a deficiência visual pode dificultar o acesso e a participação das pessoas nos processos de ensino e aprendizagem, podendo comprometer suas habilidades para ler, escrever, desenhar, calcular, etc. Mas também pode estimular o uso de diferentes métodos pedagógicos, materiais didáticos e tecnologias assistivas, incentivando a criatividade, a curiosidade e a autonomia.

No trabalho, a deficiência visual pode reduzir as chances de emprego e renda das pessoas, podendo causar desemprego, subemprego ou exploração. Por outro lado, pode aumentar as possibilidades de atuação profissional e empreendedora das pessoas, impulsionando a inovação, a produtividade e a competitividade.

Conforme Brasil (2000) a expressão “deficiência visual” se refere ao espectro que vai da cegueira até a baixa visão. Segundo De Masi (2002, p. 28) a Organização Mundial da Saúde (OMS), define a deficiência visual como

uma limitação sensorial que pode atingir uma gravidade capaz de praticamente anular a capacidade de ver, abrangendo vários graus de acuidade visual, permitindo diversas classificações de redução da visão. Portanto, ao se adotar determinada classificação, deve-se considerar as finalidades propostas para sua utilização. Em face de sua abrangência e complexidade há muitas definições e classificações da deficiência visual, discutidas em vários países. Para melhor esclarecimento, foram destacados dois enfoques: conotação clínica (Organização Mundial da Saúde), e com propósitos educacionais (De Masi, 2002, p. 28).

A deficiência visual pode variar significativamente em sua gravidade e extensão, desde perda parcial da visão até cegueira total. A abordagem da conotação clínica (OMS) é baseada em critérios médicos e clínicos para determinar a deficiência visual. Normalmente, são consideradas categorias de visão normal, visão monocular, baixa visão e cegueira. A abordagem para fins educacionais, centra-se na forma como a deficiência visual afeta a capacidade de uma pessoa aprender e participar em atividades educativas. No contexto educacional, diferentes classificações e critérios podem ser utilizados para determinar o tipo e o grau de apoio necessário aos alunos com deficiência visual.

Do ponto de vista médico e jurídico, e conforme Waisberg e Waisberg (2015), para garantir os direitos das pessoas com deficiência visual, foi preciso definir os critérios para reconhecer quem tem essa condição. A Portaria n. 3.128/2008, em seu art. 1º, considera pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.

Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10) (Brasil, 2008).

Do ponto de vista educacional, e conforme Faye e Barraga (1985) *apud* De Masi (2002), existem dois tipos de educandos com deficiência visual: os que têm cegueira e os que têm baixa visão. Os educandos com cegueira são aqueles que apresentam ausência total de visão

com perda de projeção de luz, e precisam usar o Sistema Braille para aprender. Os educandos com baixa visão conseguem ver um pouco, mas a sua visão é tão ruim que atrapalha o seu desempenho.

Recentemente, por meio da Lei nº 14.126/2021 (Brasil, 2021), a visão monocular por ser uma condição que afeta a visão de apenas um olho, passou a ser reconhecida como uma deficiência visual, do tipo sensorial.

Dessa forma, classificamos a deficiência visual em três tipos: cegueira, baixa visão e visão monocular. A cegueira é a perda completa da visão ou da capacidade de ver a luz nos dois olhos. As pessoas com cegueira precisam usar o Sistema Braille e outros recursos especiais para se comunicar por escrito. A baixa visão é a perda parcial da visão nos dois olhos. As pessoas com baixa visão têm dificuldades para fazer atividades escolares e se locomover, e precisam de recursos educativos especiais. A visão monocular é a perda da visão em um só olho. As pessoas com visão monocular têm os mesmos direitos legais das outras pessoas com deficiência visual.

O conceito de deficiência visual na educação é a forma como se entende e se aborda a condição de pessoas que apresentam perda ou redução da capacidade visual, seja de forma congênita, adquirida ou hereditária, e que necessitam de recursos e estratégias específicas para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Machado *et al.*, 2003).

Na literatura, encontramos várias definições para deficiência visual. Santos (2021), define como a perda ou a diminuição permanente da capacidade de ver em ambos os olhos, que não pode ser melhorada ou corrigida com o uso de óculos, tratamento médico ou cirurgia. Bill (2017), considera como uma condição que afeta a visão em ambos os olhos. E explica que a deficiência visual pode ocorrer por questões hereditárias, congênitas, acidentais ou doenças que prejudicam a visão. Já Mosquera (2010), entende como a perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, classificada em: baixa visão (comprometimento do funcionamento visual dos olhos) e cegueira (perda total ou pouquíssima capacidade de enxergar).

As causas que podem provocar a perda ou a redução da visão, podem ser classificadas em três tipos: congênitas, adquiridas e hereditárias. As causas congênitas são aquelas que já estão presentes no nascimento da pessoa, por causa de infecções, complicações ou malformações que afetam o olho ou o nervo óptico. As causas adquiridas são aquelas que acontecem depois do nascimento da pessoa, por causa de doenças, traumas ou fatores ambientais que prejudicam a visão. As causas hereditárias são aquelas que são passadas de pais para filhos, por causa de alterações genéticas ou cromossômicas que interferem no desenvolvimento ou no funcionamento do olho ou do nervo óptico (Brasil, 2000; Silva, 2007; Mosquera, 2010; Bill 2017; Santos, 2021).

Os estudos de Bill (2017) apontam que as principais causas de cegueira nos países em desenvolvimento estão relacionadas a questões infecciosas, nutricionais, traumáticas ou originárias de alguma doença, enquanto nos países desenvolvidos, as causas mencionadas têm menor frequência, e os casos mais comuns têm características genéticas ou degenerativas. Além disso, Mosquera (2010) destaca algumas das causas da deficiência visual, como a catarata, a retinopatia de prematuridade, traumas, retinoblastoma, retinose pigmentar, deficiência visual cortical, glaucoma, diabetes, doença muscular senil e atrofia óptica.

As características da deficiência visual podem variar amplamente, dependendo do grau, da causa, da idade de início e do tipo de comprometimento visual da pessoa (De Masi, 2002). Isso inclui dificuldade no reconhecimento de rostos, objetos, cores e letras, bem como na orientação espacial e temporal. Realizar tarefas que exigem precisão visual, como leitura, escrita e desenho, pode ser desafiador. Frequentemente são necessárias adaptações no ambiente físico e no material didático, assim como apoio especializado na escola e no trabalho. Desenvolver habilidades sociais e emocionais para lidar com as barreiras e os preconceitos também é uma parte importante da experiência das pessoas com deficiência visual.

Borges e Dias (2021) faz um alerta para a função do professor como alguém que, devido à sua proximidade com os alunos, está em posição privilegiada para detectar possíveis situações que requerem uma análise aprofundada por um profissional de saúde. É crucial enfatizar que os educadores têm o potencial de identificar problemas e encaminhar os alunos, ou influenciar suas famílias, na busca pelo tratamento adequado quando algo parece estar errado.

É importante destacar que a maioria dos problemas visuais não se configura como deficiência visual, e frequentemente esses problemas podem ser percebidos por pessoas que não são especialistas na área. Não é necessário ser um médico para identificar muitos desses problemas visuais. De acordo com Borges e Dias (2021), duas atitudes do professor podem ter um impacto significativo na vida escolar e cotidiana dos alunos: observar os sinais visuais apresentados pelos estudantes e analisar seu comportamento durante as atividades em sala de aula.

Os seguintes sinais visuais, que podem ser identificados com facilidade por um professor atento, incluem olhos avermelhados e/ou lacrimejantes, terçóis e pústulas, pálpebras com bordas avermelhadas e inchadas, apertar e esfregar os olhos, piscar excessivamente, franzir constantemente a testa, grande sensibilidade à luz, fadiga ao esforço visual, aproximação excessiva ao olhar para objetos, dificuldade na leitura e escrita, postura inadequada, estrabismo (olhos com direções diferentes), nistagmo (olhos em movimento constante), relato de visão

dupla ou embaçada, cautela excessiva ao andar, tropeços e quedas frequentes, tonturas, náuseas, dor de cabeça, inquietação, irritabilidade, desatenção e desinteresse (Borges; Dias, 2021). Estar atento a esses sinais pode desempenhar um papel fundamental na detecção precoce de problemas visuais em estudantes, possibilitando intervenções adequadas para melhorar sua qualidade de vida e desempenho acadêmico.

Em síntese, abordamos as várias facetas da deficiência visual, desde suas causas até seu impacto na vida cotidiana, educacional e profissional dessas pessoas. Aqui, buscou-se oferecer uma visão abrangente e informativa sobre a deficiência visual, abordando várias questões importantes relacionadas a essa condição. Para isso, destacamos as diferentes categorias da deficiência visual, como cegueira, baixa visão e visão monocular, e exploramos as causas que podem levar a essas condições, incluindo fatores congênitos, adquiridos e hereditários. Por fim, ressaltamos a relevância do papel dos professores na detecção precoce de problemas visuais em seus alunos, enfatizando a necessidade de observação e sensibilidade para identificar sinais visuais.

4.2 ATIVIDADES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Conforme Brasil (2011), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço complementar ou suplementar à escolarização de alunos com necessidades educacionais específicas, que visa proporcionar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade. Entre esses alunos, estão aqueles com deficiência visual (DV), que apresentam limitações ou perda total da visão, seja de forma congênita, hereditária ou adquirida. A inclusão escolar de pessoas com DV é um direito garantido pela legislação brasileira e pelos tratados internacionais, que preconizam uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade e as especificidades de cada um.

A educação é um direito fundamental que deve estar disponível e acessível a todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência. De acordo com Santos (2021), juridicamente, não há nada que as exclua do direito à educação. Trata-se de um processo de conquistas que tem evoluído ao longo de duas décadas, especialmente no final do século passado, e que ainda está em desenvolvimento, sem que se considere que essa evolução tenha atingido um ponto final.

No entanto, contrariando todo esse processo de evolução e conquistas, o ex-presidente da República do Brasil, Jair Bolsonaro, assina arbitrariamente o Decreto nº 10.502/2020, que trata da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao

Longo da Vida (PNEE-2020). Esse decreto incentivou alunos com deficiência a frequentarem classes especiais e/ou instituições especializadas, separados dos demais. Isso ocorreu após décadas de lutas pela aquisição de direitos e pela existência de um atendimento educacional inclusivo, com todos os alunos estudando juntos em classes regulares (Santos, 2021).

Segundo Rocha, Mendes e Lacerda (2021) a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-2020) foi posteriormente, julgada pela Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590 do Supremo Tribunal Federal. Os Autores destacam que o Decreto nº 10.502/2020, vigorou por cerca de 60 dias, causou polêmica, foi suspenso e dividiu o movimento de luta pelo direito à educação. O processo ilustra a importância da construção coletiva de uma política pública e do envolvimento da sociedade e, sobretudo, das pessoas a quem se destina tal legislação.

No entanto, para que a inclusão escolar de pessoas com DV seja efetiva, é necessário que o AEE ofereça atividades adequadas às suas necessidades educacionais, que favoreçam o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, bem como a sua autonomia e independência. Essas atividades devem envolver o uso de recursos didáticos e tecnológicos acessíveis, como o Sistema Braille, o soroban, os mapas táteis, os softwares de voz, entre outros. Essas atividades devem ser planejadas e executadas por profissionais qualificados, que conheçam as características e as potencialidades das pessoas com DV e que possam orientar os demais educadores da escola regular sobre as melhores práticas pedagógicas para esse público.

Diante desse contexto, este subcapítulo tem como problemática: quais são as principais atividades de AEE para pessoas com DV? Como elas podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social desses alunos? Quais são os desafios e as possibilidades para a realização dessas atividades na escola regular?

Para isso, buscaremos analisar as atividades de AEE para pessoas com DV, discutindo a sua importância e os seus benefícios para a inclusão escolar desses alunos. De forma específica, buscaremos: identificar as principais atividades de AEE para pessoas com DV; descrever as características e os objetivos dessas atividades; avaliar os impactos dessas atividades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com DV; apontar os principais desafios e as possibilidades para a realização dessas atividades na escola regular.

4.2.1 Principais atividades de AEE para pessoas com Deficiência Visual

Nesta seção, e com base nos autores estudados como Brasil (2000), Mosquera (2010), Rossi (2015), Dias (2017), Oliveira (2017), Bill (2017), Stefanelli (2020), Coutinho (2020),

Borges e Dias (2021), Santos (2021), apresentamos algumas das principais atividades de AEE para pessoas com DV:

- a) Avaliação funcional da visão: consiste em verificar o grau e o tipo de deficiência visual do aluno, bem como as suas potencialidades e dificuldades visuais, por meio de testes, observações e entrevistas. Essa avaliação permite identificar as necessidades educacionais específicas do aluno e planejar as intervenções pedagógicas adequadas.
- b) Estimulação visual: consiste em oferecer estímulos visuais ao aluno com baixa visão, por meio de materiais contrastantes, coloridos, luminosos, móveis ou sonoros, com o objetivo de desenvolver ou melhorar as suas habilidades visuais, como a acuidade, o campo, a percepção e a discriminação visual.
- c) Orientação e mobilidade: consiste em ensinar o aluno cego ou com baixa visão a se locomover de forma segura e independente no espaço físico, por meio de técnicas e recursos específicos, como o uso da bengala, do guia vidente, da audiodescrição, da orientação sonora e da marcação tátil.
 - Orientação: habilidade do sujeito para perceber o ambiente que o cerca, estabelecendo as relações corporais, espaciais e temporais com esse ambiente, através dos sentidos remanescentes. A pessoa pode usar a audição, o tato, a cinestesia (percepção dos seus movimentos), o olfato e a visão residual (quando tem baixa visão) para se orientar;
 - Mobilidade: Capacidade ou estado inato do sujeito de se mover reagindo a estímulos internos ou externos, seja em equilíbrio estático ou dinâmico. A Mobilidade é o aprendizado para o controle dos movimentos de forma organizada e eficaz.
- d) O Sistema Braille: é um método fundamental para ensinar alunos cegos ou com baixa visão a ler e escrever. Ele consiste em um código alfabético composto por seis pontos em relevo, que representam letras, números e sinais gráficos. Este sistema permite que os alunos tenham acesso aos conteúdos curriculares, ampliando seu conhecimento e cultura. Sistema Braille de escrita e leitura baseado em pontos em relevo podem ser identificados pelo tato, e possibilita que pessoas cegas tenham acesso a uma variedade de textos, incluindo livros, revistas e jornais. Além disso, pode ser utilizado para representar números, símbolos matemáticos, notas musicais e outras línguas.
- e) Soroban (ou Sorobã): É um instrumento de cálculo de origem japonesa, que consiste em um bastidor com contas deslizantes, que permite ao aluno desenvolver o raciocínio lógico-matemático, a memória, a concentração e a coordenação motora. O soroban pode

ser usado por pessoas cego ou com baixa visão para realizar operações matemáticas simples ou complexas, como adição, subtração, multiplicação, divisão, raiz quadrada, etc.

- f) **Informática acessível:** consiste em ensinar o aluno cego ou com baixa visão a utilizar o computador e a internet com recursos de acessibilidade, como softwares de voz, teclados adaptados, monitores ampliados e impressoras Braille. Permite ao aluno ampliar as suas possibilidades de comunicação, informação e aprendizagem.
- g) **Escrita Cursiva:** É uma forma de escrita manual que utiliza letras ligadas entre si. A escrita cursiva pode ser uma alternativa ou um complemento ao Braille, pois permite que as pessoas cegas escrevam em superfícies comuns, como papel, quadro, etc., usando canetas ou lápis. A escrita cursiva também pode facilitar a comunicação com as pessoas que não conhecem o Sistema Braille.
- h) **Auxílio de Ledor:** É uma pessoa que lê em voz alta o conteúdo de textos impressos ou digitais para as pessoas cegas ou com baixa visão. O ledor pode ser um professor, um colega, um familiar, um voluntário, etc. O ledor deve ler de forma clara e objetiva, respeitando o ritmo e as preferências do aluno com deficiência visual. O ledor também pode auxiliar na realização de atividades escolares ou profissionais que envolvam leitura.
- i) **Atividade de Vida Autônoma (AVA):** São atividades que visam desenvolver a autonomia e a independência das pessoas ou com baixa visão nas tarefas cotidianas, como higiene pessoal, alimentação, vestuário, organização do espaço, uso do dinheiro, etc. As AVAs podem ser realizadas em casa, na escola, no trabalho, ou na comunidade, com o apoio de profissionais especializados ou pessoas próximas.

No contexto das atividades de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com deficiência visual, é essencial identificar as características e objetivos dessas atividades e avaliar seu impacto no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual. É crucial apontar os principais desafios e as oportunidades associadas à implementação dessas atividades nas escolas regulares.

Quadro 7 – Características, objetivos, impactos, desafios e possibilidades das atividades de AEE para pessoas com DV na escola regular.

Características e objetivos das atividades de AEE	Personalização educacional	Planejadas de acordo com as necessidades educacionais específicas de cada aluno, considerando o seu grau e o seu tipo de deficiência visual, o seu nível de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, os seus interesses e as suas expectativas.
	Acessibilidade educacional	Realizadas em um ambiente adequado e equipado com recursos didáticos e tecnológicos acessíveis ao aluno com deficiência visual, como materiais em Braille, em relevo ou ampliados, jogos adaptados, livros falados ou digitais, entre outros.
	Professor especializado em deficiência visual	Desenvolvidas por um professor especializado em deficiência visual, que tenha conhecimentos sobre as características e as potencialidades desses alunos, bem como sobre as técnicas e os recursos específicos para o seu AEE.
	Inclusão educacional	Objetivo principal complementar ou suplementar a formação do aluno com deficiência visual no ensino regular, proporcionando-lhe condições para o acesso ao currículo escolar e para a sua participação plena na sociedade.
Impactos das atividades de AEE no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com DV	Desenvolvimento cognitivo	Estimulam as suas habilidades visuais, auditivas, táteis, olfativas e gustativas, favorecendo a sua percepção, a sua atenção, a sua memória, a sua imaginação e a sua criatividade.
	Desenvolvimento afetivo	Promovem a sua autoestima, a sua autoconfiança, a sua autonomia e a sua independência, bem como o seu vínculo afetivo com o professor e com os colegas.
	Desenvolvimento social	Possibilitam a sua integração e a sua interação com os demais membros da comunidade escolar e da sociedade em geral, respeitando as suas diferenças e valorizando as suas potencialidades
	Desenvolvimento acadêmico	Facilitam o seu acesso aos conteúdos curriculares e às diversas áreas do conhecimento, ampliando as suas oportunidades de aprendizagem e de qualificação profissional.
Desafios e as possibilidades para a realização das atividades de AEE na escola regular	Desafios	A falta de recursos humanos, materiais e financeiros para o AEE; a falta de formação continuada dos professores especializados e dos professores do ensino regular; a falta de articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo; a falta de sensibilização e de conscientização da comunidade escolar e da sociedade sobre a inclusão das pessoas com deficiência visual.
	Possibilidades	A implementação de políticas públicas que garantam o direito à educação inclusiva das pessoas com DV; a ampliação e a qualificação dos serviços de AEE; a promoção de cursos de capacitação e de atualização dos professores especializados e dos professores do ensino regular; a criação de espaços de diálogo e de colaboração entre os profissionais envolvidos no processo educativo; a realização de campanhas e de projetos de sensibilização e de conscientização da comunidade escolar e da sociedade sobre a inclusão das pessoas com DV.

FONTE: Elaborado pelo autor (2024)

Em síntese, concluímos que as atividades de AEE para pessoas com DV são essenciais para complementar ou suplementar a formação desses alunos no ensino regular, proporcionando-lhes condições para o acesso ao currículo escolar e para a sua participação plena na sociedade. As atividades contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos com DV, estimulando as suas habilidades sensoriais, comunicativas, acadêmicas e profissionais. As atividades também possibilitam a integração e a interação dos alunos com DV com os demais membros da comunidade escolar e da sociedade em geral, respeitando as suas diferenças e valorizando as suas potencialidades.

As pessoas com deficiência visual merecem ter uma vida plena em todos os aspectos, e para isso elas precisam de acesso a tudo o que as pessoas sem deficiência têm. Elas precisam de informação, de comunicação, de cultura, de lazer, de direitos humanos. Precisam de uma educação adaptada às suas necessidades, com currículo escolar adequado, atendimento educacional especializado e professores preparados. Como também de qualificação profissional, de orientação vocacional e de acessibilidade no ambiente de trabalho.

Para encerrar essa seção sobre as atividades de AEE e seu impacto na vida das pessoas com DV, é fundamental reconhecer que a luta pelo reconhecimento e inclusão das Pessoas com Deficiência (PcD) é uma batalha constante contra o capacitismo. À medida que exploramos as concepções dos autores sobre essa luta, é importante manter em mente que o capacitismo não se limita apenas à deficiência visual, mas é um fenômeno mais amplo que afeta todas as PcD. A seguir, aprofundaremos nossa análise sobre o capacitismo e suas implicações na vida desses sujeitos, destacando a necessidade contínua de conscientização e mudança.

4.3 COMBATENDO O CAPACITISMO: LUTA POR RECONHECIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O subcapítulo aborda uma revisão teórica sobre o capacitismo, termo utilizado na literatura para descrever qualquer forma de preconceito, discriminação ou opressão contra a Pessoa com Deficiência (PcD). O texto está dividido em duas partes: a primeira apresenta um breve conceito sobre o capacitismo, enquanto a segunda parte busca explorar as concepções dos autores em relação à luta pelo reconhecimento das Pessoas com Deficiência Visual.

4.3.1 Capacitismo e a pessoa com deficiência

Na sociedade capitalista, a opressão, o preconceito e a discriminação contra as pessoas com deficiência, em particular as Pessoas com Deficiência Visual, sempre estiveram presentes em seu meio social, mesmo antes de saberem da existência do termo capacitismo.

Para Santos e Rodrigues (2023), capacitismo pode ser compreendido, como qualquer forma de preconceito ou discriminação contra a Pessoa com Deficiência, que oprime sua capacidade de realizar atividades de forma autônoma e independente em razão de sua deficiência. O capacitismo, para as pessoas com deficiência, equivale à discriminação com base na deficiência, da mesma forma que o racismo para as pessoas negras equivale à discriminação com base na cor da pele, assim como o machismo para as mulheres equivale à discriminação com base no sexo.

A introdução da terminologia no Brasil veio pela pesquisadora Anahí Guedes de Mello em 2016. Ela se dedicou a examinar os intricados aspectos da corponormatividade (corpos capazes) em nossa sociedade, ao nomear um tipo de discriminação baseada na premissa da incapacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de fazer. Portanto, “o capacitismo é um neologismo que sugere um afastamento da capacidade, da aptidão, pela deficiência” (Mello, 2016, p. 3267).

A mentalidade capacitista se manifesta como uma perspectiva que percebe a Pessoa com Deficiência como não igual, inferior, incapaz e inadequada, tanto no ambiente de trabalho quanto na capacidade de cuidar de si mesma com autonomia e independência. Isso ocorre devido à construção de uma cultura que idealiza o corpo funcional como normal para a sociedade, e qualquer desvio desse padrão categoriza o sujeito como menos humano (Andrade, 2015).

Compreender a opressão capacitista envolve assumir um compromisso político em relação às pessoas com deficiência, permitindo que a sociedade reconheça que a raiz das manifestações de exclusão não reside apenas no corpo fisicamente impedido, mas sim na mentalidade e no imaginário social disseminados por meio de artefatos culturais discriminatórios (Farias, 2017).

Na sociedade contemporânea, de acordo com Marx (1985 *apud* Silva; Souza, 2013), vivemos em um sistema produtivo capitalista, em que a funcionalidade do corpo, do trabalho, por melhor dizer, é transformada em capital. Dessa maneira, o sujeito com deficiência inserido nessa sociedade é considerado incapaz de produzir, é tido como improdutivo de maneira

pejorativa, preconceituosa e discriminatória, como se afirmasse que ele não é capaz de oferecer utilidade ou contribuições à sociedade (Mangili, 2016).

Conforme Santos e Rodrigues (2023), os grupos minoritários têm se mobilizado em movimentos sociais com o propósito de superar as situações de desqualificação identitária e sofrimento existencial impostas pela sociedade. Nesses contextos, a violência contra o sujeito se manifesta através do preconceito e da discriminação. “Portanto, pensar o preconceito nos parece indispensável, uma vez que este pode se constituir em uma fonte de violência” (Bandeira; Batista, 2002, p. 120).

O preconceito é uma atitude hostil ou preventiva contra um sujeito, simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente, como os negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, camponeses e Pessoas com Deficiência (Allport, 1954). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Artigo 4º, Parágrafo 1º, considera discriminação em razão da deficiência

toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2015).

Para Santos e Rodrigues (2023) o termo "capacitismo" refere-se a todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, que ao longo do tempo têm enfrentado diversas barreiras. Estas incluem barreiras arquitetônicas (relacionadas a ambientes físicos), comunicacionais (interpessoais, escritas e virtuais), instrumentais (relacionadas ao acesso e manejo de instrumentos, utensílios e ferramentas), programáticas (ocultas em políticas públicas, normas e regulamentos) e atitudinais (ligadas a estigmas, estereótipos e discriminações) presentes na sociedade capacitista

O cenário atual para os sujeitos com deficiência ainda é marcado pela falta de acessibilidade e de oportunidades equitativas, apesar dos avanços e das medidas adotadas pelo sistema jurídico brasileiro. Essa realidade é resultado de um processo histórico de transformação da sociedade, que passou por diversas fases em relação às práticas sociais.

Iniciando com a exclusão social, onde pessoas com deficiência eram simplesmente ignoradas, rejeitadas e exploradas pela sociedade, avançou-se para a segregação institucional, na qual escolas especiais foram criadas devido à impossibilidade de acesso às escolas comuns. Em seguida, surgiu a fase da integração, na qual os mais aptos eram encaminhados para escolas

comuns, mas os alunos com deficiência ainda eram colocados em classes especiais, sendo esperado que se adaptassem sem causar transtornos. Por fim, chegou-se à fase da inclusão, na qual todas as pessoas são incluídas nas salas comuns, e os ambientes físicos e procedimentos educativos são adaptados para acomodar a diversidade do alunado. Nesse contexto, as escolas passaram a considerar as necessidades de todos os alunos para garantir uma educação inclusiva e equitativa (Sasaki, 1997).

Rodrigues, Rodrigues e Tavares (2022) discutem os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência na rede regular de ensino no Brasil e as leis que as amparam. Apontam que, apesar das leis serem consistentes, descritivas e pontuais quanto ao atendimento e às construções de ambientes favoráveis ao desenvolvimento das crianças, existem contradições entre elas. A falta de infraestrutura, equipamentos sem manutenção adequada, ausência de qualificação dos professores e planos de ações inadequados acabam distanciando as pessoas com deficiência dos ambientes escolares.

Teixeira (1971) discute o contexto educacional no Brasil, destacando que o processo educativo historicamente favoreceu apenas alguns indivíduos, preparando-os para uma vida mais confortável e, em essência, privilegiada. No entanto, essa educação não consegue efetivamente formar esses "privilegiados", o que leva a uma deterioração progressiva do sistema educacional, especialmente quando a frequência escolar se torna massiva entre a população em geral (Teixeira, 1971, p. 22). Sua advertência sobre a necessidade de uma educação pública de qualidade para todos os brasileiros continua relevante nos dias de hoje. Ele enfatiza que a educação de qualidade não deve ser um privilégio de alguns, mas sim um direito de todos os indivíduos.

Essa ideia é também defendida por Fernandes (2020), que propõe uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade para todos os cidadãos. Reconhece a importância da luta de classe em prol de uma educação democrática e emancipatória. Fernandes destaca que a pedagogia é fundamental para desvendar os desafios históricos do Brasil. Argumenta que aquilo que a Constituição nega, o povo poderá alcançar, mas somente com uma consciência crítica e negadora do passado, aliada a uma consciência crítica e construtiva do futuro. Essa consciência, segundo ele, é gerada pelo trabalho produtivo e pela luta política dos trabalhadores e dos excluídos. Essa consciência não pode ser alcançada apenas por meio de uma educação que se limite à ideia abstrata de "educação para um mundo em mudança", mas sim por uma educação que seja um meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores (Fernandes, 2020, p. 29).

Santos e Rodrigues (2023) destacam que as políticas educacionais inclusivas deram vozes às ações dos movimentos sociais anticapacitistas, que, historicamente,

foram marginalizados pela sociedade na descrença da igualdade e da capacidade de vida autônoma e independente. Os movimentos das Pessoas com Deficiência, em especial os das Pessoas com Deficiência Visual, devem tomar para si, além da autorreflexão do capacitismo, o compromisso de apoiar e colaborar nas ações, individuais e coletivas em defesa dos direitos, e nas reivindicações sociais (Santos; Rodrigues, 2023, p. 118).

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência foram tratadas com ilusões, enganos e impedimentos de expressarem suas próprias opiniões e tomarem decisões. O pensamento era formulado sem elas ou para elas, e não em conjunto com elas; por isso é que hoje “não há que deixar margem para enganos e ilusões” (Fernandes, 2020, p. 40). O lema "Nada sobre nós, sem nós", discutido nos movimentos das Pessoas com Deficiência, nos faz refletir que nenhum resultado a respeito desses sujeitos deve ser tomado sem a plena participação das próprias Pessoas com Deficiência (Sasaki, 2007).

Tavares e Rodrigues (2020) destacam a importância da construção de uma sociedade para todos, em que a inclusão social seja uma realidade para as pessoas com deficiência. As autoras mencionam o Estatuto da Pessoa com Deficiência como um importante avanço no aparato legal e constitucional para a efetivação das práticas inclusivas. A luta por ações sociais inclusivas é destacada como uma luta ideológica e atitudinal que deve transpor as barreiras da exclusão. Ressalta a importância de garantir às pessoas com deficiência, bem como às que sofrem preconceitos de ordem racista, religiosa, sexual, linguística, cultural ou social, as mesmas oportunidades de desenvolvimento e prática social que as demais pessoas.

É importante frisar que os movimentos das Pessoas com Deficiência Visual devem se preocupar com o que acontece na realidade. Para Gramsci (1982), os homens devem possuir um pensamento realista da situação para que, ao olhar o passado e o presente assustador, possam enfrentá-los na vontade coletiva e organizada à invertida dessas situações desfavoráveis. De acordo com Gramsci (1982, p. 222-223), “é necessário criar homens sóbrios, pacientes, que não se desesperem diante dos piores horrores e não se exaltem em face de qualquer tolice”, sendo pessimista pela inteligência e otimistas pela vontade.

O reconhecimento dos movimentos das Pessoas com Deficiência coincidiu com o progresso das discussões sobre a terminologia relacionada à deficiência. Até a década de 1980, a sociedade utilizava termos como "aleijado", "defeituoso", "incapacitado" ou "inválido". No entanto, a partir de 1981, começou-se a utilizar o termo "pessoa deficiente", influenciado pelo Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Mais tarde, surgiu a expressão "pessoa portadora

de deficiência", frequentemente abreviada para "portadores de deficiência". Por volta da metade da década de 1990, a terminologia adotada foi "Pessoas com Deficiência", uma expressão que permanece em uso até os dias atuais (Santos; Rodrigues, 2023).

No contexto das Pessoas com Deficiência Visual, é comum encontrar a cultura do capacitismo, na qual existe a crença social de que esses sujeitos são incompletos, diferentes e incapazes de desempenhar funções ou de gerir suas próprias vidas (Santos; Rodrigues, 2023). No entanto, é fundamental desfazer a ideia de que uma pessoa cega é um ser desamparado, dependente ou digno de piedade, e que, de alguma forma, é diferente do restante da sociedade (Carroll, 1968).

Esse tipo de realidade está bem próximo de nossas casas, mas não conseguimos perceber esse cenário marginalizado e discriminado pelo próprio esquecimento da sociedade. Na escola, os alunos cegos ou com baixa visão deve ser reconhecidos como capazes de superar os desafios da vida. As unidades educacionais precisam agir no seu dever de motivar, objetivando mobilizar o sujeito para sua transformação, na busca da autonomia e da independência, pois a educação tem o poder de transformar o mundo e libertar os sujeitos de sua opressão (Freire, 2021b).

No contexto da inclusão educacional, é fundamental que os professores estejam abertos à busca de conhecimento, à apropriação e vivência dos princípios fundamentais dessa abordagem. Isso inclui a celebração das diferenças, a valorização da diversidade, da solidariedade, do direito de pertencer, da igualdade e da cidadania (Sasaki, 1997). Diante desse contexto, passa-se a refletir agora sobre as Pessoas com Deficiência Visual na busca de superação das dificuldades da vida por meio de lutas por reconhecimento social frente às condições de desrespeito.

4.3.2 Luta por reconhecimento das pessoas com deficiência visual

Conforme Santos e Rodrigues (2023) o conceito de reconhecimento tem suas raízes na filosofia de Hegel e, na contemporaneidade, tem sido empregado para descrever um padrão normativo de justiça. Hegel é comumente dividido em duas grandes etapas: o Jovem Hegel e o Hegel Maduro. Honneth (2009) concentra-se nas obras do Jovem Hegel, onde o termo "reconhecimento" denota uma relação ética entre dois sujeitos em um processo recíproco de formação da identidade. Em outras palavras, o reconhecimento mútuo entre dois sujeitos é fundamental para sua formação social.

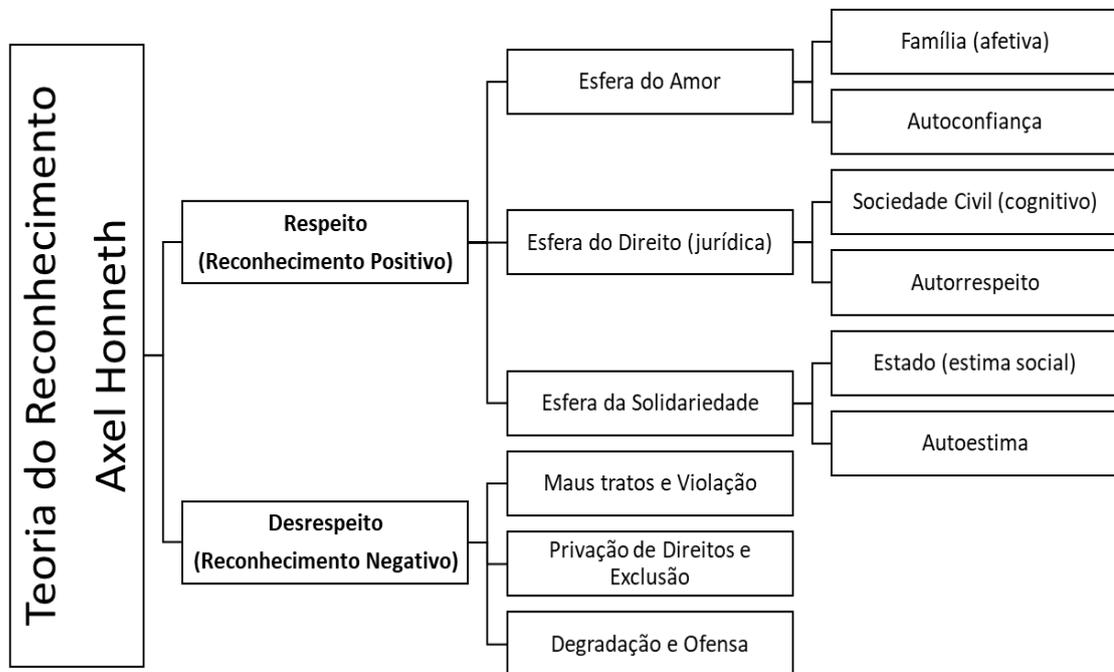
Honneth é um filósofo e sociólogo alemão, pertencente à terceira geração da Escola de Frankfurt, com foco na perspectiva da Teoria Crítica. Sua contribuição para as pesquisas sociais

é marcada pela teoria do reconhecimento, que busca entender como sujeitos e grupos sociais se integram na sociedade. De acordo com Honneth, a luta pelo reconhecimento começa a partir de situações de desrespeito, tornando-se uma fonte emocional e cognitiva de resistência social e de mobilização para ações coletivas no contexto dos movimentos sociais (Santos; Rodrigues, 2023).

Honneth (2009) apresenta dois momentos distintos em sua teoria: um de respeito (reconhecimento positivo) e outro de desrespeito (reconhecimento negativo). Para desenvolver sua teoria, ele se baseia em três esferas de reconhecimento: o amor, o direito e a solidariedade. O amor relacionado à família, que gera autoconfiança; o direito relacionado à sociedade civil, que gera o autorrespeito; e a solidariedade, que está relacionada ao estado, que gera a autoestima.

Para cada forma de reconhecimento, surge uma reação negativa devido ao sentimento de injustiça. O desrespeito, manifestado na esfera do amor, se materializa através de maus-tratos e violações; na esfera do direito, resulta na privação de direitos e exclusão; e na esfera da solidariedade, se apresenta na forma de degradação e ofensas, conforme demonstrado pela síntese adaptada da teoria do reconhecimento (Santos; Rodrigues, 2023).

Figura 7 - Representação da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth



FONTE: Santos; Rodrigues (2023, p.121)

A luta por reconhecimento está em confronto direto com o não reconhecimento individual, que impede o sujeito de participar da vida social na condição de igual. O não reconhecimento é, portanto, parte constitutiva do processo de reconhecimento, pois ele representa a depreciação e a negação da identidade do grupo (Honneth, 2003 *apud* Santos, 2020).

Nesse sentido, é fundamental que os sujeitos tenham a oportunidade de desenvolver sua autonomia, permitindo-lhes tomar decisões racionais sobre seus interesses e formas de reivindicação, e ampliando suas possibilidades de participação ativa na sociedade. Para isso, é necessário romper com os monopólios de condições desiguais impostas aos sujeitos inferiorizados. Esses monopólios os submetem a situações de exclusão social, resultando em humilhação e privação dos direitos básicos essenciais para uma vida digna (Santos, 2020).

A humilhação social é uma das formas mais degradantes de desrespeito, já que representa o sentimento de sujeição ao outro, sem proteção (Honneth, 2003 *apud* Santos, 2020). Outra forma é a invisibilidade social, que se trata do desaparecimento do sujeito entre outros sujeitos (invisíveis socialmente), o que o submete a um processo de humilhação, o conduzindo a um tratamento degradante de pessoas em situação de desigualdade social, como, no caso em evidência, as Pessoas com Deficiência Visual (Souza, 2006 *apud* Santos, 2020).

Por que recorrer à teoria do reconhecimento de Honneth? Porque é crucial compreender que as Pessoas com Deficiência têm direito à educação, ao esporte, ao lazer, à comunicação acessível, entre outros aspectos essenciais. É diante dessas dificuldades que os movimentos combatem diariamente o preconceito, a discriminação e a segregação; uma luta contra uma sociedade capacitista, em busca de respeito e inclusão plena das Pessoas com Deficiência Visual.

Em uma sociedade caracterizada pelo capitalismo e pelo capacitismo, as esferas do amor, do direito e da solidariedade frequentemente sofrem violações através de injustiças que inferiorizam e estigmatizam as Pessoas com Deficiência Visual, impulsionando-as em sua luta social. No cotidiano, esses sujeitos são assolados, oprimidos e discriminados pelas formas de opressão desta sociedade de ser mais; ou seja, de possuir consciência de si e do mundo, de ter esperança, de saber lidar com a diferença, de possuir identidade cultural e de ser político (Freire, 2021a).

De acordo com Freire (2021a), a situação de opressão, ou violência, surge quando os seres humanos são impedidos de ser mais. É suficiente que os sujeitos estejam impedidos de ser mais para que a própria situação em que essa restrição ocorre seja, por si só, uma forma de violência. Violência real, independentemente de ser frequentemente mascarada por uma falsa

generosidade, pois viola a ontológica e histórica vocação dos seres humanos - a de buscar constantemente ser mais.

Nesse contexto, Santos e Rodrigues (2023) destacam que a discussão sobre o capacitismo é altamente relevante, pois se alinha diretamente com a teoria de Honneth. As pessoas com deficiência visual frequentemente enfrentam segregação e tratamento desrespeitoso na sociedade, inclusive em seu próprio ambiente doméstico. Elas são privadas de direitos fundamentais, como educação, saúde e previdência social, e frequentemente são estigmatizadas como coitadas, heróis ou simplesmente "ceguinhos". Essas formas de discriminação e degradação violam sua dignidade e sua capacidade de buscar uma vida plena e igualitária.

Honneth (2009) enfatiza que a luta pelo reconhecimento surge a partir do momento que ocorre qualquer forma de desrespeito ou violência contra as três esferas: amor, direito e solidariedade. Diante disso, os movimentos sociais de defesa das Pessoas com Deficiência Visual devem estar atentos à necessidade de se organizarem para combater as formas de opressão, preconceitos e discriminações do capacitismo. É preciso criar, desta forma, uma consciência crítica da realidade social e política desses sujeitos por meio do diálogo, no sentido de os tornarem protagonistas de suas próprias lutas, fazendo-os capazes de transformar o mundo em colaboração (Freire, 2021a).

Em sua obra "Lutar por Reconhecimento", Honneth (2009) argumenta que a formação da identidade do sujeito ou de seu grupo social ocorrerá mediante o reconhecimento intersubjetivo:

O nexos existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e, por conseguinte, o grau de autorrealização positiva crescem com cada nova forma de reconhecimento, a qual o indivíduo pode referir a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita na experiência do amor a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima (Honneth, 2009, p. 272).

Santos e Rodrigues (2023) argumentam que o reconhecimento intersubjetivo proposto por Honneth (2009) consiste, basicamente, numa explicação de três esferas: o amor, o direito e a solidariedade. São lutas, portanto, para o reconhecimento intersubjetivo, para a prática da solidariedade e para a igualdade social, que não medem esforços no combate à difusão de atitudes antidemocráticas, capacitistas, preconceituosas e opressivas de sujeitos ou grupos em

situação de desigualdade ou vulnerabilidade, tendo em vista que o sentimento da Pessoa com Deficiência visual de ser humilhada, ofendida ou desprezada não pertence apenas a ela, mas que é sentido e sofrido por todo o grupo.

Partindo do pressuposto de que é dever do Estado e de toda sociedade combater atitudes capacitistas contra Pessoas com Deficiência que, ao longo da história, vem sofrendo discriminações, preconceitos e opressões que ferem a dignidade da pessoa humana, é que se torna fundamental respeitar e apoiar as lutas das Pessoas com Deficiência Visual (cega ou baixa visão), sujeitos que buscam ter voz e reconhecimento na sociedade por meio das situações de respeito (amor, direito e solidariedade).

Santos e Rodrigues (2023, p. 123) concluem que

no ato de desrespeito ou de violação de qualquer uma dessas três formas de reconhecimento: o amor, que gera autoconfiança, o direito, que gera o autorrespeito e a solidariedade, que gera a autoestima, é que surge a luta por reconhecimento e que o grande objetivo é o reconhecimento das Pessoas com Deficiência Visual, tanto na escola quanto na sociedade (Santos; Rodrigues, 2023, p. 123).

Para Santos e Rodrigues (2023) o termo reconhecimento constitui a base argumentativa para uma variedade de movimentos sociais. A participação desses sujeitos e desses movimentos na exploração e discussão dessa temática pode contribuir não apenas para combater a injustiça contra grupos em situação de vulnerabilidade ou desigualdade, mas também para elaborar leis, políticas públicas, projetos, implementar programas, campanhas, financiamentos, edificações, aparelhamentos, sistemas, estratégias, bem como para fornecer benefícios e serviços, entre outros.

Na sociedade capacitista, o desrespeito e a invisibilidade social submetem os sujeitos com deficiência visual a um processo de humilhação social. Portanto, é crucial combater a disseminação de atitudes capacitistas e avançar no reconhecimento dos direitos, da solidariedade e do amor das Pessoas com Deficiência. Os movimentos de luta, no Brasil, mesmo vivenciando um presente muito difícil, ou até mesmo assustador, é fundamental que continuem unidos, organizados, firmes e conscientes em prol da libertação não apenas no âmbito da educação, mas também nas áreas da ciência, tecnologia, cultura, saúde e meio ambiente. Esse esforço conjunto é essencial para combater a opressão e promover o progresso (Santos; Rodrigues, 2023).

É preciso dar visibilidade ao contexto de superação das Pessoas com Deficiência Visual, que buscam sucesso escolar e ascensão em uma realidade improvável da vida social em situações adversas de espaços geograficamente e socialmente desfavoráveis. É preciso conhecer

as trajetórias desses sujeitos e analisar os fatores que contribuem para o alcance do sucesso escolar e ascensão social, entre esses fatores, destacam-se: o apoio familiar, o incentivo da escola, dos professores e dos amigos, a vontade e persistência pessoal, bem como a luta por condições e oportunidades mais igualitárias em defesa de seus direitos e de sua dignidade como pessoa humana.

5 SUCESSO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

As pessoas com deficiência são sujeitos inseridos em um contexto social específico, resultado de condicionantes sociais particulares. Assim, o fracasso escolar não deve ser visto como um fator determinante, mas sim como uma consequência de condições desiguais na vida social. De acordo com Charlot (2013), existem pessoas em situações de fracasso. E esses sujeitos são aquelas que vivem em contextos de exclusão social e enfrentam desigualdades, entre elas, as pessoas com deficiência visual. A probabilidade de fracasso escolar para pessoas com deficiência visual é maior do que para aquelas sem deficiência, embora pessoas sem deficiência também possam enfrentar dificuldades escolares.

A pessoa com deficiência visual tende a enfrentar, diariamente, uma série de obstáculos, tanto na vida, quanto na escola. Esses sujeitos podem conseguir superar essas situações e se destacarem em diversas áreas, seja na educação, no esporte, nas artes, na música, em projetos sociais, entre outros. Segundo Bergier e Xypas (2013), os percursos atípicos não são geralmente estudados, já que são estatisticamente desprezados. Todavia, eles não devem ser postos de lado porque contribuem para uma sociologia do improvável.

Charlot (2013) traz o conceito de posição social objetiva e subjetiva: “Há várias formas subjetivas de como podemos ocupar uma posição social objetiva” (Charlot, 2013, p. 165). Segundo o mesmo autor, o que vai definir a nossa posição social subjetiva é a maneira como interpretamos a nossa situação social objetiva: “Por fim, não apenas ocupamos uma *posição* no mundo, temos uma *atividade* no mundo e sobre o mundo” (Charlot, 2013, p. 166). Então, o que devemos fazer, subjetivamente, da nossa posição objetiva? Lutar por reconhecimento social, o que pode gerar mudança de posição social.

Diante do contexto de reconhecimento social, podemos lutar contra as situações de desrespeito, seja ele individual ou coletivo. Tratando do fracasso escolar, Charlot (2013) não acredita que exista o fracasso em si e nem na visão do determinismo reprodutivista de que as condições sociais impossibilitam de se obter o sucesso acadêmico. Ele acredita que o reconhecimento e a mobilização pessoal do sujeito mudam sua posição social objetiva.

Na escola, a atividade de ensino deve propiciar ao aluno o gosto, o prazer e o desejo pela atividade intelectual, para que este encontre um sentido em aprender, ou seja, uma relação com o saber. Para Charlot (2013), o prazer e o desejo são elementos fundamentais da vida escolar, porque são fenômenos internos dos indivíduos. Assim, para a entrada na atividade intelectual, a mobilização do sujeito parece central na problemática da relação com o saber.

O aprender é uma atividade interior (mobilização) que não pode existir sem a exterior (motivação) - reciprocamente. Para Charlot (2013), “a motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno: motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo por dentro. O problema é saber como podemos despertar no aluno um movimento interno, um desejo interno de aprender” (Charlot, 2013, p. 160). Assim, o ensinar, ou formar, é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas que só pode existir se encontrar ou produzir o movimento interno do sujeito.

Mas, como fazer para mobilizar o sujeito para o sucesso escolar? As situações de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual partem do pressuposto de que tanto o aluno quanto a sua família, a escola e a sociedade desempenham um importante papel para que essa situação se configure (Carvalho, 2010). O sucesso escolar é um aspecto fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, e sua promoção é uma responsabilidade que envolve educadores, pais, gestores escolares e toda a sociedade. O sucesso escolar vai além da mera obtenção de boas notas; trata-se de proporcionar aos alunos uma experiência educacional rica e significativa, que lhes permita alcançar seus objetivos e preparar-se para enfrentar os desafios da vida.

Entendemos que o sucesso escolar nessas situações deve ser visto como casos em que, mesmo estando em condições sociais adversas, os alunos conseguem obter sucesso escolar diante de tanta desigualdade social, ou seja, diante de situações tidas como improváveis. Então, como explicar o sucesso escolar frente à desigualdade social? Bourdieu (2007a) *apud* Silva e Souza (2013) traz os conceitos de capital social e capital cultural como responsáveis por romper com o fluxo de reprodução das desigualdades e atuarem, em grande parte, como formadores de especificidades sociais, como, por exemplo, a ascensão de sujeitos de uma classe social para outra. O capital social é entendido como o conjunto de relações sociais que o indivíduo possui, real ou potencial, já o capital cultural é compreendido como o conjunto das qualificações intelectuais transmitidas pela família – em um primeiro momento, ou produzidas pelo sistema escolar - no segundo momento.

De acordo com Silva e Souza (2013), o capital social influencia nos processos de escolarização dos sujeitos com deficiência visual e na construção de noções espaciais, na medida em que esses sujeitos integram redes maiores, mais influentes (dominantes) de poder simbólico. Assim, por meio do acesso a essas redes, os sujeitos são capazes de dar saltos quantitativos na escala social e qualitativos na escala educacional. Já a distância entre o capital cultural, produzido pela família e a escola, e aquele exigido por grupos e classes dominantes, é responsável por determinar maiores ou menores possibilidades de sucesso escolar.

Dessa forma, os sujeitos com deficiência visual, na escola, devem ter maiores possibilidades de acesso a bens de capital social (serviços, lugares e relações sociais) e capital cultural (livros, quadros, filmes, música, língua estrangeira, cinema, teatro, esporte) que potencializam as probabilidades de sucesso escolar.

Buscamos também, em Charlot (2013), explicações quanto à valorização da mobilização do sujeito quanto às estratégias pessoais utilizadas na construção do sucesso escolar, tais como a valorização da família no que diz respeito aos estudos, o apoio e incentivo da escola, a mobilização pessoal, o status social e as políticas públicas. É importante salientar que essas estratégias não têm significados se forem isoladas. É preciso, antes de tudo, a motivação (externa) individual para despertar no sujeito sua mobilização (interna).

O apoio familiar é fator importante na construção do sucesso escolar dos alunos. Lahire (1997) faz referência às pequenas práticas do cotidiano familiar que auxiliam na formação de hábitos e na organização do tempo:

no uso de agendas, organização de fotografias por datas/eventos/lugares, uso do calendário, lista de compras ou de coisas a fazer, registro dos recursos financeiros. Tais práticas levam a criança a se organizar, ter regularidade, saber planejar o que a auxilia nos momentos escolares em que precisará dessas habilidades. Para esse mesmo autor: precisão, regularidade, interiorização, calma, autonomia, ordem, clareza e minúcia, essas são as qualidades indissociavelmente comportamentais e organizacionais que sobressaem de todo um conjunto de elementos em relação ao contexto da entrevista, o estilo do discurso mais do que seu conteúdo. [...] Essas qualidades familiares são também qualidades escolares (Lahire, 1997, p. 294).

É possível notar que a organização familiar é fundamental para o sucesso de uma criança. O esforço dos pais em ajudar os filhos nas atividades escolares contribui para a valorização dos estudos escolares, agindo de forma motivacional. Percebemos, portanto, que independente da condição financeira dos pais, o exemplo familiar é marcado como ponto extremamente importante.

Outro aspecto a ser discutido é o apoio e incentivo dado pela escola aos alunos com deficiência visual. Desse modo, para que tal apoio se concretize, é preciso que a instituição vise uma educação inclusiva, atrativa e dinâmica, com uma direção comprometida e com professores especializados, fornecendo um ensino de qualidade, com projetos, gincanas e outras atividades interativas que envolvam o aluno e que o instigue a conviver na comunidade escolar.

Segundo Carvalho (2010), um fator importante para o sucesso escolar é a promoção da saúde do aluno, destacando a relevância de uma boa qualidade de vida, que abrange a prática de atividades esportivas e uma alimentação equilibrada. A promoção da saúde desempenha um

papel crucial no sucesso escolar do aluno, pois é um pilar fundamental para o desenvolvimento integral e para o bem-estar necessário ao aprendizado eficaz. Uma boa qualidade de vida, que inclui práticas esportivas regulares e uma alimentação equilibrada, é essencial para que os alunos possam se concentrar nas atividades escolares e ter um desempenho acadêmico satisfatório. No entanto, muitos professores tendem a desvalorizar a importância desse aspecto, reconhecendo-o somente quando há ausência de saúde, seja por doenças, limitações físicas ou outras questões que impactam negativamente o aluno.

Aqui, destacamos também às políticas públicas que contribuíram para a inclusão de pessoas com deficiência. O sucesso escolar depende da vontade própria do sujeito, mas também das possibilidades, condições e oportunidades de acesso, seja para a continuidade dos estudos ou para seguir uma profissão. Por isso, as políticas de formação de professores para o atendimento educacional especializado, as cotas de acesso à formação acadêmica e profissional (público e privado), as bolsas de estudo e pesquisa para os sujeitos com deficiência e, por fim, uma escola inclusiva que considere as características dos alunos com deficiência visual são de fundamental importância, pois os sujeitos não podem se sentir à margem da educação apenas por terem necessidades específicas.

Cada fator motivacional não deve ser tratado isoladamente e todos devem ser valorizados, contudo, é preciso entender que a pessoa deve ser um agente transformador, sujeito ativo de sua própria história (Carvalho, 2010).

5.1 NARRATIVAS (IM)PROVÁVEIS DE SUCESSO ESCOLAR E PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Este subcapítulo é composto por seis narrativas autobiográficas que revelam trajetórias de sucesso e superação de pessoas com deficiência visual. Cada narrativa descreve a história de um sujeito que, apesar das adversidades, alcançou sucesso escolar e profissional. A primeira narrativa conta a história de um menino com cegueira que se tornou mestre em educação; a segunda, de uma menina com baixa visão que se tornou advogada e *design* gráfico; a terceira, de uma menina com baixa visão que se tornou fisioterapeuta psicomotricista; a quarta, de um menino com cegueira e de origem popular que se tornou radialista; a quinta, de uma menina com cegueira que se tornou servidora pública federal; e por fim, de um menino com cegueira e de origem popular que se tornou servidor público federal e vereador.

5.1.1 Como me tornei mestre em educação

Thiago Fernando de Queiroz, nascido em 11 de abril de 1988 em Santos, no litoral de São Paulo, atualmente tem 35 anos e reside no Rio Grande do Norte desde 2009. Ele nasceu com uma doença rara que resultou em alta miopia, evoluindo para uma miopia degenerativa que afeta o fundo de seus olhos.

Aos 3 anos de idade, sua deficiência visual foi percebida por uma vizinha, que orientou sua mãe a levá-lo ao oftalmologista. Embora o uso de óculos tenha sido recomendado, para uma criança era desafiador devido ao custo e fragilidade dos óculos, que na época eram feitos de vidro. A dificuldade financeira da família era tão grande que, aos 9 anos, Thiago ficou assustado ao descobrir que seus óculos custavam mais de 200 reais, equivalente ao salário mínimo da época. Seu pai precisava trabalhar o mês inteiro para conseguir comprar um par de óculos para ele.

Thiago, criado em uma comunidade periférica de São Paulo, enfrentou desde cedo desafios devido à condição modesta de sua família. Seus pais, ambos do Rio Grande do Norte, trabalhavam em ocupações modestas: sua mãe era diarista e seu pai, garçom. Ao longo do tempo, enfrentou uma perda gradual da visão, passando por estágios de baixa visão moderada e severa. Atualmente, é considerado legalmente cego devido a uma miopia degenerativa e uma síndrome rara ainda em estudo pelos médicos.

A falta de recursos financeiros da família representou um desafio adicional, especialmente na compra de óculos caros para Thiago. No entanto, apesar das dificuldades, sua família o apoiou em sua busca por tratamento e educação. Os médicos alertam para a possibilidade de que ele perca totalmente a visão até os 40 anos.

Atualmente divorciado, mas em um relacionamento sério, considera a possibilidade de casar novamente no futuro. Quanto à sua formação, recentemente concluiu seu mestrado em educação, é graduado em Direito e História, e está cursando Pedagogia. Além disso, possui três especializações: em Direito Constitucional, Gestão Pública e Atendimento Educacional Especializado.

Thiago se identifica como hétero, do gênero cisgênero masculino. Em relação à religião, embora se considere cristão, não frequenta uma igreja ou denominação específica atualmente, mas ainda lê a Bíblia e já frequentou igrejas no passado.

Thiago enfrentou obstáculos na escola devido à sua baixa visão. Teve que lutar para sentar na frente da sala e enfrentou dificuldades com professores que não entendiam suas necessidades. Ele também menciona que maquiava sua condição para se sentir incluído,

escondendo sua verdadeira visão por medo de ser alvo de *bullying*, o que alimentava sua baixa autoestima.

No Ensino Fundamental, a disposição das carteiras por ordem alfabética o impedia de enxergar a lousa, causando-lhe tristeza. Após conversar com seu professor, seus pais e a diretora, ele conseguiu mudar de lugar e passou a sentar na frente. No entanto, ao mudar de escola no Ensino Fundamental II, enfrentou novos desafios. Sentar-se em um canto da sala o impedia de enxergar a lousa do outro lado, e ele precisava constantemente mudar de lugar para acompanhar as aulas e manter o conteúdo em seu caderno. Houve um momento crítico em que quase repetiu o ano devido às suas limitações visuais. Conversou várias vezes com a diretora e professores, explicando que não conseguia enxergar o quadro, mas era frequentemente acusado de preguiça.

Thiago acabou desmotivado e começou a relaxar nos estudos, o que o levou a uma situação crítica em que o conselho da escola decidiu reprová-lo. Em uma reunião, a diretora propôs uma última chance, desde que ele colocasse todos os cadernos em dia, assistisse a todas as aulas e não faltasse mais. Ele aceitou, mas foi acusado por uma professora de preguiça, o que o levou a assumir a culpa para não perder o ano, mesmo sabendo que o problema era sua deficiência visual e não falta de esforço.

No Ensino Médio, não havia metodologia para lidar com baixa visão, então Thiago recorreu a métodos improvisados para acompanhar os estudos. Durante o intervalo, copiava o conteúdo dos cadernos dos colegas e à noite pedia ajuda aos vizinhos para ler o conteúdo dos cadernos e passar para o seu. Este foi o seu método de estudo durante todo o Ensino Médio.

Ao longo dos anos, sua visão piorou, mas ele persistiu, trabalhando duro para seguir seus estudos e alcançar seus objetivos. Entre os familiares, alguns reconheciam que Thiago tinha um problema visual, mas seus pais não queriam aceitar ou admitir, culpando-o por ser desatento quando esbarrava em objetos, sem revelar a ele sua condição visual.

Os professores também não entendiam sua condição, pois na época não se falava em baixa visão ou educação inclusiva. Assim, Thiago enfrentou dificuldades com a falta de compreensão tanto em casa quanto na escola, mas aprendeu a desenvolver outras habilidades para lidar com sua baixa visão.

Thiago compartilha uma parte íntima de sua vida, revelando a complexidade de sua jornada como pessoa com deficiência visual, mencionando sua prima, em especial, como peça fundamental que o influenciava a acreditar em si mesmo, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos 15 anos, quando encontrou apoio na igreja e em novas amizades, começou a mudar essa percepção com o encorajamento dos amigos a aceitar sua condição e a lutar contra as

limitações impostas por ele. Encontrou na fé e nas amizades um caminho para desenvolver sua autoconfiança e superar as adversidades.

Apesar das dificuldades, concluiu sua graduação em Direito, fez três especializações e terminou um mestrado em educação. Também se envolveu na política e lutou por direitos e inclusão para pessoas com deficiência visual.

Depois de se formar em São Paulo, Thiago trabalhou em um hotel preparando *drinks*, mas se sentia injustiçado. Enquanto os garçons quebravam copos sem consequências, ele era criticado quando isso acontecia. Essa pressão o levou a vender doces em ônibus para escapar das acusações de preguiça. Foi durante essa época que ele começou a perceber sua dificuldade visual diminuindo.

Aos 21 anos, por uma reviravolta providencial, Thiago se mudou para o Rio Grande do Norte e durante uma consulta em Serrinha dos Pintos, a médica informou sobre sua doença rara na visão e a possibilidade de receber um benefício, o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Ele se casou, tentou retomar os estudos, mas sem apoio, acabou desistindo.

Aos 25 anos, separou-se da esposa e decidiu retornar aos estudos em Mossoró, enfrentando muitas dificuldades pela falta de conhecimento dos professores sobre metodologias inclusivas. No entanto, ao conhecer a Associação das Pessoas com Deficiências Visuais de Mossoró (ADVM) e outras pessoas com deficiência visual, além de tecnologias assistivas, sua visão de estudo mudou. Ele passou a usar bengala e a adotar métodos adaptativos, como absorver informações por meio da audição.

Thiago enfrentou situações difíceis na faculdade, como a falta de preparo de alguns professores para lidar com sua deficiência, mas com o apoio do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV) e o uso de tecnologias assistivas, como leitores de tela, conseguiu concluir o curso de Direito e se envolver na política para viabilizar melhorias para pessoas com deficiência.

Atualmente, Thiago está focado em estudar para concursos públicos, buscando uma estabilidade financeira que lhe permita realizar seus sonhos de fazer um doutorado, um PhD e se tornar um professor universitário. Sua história é marcada pela resiliência, determinação e desejo de fazer a diferença na vida das pessoas com deficiência visual.

No que diz respeito aos estudos, menciona instituições-chave que o ajudaram em sua trajetória, como a ADVM, o CADV, a Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Destaca a importância dessas instituições em seu aprendizado e desenvolvimento, principalmente o SENAC, onde começou a aprender e reaprender a estudar.

No entanto, a graduação foi um grande desafio, com uma série de dificuldades enfrentadas, desde a luta por direitos básicos, como o direito a um ledor para as provas, até a descoberta de que suas provas eram de um nível de dificuldade maior do que as de seus colegas. Mesmo diante dessas adversidades, sempre demonstrou resiliência e determinação.

Thiago também destaca uma situação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em 2015, na qual passou em primeiro lugar no curso de Física pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), mas não pôde assumir a vaga devido a questões burocráticas da instituição. Ressalta que a junta multiprofissional era marcada antes da matrícula, o que considerava injusto e desrespeitoso. Afirma que entrou com uma ação na justiça contra a UERN e que, devido a essa ação, a partir de 2018, todas as juntas multiprofissionais da instituição ocorreriam depois da matrícula.

Thiago ressalta a importância da luta por seus direitos e agradece a Deus pela jornada difícil, pois acredita que quando algo vem muito fácil, não se dá o devido valor. Ele só teve acesso à Educação Especial, conhecendo seus direitos e deveres, por volta dos 25 ou 26 anos, não tendo recebido apoio especial durante o Ensino Médio. Destaca que após o apoio da ADVIM e do CADV, deixou de ser totalmente cego, passando a enxergar por meio de tecnologias assistivas e metodologias inclusivas, o que lhe proporcionou autonomia.

Thiago ressalta a importância da política de educação especial, que lhe ensinou a ensinar os professores e o permitiu ter autonomia em seus estudos, algo fundamental para ele. Observa que, atualmente, os professores estão mais informados sobre a educação inclusiva, mas que, na sua época, a política era menos ativa nesse sentido.

Sua maior motivação vem desde a infância, ao ouvir histórias de pessoas que venceram na vida, como Silvio Santos, Abílio Diniz e Bill Gates. Mesmo nascendo em uma comunidade periférica, com pais sem estudos, sempre quis vencer e se inspirou nesses exemplos.

Aos 21 ou 22 anos, quando descobriu que perderia a visão, passou por três anos de depressão e tentativas de suicídio. Contudo, influenciado por pessoas e documentários, decidiu que a única forma de mudar sua vida seria por meio dos estudos. Por isso, foi para Mossoró, onde enfrentou grandes dificuldades, como andar 30 km por dia para estudar. Mesmo com poucos recursos, ele estava determinado a vencer e traçou metas para sua vida acadêmica e profissional.

Thiago destaca que, apesar das adversidades, sua motivação vem do desejo de proporcionar uma vida melhor para sua família, cuidar de seus pais idosos e mostrar que é possível vencer mesmo diante de grandes desafios. Acredita que sua vitória não está em ser rico, mas em conquistar estabilidade financeira e ajudar sua família, sendo seu legado a

demonstração de que é possível vencer com determinação e esforço, mesmo nascendo em condições desfavoráveis.

Thiago trocou seu celular por um com sistema Android para usar o *TalkBack*⁷ e passou a usar o *NonVisual Desktop* (NVDA)⁸ em seu computador, o que lhe proporcionou maior autonomia. Aprendeu a criar um mapa mental ao absorver informações dos leitores de tela e leitores do CADV, o que antes não precisava fazer. A utilização da bengala também contribuiu para sua autonomia, assim como a dependência maior da audição ao andar de bicicleta. Essas tecnologias e interações com pessoas com deficiência visual que venceram desafios, como Marlos Luiz Bezerra, foram fundamentais para sua motivação e aprendizado. Destaca também a importância das histórias de superação dessas pessoas, que o ensinaram a "aprender a reaprender a viver".

Thiago compartilha sobre seu processo no mestrado, destacando que fez seus trabalhos com autonomia, utilizando tecnologias assistivas. Mesmo não se inscrevendo como pessoa com deficiência, buscou demonstrar a importância das tecnologias assistivas para a autonomia das pessoas com deficiência visual. Conta sobre um momento em que pediu audiodescrição para um filme em italiano durante o mestrado, evidenciando a necessidade de dar condições para pessoas com deficiência utilizarem a autonomia.

Thiago também fala sobre suas experiências físicas, mentais e emocionais ao longo da vida, incluindo o trabalho desde os 17 anos, o acompanhamento com psicólogo e a superação do preconceito. Destaca a importância de não se vitimizar e de buscar sempre dar o seu melhor, apesar das dificuldades e do preconceito existente na sociedade.

Thiago se considera uma pessoa de sucesso escolar e deixa uma mensagem para outras pessoas com deficiência visual. Ele encoraja a não se fazerem de vítimas, a transformarem dificuldades em oportunidades, não para mostrar aos outros, mas para si mesmas, para provar que são capazes. Incentiva a não desistir na primeira dificuldade, a persistir e correr atrás dos sonhos, acreditando que, ao persistir, eventualmente eles se realizarão. Finaliza dizendo que, mesmo que o sonho inicial não se concretize, persistir pode levar a conquistas ainda maiores, que Deus pode dar na vida daqueles que perseveram.

⁷ Recurso de acessibilidade que ajuda pessoas cegas ou com baixa visão a interagir com dispositivos Android usando a resposta falada e por toque

⁸ Leitor de tela livre, aberto e portátil para a Microsoft Windows

5.1.1.1 Perspectiva teórica

De acordo com Bourdieu (1996) *apud* Sobrinho e Xypas (2019), estudantes provenientes de famílias com maior poder aquisitivo, que proporcionam às crianças o contato com livros, exposições, cursos e melhores condições de estudo, teriam, portanto, uma espécie de vantagem competitiva sobre os demais, amparada pelo modelo pedagógico das escolas. Dessa forma, a continuidade da destinação das oportunidades, empregos e expansões estaria assegurada para os membros das classes dominantes, restando, para as classes dominadas, apesar de seus esforços para ascender socialmente, permanecer entre os mais pobres e participar, ainda que involuntariamente, do processo de reprodução das desigualdades.

Um caso como o de Thiago, uma pessoa com deficiência visual cujos pais não tinham condições de comprar nem mesmo os óculos, desafia esse processo, uma vez que ele conseguiu ascender educacionalmente, concluindo graduação e mestrado. Este caso vai de encontro à ideia de Charlot (2005) *apud* Rodrigues e Xypas (2019), sugerindo que o interesse pelo conhecimento não é necessariamente determinado pela classe social dos pais. Embora o acesso a diferentes formas de capital possa influenciar, não é a única determinante para o sucesso escolar do sujeito.

Entre os motivos que justificam a dedicação de Thiago, destaca-se o desejo de construir uma vida melhor para a família, auxiliar os pais idosos e incentivar outras pessoas a vencer diante dos desafios. Assim, observamos a relação entre a vontade do aluno de estudar e a afeição deste diante do conhecimento como um caminho acessível para um futuro melhor, para o alcance de uma sonhada profissão e para a construção de uma existência cada vez mais digna (Rodrigues; Xypas, 2019).

Em relação a Thiago, durante o Ensino Fundamental, não houve desenvolvimento de novas percepções e práticas que o auxiliassem, uma vez que os professores não compreendiam suas necessidades. Ele foi até mesmo acusado de falta de interesse pelo Conselho Escolar, que decidiu reprová-lo. Para não perder o ano letivo, decidiu assumir que era preguiçoso, mesmo sabendo que estava sendo prejudicado pela falta de acessibilidade, na tentativa de convencê-los de que mudaria. Essa situação levou-o a se retrair cada vez mais por medo do preconceito e do *bullying*, indo contra a ideia de Charlot (2013), ao afirmar que na escola, a atividade de ensino deve proporcionar ao aluno o gosto, o prazer e o desejo pela atividade intelectual, para que ele encontre um sentido em aprender, ou seja, uma relação com o saber.

Apesar disso, conhecer instituições como o Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), a Associação das Pessoas com Deficiências Visuais de Mossoró (ADVM), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e a Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas

(DAIN) mudou sua visão sobre os estudos e o ajudou a desenvolver práticas de audição para absorção de conhecimentos, além de utilizar tecnologias assistivas que colaboraram para a conclusão da graduação em Direito.

No entanto, Thiago enfrentou um quadro de depressão durante três anos, mas com o apoio de seus pais, sua prima, amigos da igreja e documentários de pessoas de sucesso, ele foi mobilizado a acreditar em si mesmo e decidiu mudar sua vida por meio dos estudos. Esse processo evidencia a ideia de mobilização, que, segundo Charlot (2013), é um fenômeno interno: enquanto motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo por dentro.

Contudo, apenas essa crença não garantiria por si só o êxito de Thiago, principalmente devido à série de desafios enfrentados em seu caminho, como a ausência de um leitor para realizar provas, a dificuldade para sentar nas primeiras carteiras e realizar anotações dos conteúdos. Logo, somado a essa crença, tem-se também as influências positivas em sua trajetória, como os colegas e vizinhos que o ajudavam a copiar e ler os conteúdos, bem como o CADV e ADVM que, segundo ele, foram fundamentais para sua autonomia na vida pessoal, acadêmica e profissional. Assim, conforme Rodrigues e Xypas (2019), a educação é como um ato no qual construímos a nós mesmos e também somos construídos por outras pessoas, seja por circunstâncias vividas no ambiente escolar ou em outros meios sociais.

Essa trajetória, embora marcada por adversidades, mostra como uma criança de origem popular e com deficiência visual, vítima da falta de inclusão e recursos em todo o caminho, ascendeu socialmente e conquistou seus objetivos, mostrando determinação e compromisso com seu futuro. Embora os fatores externos tenham ajudado, a perseverança diante dos obstáculos se fez mais concreta e a crença no estudo foi instrumento de ascensão para Thiago que, hoje, estuda para concursos e busca estabilidade financeira para começar o doutorado e realizar o sonho de ser professor universitário e fazer a diferença na vida de pessoas com deficiência.

Seguindo a óptica de Rodrigues e Xypas (2019), observa-se que Thiago venceu todos os obstáculos que lhe foram propostos, e continua até hoje seguindo na competição em busca de novos sonhos, porque a mera oportunidade de superação do futuro é entretenimento suficiente.

5.1.2 Como me tornei advogada e *design* gráfico

Nascida em Mossoró, Rio Grande do Norte, no dia 30 de abril de 1997, Nadjara Thaís de Oliveira, é solteira, advogada voltada para a área consultiva e atua também com *design*

gráfico. Enfrentou desde cedo desafios impostos por uma doença rara degenerativa na retina, a retinose pigmentar. Enquanto pessoa com baixa visão, seus pais logo perceberam as dificuldades, mas a falta de compreensão levou a situações constrangedoras na infância.

No início, por volta dos 5 anos, seus pais notaram sua dificuldade em enxergar corretamente, pois trocava nomes e tinha problemas para reconhecer pessoas, especialmente à noite. Aos 6, começou a usar óculos, mas os resultados foram decepcionantes e, após consultas médicas, foi diagnosticada com retinose pigmentar, uma doença sem cura que eventualmente levaria à cegueira.

A adolescência foi um período desafiador. Nadjara enfrentou problemas na escola, onde os professores não entendiam sua condição e ela se sentia isolada. Sua explosividade e a recusa em aceitar sua deficiência causaram conflitos com colegas e familiares. A vergonha e o desejo de não ser vista como alguém com deficiência a levaram a ocultar sua condição, evitando falar sobre o assunto com amigos e professores.

A mudança veio quando Nadjara precisou mudar-se para Fortaleza devido ao trabalho do pai. Lá, recebeu um diagnóstico mais preciso no Instituto dos Cegos e iniciou um processo de aceitação e adaptação. Passou a usar a experiência para educar as pessoas ao seu redor sobre sua condição, o que a ajudou a se sentir mais leve e aceita.

Sua trajetória educacional foi marcada por obstáculos, como a necessidade de adaptar provas e lidar com a falta de compreensão de alguns professores. Na faculdade, quando encontrou apoio e compreensão de seus colegas e professores, sua situação tornou-se mais harmônica. O envolvimento com a música também foi um desafio, mas uma nova perspectiva surgiu quando ela decidiu explicar abertamente sua condição. Essa mudança de postura trouxe leveza e aceitação, permitindo que vivesse plenamente sua vida, superando desafios e inspirando aqueles ao seu redor.

Nadjara é uma pessoa determinada e inspiradora, pois enfrentando desafios com sua deficiência visual causada pela retinose pigmentar, ela é um exemplo vivo de como a tecnologia pode ser uma aliada poderosa para pessoas com deficiência, utilizando extensões no navegador que auxiliam na identificação de cores, algo fundamental para seu trabalho em *design*.

Para garantir o melhor ambiente de estudo, Nadjara usa luminárias para manter seu espaço bem iluminado, o que reduz o esforço visual. Além disso, aprendeu a respeitar seus limites e a reconhecer quando é preciso parar e apenas ouvir, como faz durante aulas mais cansativas.

Nadjara enfrentou um grande desafio ao realizar a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), pois teve dificuldade para obter uma prova ampliada e sem um leitor disponível,

enfrentando as 140 páginas do exame, saindo esgotada, mas sem sentir a raiva e revolta que costumava sentir no passado.

Atualmente, compartilha sua história e conhecimento, palestrando em eventos e auxiliando a Associação Retina Bahia. Enfatiza a importância da autoaceitação e autoestima para pessoas com deficiência, e como o apoio da família foi fundamental em sua jornada de superação. Ela é um exemplo de como é possível viver plenamente, mesmo diante de desafios tão grandes.

Na infância e adolescência, enfrentou dificuldades na escola, ela não conseguia prestar atenção nas aulas e estudava mais em casa, utilizando recursos como a luminária e sua irmã que a ajudava a descrever imagens, e inclusive, até hoje, Nadjara a chama para auxiliá-la com detalhes visuais. Recentemente, descobriu um aplicativo que faz descrições para ela, facilitando a compreensão de imagens, ela também fez cursos de audiodescrição, pois, apesar de descrever o que vê, chega um momento em que precisa de ajuda.

Na faculdade, a experiência foi melhor, pois os professores conversavam mais sobre o conteúdo, não dependendo apenas do quadro para ensinar. Ela não reprovou em nenhuma disciplina, pois conseguiu se concentrar mais nas aulas e não precisava anotar tudo, apenas digitava algumas notas no celular, assim, após compartilhar sua deficiência com os professores, seu desempenho na faculdade melhorou significativamente.

Na trajetória de Nadjara, diversas pessoas foram fundamentais. Seus pais, Francisco e Dalva, foram uma base sólida e sua tia a ajudou a superar a vergonha de sua deficiência, incentivando-a a não se preocupar com o que os outros pensavam. Na escola, seus amigos do Ensino Médio, como Carlos Eduardo, Bárbara, Gabriela, Wilton, Luana e Beatriz Cintia, foram apoios essenciais, e na faculdade, Gabriela Mendes se destacou, especialmente em momentos delicados, como quando Nadjara se vestiu errado e sentiu vergonha, Gabriela a incentivou a não se importar com a opinião alheia, ajudando-a a vencer a timidez e a se concentrar no curso de Direito, seu grande sonho.

Nadjara também ressalta a importância do respeito, que busca não apenas pelo título de juíza, mas pela compreensão e colaboração das pessoas em relação às suas dificuldades visuais. Ela destaca experiências como na OAB, onde, apesar dos desafios, sente que é tratada de forma igualitária.

Essas experiências moldaram sua perspectiva, levando-a a valorizar o apoio e a compreensão das pessoas ao seu redor. Aprendeu a não se vitimizar, mas a enfrentar os desafios com determinação, buscando sempre sua independência e respeito mútuo. Na UERN, Nadjara teve contato com a Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas, o DAIN, embora não tenha

precisado utilizar seus recursos, pois já tinha uma dinâmica estabelecida com os professores e contava com o auxílio de uma amiga em sala de aula.

A experiência de estudar sobre políticas públicas foi transformadora, tirando-a do sentimento de inferiorização que a sociedade muitas vezes impõe às pessoas com deficiência, inclusive, seu tema de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) abordou a questão das cotas para pessoas com deficiência no Ensino Superior, levando-a a perceber que não estava ali por favor, mas sim por mérito próprio.

Embora não tenha utilizado os recursos do DAIN, Nadjara conhece bem o suporte que eles oferecem, como computadores adaptados, leitores de tela e outras formas de assistência. Também destaca sua experiência com o Centro de Apoio ao Deficiente Visual, onde aprendeu Braille com a professora Eliane e está aprendendo orientação e mobilidade com o professor Paulo. Relata que, após as aulas com o professor Paulo, sua mãe chorou ao perceber que era hora de Nadjara começar a usar a bengala para sua própria segurança, algo que inicialmente ela pensava que nunca precisaria.

Atualmente, usa a bengala com mais frequência, não apenas para sua segurança, mas também para evitar esbarrar em objetos e diminuir hematomas em suas pernas. Sua família a apoia nessa transição e a acompanha em suas saídas à noite, alertando-a sobre obstáculos no caminho.

Apesar da esperança por avanços científicos que possam trazer uma cura para sua condição, Nadjara não parou sua vida à espera disso, mas sim continua avançando e se adaptando, aproveitando ao máximo os recursos disponíveis para uma vida plena e independente.

Desde sua infância, quando morava em Fortaleza, Nadjara foi influenciada pelos pais a estudar e não desistir e, como a família não podia comprar livros, ela desenvolveu o hábito de ler nas livrarias, tentando absorver o máximo da história antes de sair de lá. Essa prática não só alimentou sua curiosidade, mas também acelerou sua leitura.

A motivação dos pais sempre foi fundamental. Eles sempre a apoiaram, fornecendo não apenas luminárias para facilitar seus estudos, mas também um *iPad* de 12.9 polegadas, que ela utiliza como caderno. Com o aplicativo no *iPad*, ela consegue alterar as linhas e a folha para melhorar sua visualização, tendo total autonomia nos estudos. O *notebook* é mais utilizado para assistir às aulas, e ela está aprendendo a usar o leitor de tela para preservar sua visão residual, conforme recomendado pelo CADV, onde também a aconselharam sobre o uso da tecnologia para não forçar a visão.

Emocionalmente, houve uma virada de chave em 2017, quando ela quase perdeu a vida e percebeu que não tinha feito o suficiente. Ela ainda trabalha em seu temperamento explosivo, resistindo à vontade de responder de forma ríspida. Nesse aspecto, sempre teve muito apoio emocional, especialmente de amigos e da presidente do Retina Brasil, Angela Souza. Foi Angela quem a incentivou a procurar a área de *design* gráfico, mesmo com sua deficiência visual, mostrando que ela só não teria sucesso se não quisesse, pois era capaz e tinha apoio tecnológico e familiar.

A habilidade no *design* gráfico foi desenvolvida com o apoio de Angela, que deu o pontapé inicial, e com os recursos e estratégias fornecidos pela família e amigos, que deram o empurrão necessário para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Seus pais sempre garantiram que ela tivesse os recursos necessários para estudar, e essa dedicação e apoio contínuo são sua maior motivação para perseguir seus sonhos e mudar de vida.

Quando Nadjara lidava diretamente com o público na prática jurídica da UERN, ela enfrentava dificuldades devido à sua deficiência visual. Uma vez, ao pegar um documento para protocolar uma petição, ela trocou os documentos, o que a fez questionar sua capacidade para a advocacia. Essa situação a deixou tão abalada que chegou a considerar desistir, pois temia cometer erros que poderiam prejudicar as pessoas.

No entanto, ao estagiar no Juizado Especial Cível, ela teve uma experiência diferente, lá ela explicava sua condição às pessoas e pedia que indicassem os números ou informações nos documentos, o que era bem aceito. Sua chefe, Socorro, adaptou seu computador para facilitar seu trabalho, permitindo que digitasse petições rapidamente, com orientação verbal da chefe. Essa experiência mostrou a Nadjara que, quando as pessoas entendiam suas necessidades e ela recebia o apoio adequado, era capaz de desempenhar suas funções com competência, sem prejudicar os processos.

Nadjara continua dedicada aos estudos para concursos públicos e foi aprovada no Tribunal de Justiça, além de ingressar na pós-graduação da Advocacia Geral da União. Seu objetivo principal ainda é tornar-se juíza, e planeja continuar estudando até completar os três anos de experiência jurídica necessários para seguir essa carreira.

Reconhece que é privilegiada socialmente devido ao apoio incondicional de seus pais, que sempre buscaram garantir sua autonomia. Destaca a importância da conscientização sobre a retinose pigmentar e da luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

Nadjara participa ativamente da associação Retina Brasil, onde ajuda outras pessoas com deficiência visual e suas famílias. Sua experiência pessoal a motiva a aconselhar pais e a

lutar pela inclusão e igualdade de oportunidades. Mesmo reconhecendo que ainda está no início de sua jornada, ela está determinada a contribuir cada vez mais para a causa da inclusão.

Por fim, Nadjara reflete sobre sua trajetória acadêmica e pessoal, reconhecendo que não teve tanto sucesso no Ensino Fundamental e Médio. No entanto, acredita que obteve sucesso no Ensino Superior graças ao apoio de sua família e amigos. Compartilha uma mensagem profunda sobre o medo, especialmente o medo de sair de casa e se expor. Revela que sempre teve medo da escuridão e de ser o centro das atenções, experiências que foram constrangedoras em sua infância e adolescência.

No entanto, está superando esses traumas gradualmente. Ela diz que não tem mais medo da escuridão, pois acredita que Deus iluminará seu espírito, sua família iluminará seu coração e seus estudos iluminarão sua mente. E conclui dizendo que, mesmo que fique cega um dia, não se considera inválida, pois sua força interior e seu apoio externo sempre a guiarão.

5.1.2.1 Perspectiva teórica

O fato de alunos estarem na mesma sala, assistindo à mesma aula, com o mesmo professor, está muito longe de significar oportunidades iguais para todos os estudantes (Sobrinho; Xypas, 2019). No caso de Nadjara, que enfrentou desde cedo os desafios impostos pela retinose pigmentar, percebe-se que seu rendimento escolar durante o Ensino Fundamental e Médio foi afetado. A vergonha e o desejo de não ser vista como alguém com deficiência levaram à falta de comunicação e entendimento por parte dos professores.

Os pais de Nadjara, que notaram sua dificuldade visual principalmente pelo problema em reconhecer as pessoas, sempre a apoiaram na busca pelo aprendizado e na superação das adversidades. Quando criança, apesar de não terem condições financeiras para comprar livros, seus pais sempre a levavam para a livraria, onde ela tinha contato com a leitura e tentava absorver o máximo de aprendizado possível antes de ir embora, despertando sua curiosidade e prática de leitura.

De acordo com a pesquisa de Lahire (1997), famílias que incentivam a leitura, frequentando bibliotecas e presenteando seus filhos com livros, além de lerem os mesmos livros para discutirem juntos, são cruciais para o sucesso das crianças. O autor destaca ainda que, independentemente da condição financeira dos pais, o exemplo familiar é fundamental para despertar o interesse pela leitura nas crianças.

Seus pais, apesar das dificuldades, sempre buscaram garantir que ela tivesse todos os recursos necessários para estudar, o que a motivou a conquistar o sucesso escolar, concluindo

a graduação em Direito pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e uma pós-graduação na Advocacia Geral da União. Conforme Bourdieu (1977) *apud* Bezerra e Xypas (2019), o rendimento do aluno na escola depende do capital cultural previamente investido pela família. Ou seja, mesmo que a família não detenha capital econômico, ela pode transmitir capital cultural na forma de valorização do conhecimento.

Ao receber seu diagnóstico de forma mais precisa, Nadjara iniciou o processo de autoaceitação e, na graduação, decidiu explicar sua condição para professores e colegas, o que a ajudou a superar desafios e inspirar outras pessoas. Saber que os obstáculos podem ser superados, somado à perseverança e ao interesse pelo futuro, influencia o sujeito a encarar com destemor os desafios da vida, sempre buscando novos sonhos e conquistando ainda mais metas (Rodrigues; Xypas, 2019).

Na graduação, a trajetória de aprendizagem foi mais leve, uma vez que os professores, cientes de sua condição, dialogavam com ela sobre o conteúdo e não dependiam do quadro para ensinar. Seguindo a ótica de Sobrinho e Xypas (2019), essa contribuição dos professores, que não a tratavam com preconceito e buscavam estimulá-la, permitiu que Nadjara acreditasse que poderia se destacar e superar adversidades caso se dedicasse aos estudos.

Nadjara conheceu a Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN), mas não utilizou seus recursos. Contava com o apoio de sua irmã, que até hoje descreve imagens quando necessário, além da ajuda de professores, sua tia e uma amiga chamada Gabriela, que a ajudou a vencer a timidez e a se concentrar em seu sonho de concluir o curso.

O sucesso escolar de um aluno é influenciado por uma série de fatores, dos quais o apoio dos pais, familiares e outras figuras de suporte desempenham um papel fundamental. Essas pessoas não apenas oferecem incentivo e encorajamento, mas também fornecem um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico e emocional do aluno.

Conforme Charlot (2013), a relação do aluno com o saber é crucial. O desejo de aprender e a paixão pelo conhecimento não apenas facilitam o processo de aprendizagem, mas também abrem portas para um futuro de sucesso. A vontade de estudar e a curiosidade pelo mundo ao nosso redor são meios poderosos que impulsionam o aluno em direção ao sucesso acadêmico e profissional. Ao abraçar o aprendizado como uma jornada contínua e gratificante, o aluno está traçando o caminho para uma vida de realizações e dignidade, construindo um futuro baseado no poder transformador do conhecimento.

Nadjara enfatiza a dificuldade em realizar a prova da OAB sem leitor e sem ampliação, sentindo-se esgotada, mas sem estresse ou raiva, o que considerou um progresso. Trabalhando o temperamento explosivo, ela contou com o apoio da presidente do Retina Brasil, que a

incentivou a procurar a área de *design* gráfico, pois era capaz e tinha apoio tecnológico e familiar. Nadjara ressalta a tecnologia como aliada para pessoas com deficiência visual, por meio de extensões de identificação de cores, audiodescrição e descrição de imagens.

Nadjara espera por avanços científicos que possam trazer a cura para sua deficiência, mas não estacionou a vida esperando por isso e continua aproveitando os recursos disponíveis para uma vida independente. A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. É o conjunto organizado das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o aprender e o saber (Charlot, 2013).

No Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), Nadjara aprendeu Braille e está aprendendo sobre orientação e mobilidade por meio do uso da bengala. Além do CADV, Nadjara participa da Associação Retina Brasil, onde ajuda pessoas com deficiências visuais e motiva pais a lutarem por inclusão e oportunidades. Também auxilia a Associação Retina Bahia e afirma a importância da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, sendo determinada a contribuir cada vez mais com a inclusão.

Nadjara descobriu que estudar políticas públicas foi fundamental para superar o sentimento de inferioridade imposto pela sociedade, seja de forma direta ou indireta. Esse estudo também a motivou a realizar seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre a política de cotas, reafirmando sua convicção de que sua presença no curso era resultado de mérito, não de favores.

O debate em torno das políticas afirmativas de cotas é complexo e suscita diversas reflexões sobre equidade, meritocracia e inclusão social. Enquanto alguns defendem essas políticas como um instrumento necessário para corrigir desigualdades históricas e promover a diversidade e a representatividade, outros questionam sua eficácia e argumentam que podem comprometer princípios de mérito e igualdade de oportunidades.

No entanto, é importante reconhecer que as políticas de cotas não devem ser vistas como uma negação do mérito, mas sim como uma tentativa de mitigar as barreiras estruturais que impedem o acesso equitativo à educação e ao mercado de trabalho. Embora seja fundamental promover um ambiente onde o mérito seja reconhecido e recompensado, é igualmente essencial reconhecer que nem todos começam em pé de igualdade na corrida pela excelência acadêmica ou profissional. Portanto, as políticas de cotas podem desempenhar um papel importante em garantir que em condições de desigualdades tenham a oportunidade de competir em condições mais justas, contribuindo assim para uma sociedade mais inclusiva e diversificada.

Na prática jurídica da UERN, Nadjara enfrentou um desafio ao trocar alguns documentos por engano, o que abalou sua confiança na advocacia e a fez considerar desistir, temendo prejudicar outras pessoas. No entanto, sua experiência no estágio no Juizado Especial Cível trouxe uma nova perspectiva. Ao explicar sua condição para as pessoas, foi surpreendentemente bem aceita. Sua chefe, reconhecendo suas habilidades, adaptou o computador para permitir que Nadjara digitasse petições rapidamente com orientação verbal, o que fortaleceu sua percepção de competência quando apoiada e compreendida. Esses ajustes culminaram no seu sucesso, que, além de seu desempenho escolar exemplar, utiliza sua própria trajetória para motivar aqueles ao seu redor.

Atualmente, sente-se valorizada e tratada de forma igualitária em seu emprego na OAB, enfatizando a importância do respeito mútuo no ambiente de trabalho. Reconhece que seu sucesso na graduação foi possível graças ao apoio de sua família, amigos e professores. É fundamental ressaltar, seguindo o pensamento de Sobrinho e Xypas (2019), que a crença no estudo como um instrumento de transformação social foi o principal motivador em sua jornada e continua sendo uma força motriz em sua vida. Nadjara compartilha seu conhecimento com outros e continua estudando com o objetivo de realizar seu sonho de se tornar juíza, contribuindo assim para a concretização de eventos que muitos considerariam improváveis.

5.1.3 Como me tornei fisioterapêutica psicomotricista

Thayacira Jorgeano Morais de Medeiros, nascida em 21 de março de 1986, é uma profissional da área de fisioterapia com diversas especializações e possui baixa visão moderada. Ela é intensivista e especialista em terapia intensiva, ortopedia, traumatologia, trauma-ortopedia, psicomotricidade e dermatofuncional. Sua busca por especializações se deve ao fato de ter trabalhado em diversas áreas, procurando identificar-se e encontrar a melhor área para sua visão de carreira.

Thayacira compartilha detalhes sobre sua vida pessoal e suas identidades. Ela é cristã e se considera branca, embora seja filha de negros e tenha ascendência indígena. Sua família é pequena, composta por ela, sua mãe e sua filha, enquanto sua irmã vive em outra casa e seu pai já faleceu. Pertencente à classe média, estudou em escolas particulares durante a maior parte de sua vida, exceto por um período em que cursou agronomia. Suas experiências e dificuldades são limitadas pelo seu nível social e admite que não pode compreender plenamente as dificuldades de pessoas de classes sociais mais baixas.

Thayacira nasceu de uma gravidez não planejada, mas muito desejada pelos seus pais. Sua mãe enfrentou complicações durante a gestação e precisou tomar medicações que, posteriormente, poderiam ter afetado sua visão. Apesar disso, ela nasceu saudável, em um parto normal que quase resultou na morte de sua mãe devido a um sangramento intenso.

Sua infância foi tranquila e sem problemas aparentes até que, aos 5 anos, começou a ter dificuldades para enxergar letras. Mesmo dizendo que não conseguia vê-las, ela conseguia, mas não de forma clara. Achava normal, pois conseguia brincar com outras crianças sem problemas.

Embora percebesse algumas dificuldades, como tropeçar em coisas, acreditava ser por falta de atenção, pois via bem o suficiente. Recorda que, quando sua mãe pedia para encontrar algo, ela não conseguia ver e sua mãe dizia que era por falta de atenção, mas hoje entende que era devido à sua visão limitada.

Com o passar dos anos, a dificuldade para enxergar letras aumentou, e aos 13 anos já não conseguia mais ler livros ou enxergar o quadro na escola. Thayacira visitou diversos médicos ao longo dos anos, todos afirmando que sua visão estava normal e que não precisava de óculos, pois não tinha grau.

Aos 13 anos, finalmente foi encaminhada para um especialista em Natal e, posteriormente, para Recife, onde foi diagnosticada com visão subnormal, atualmente conhecida como baixa visão. Mesmo com os olhos completamente saudáveis, tinha dificuldade em identificar cores, chegando a confundir vermelho com verde e laranja. Essa condição, que não havia sido observada anteriormente, foi um desafio tanto para Thayacira quanto para os médicos, mas ela continuou sua jornada em busca de respostas para sua condição visual única.

Na adolescência, Thayacira enfrentou *bullying*, o que a levou a ter poucas amigas. O *bullying* e a segregação na escola influenciaram na formação de seu círculo social, tornando-a uma pessoa com poucas amigas. Pra ela, mesmo tendo muitos conhecidos, só considera ter dois amigos verdadeiros.

Thayacira passou por um exame detalhado em Recife, onde foi diagnosticada com baixa visão, apresentando uma acuidade visual de 20 por 200 em ambos os olhos. Os médicos identificaram que o problema não estava nos olhos, mas no campo visual, e recomendaram terapias para estimular a neuroplasticidade do cérebro e melhorar sua visão.

Aos 14 anos, Thayacira começou a usar óculos e iniciou terapias em Recife. Ao voltar para Mossoró, enfrentou *bullying* na escola devido à sua sensibilidade à luz e à necessidade de ler no escuro. Na primeira escola, encontrou apenas dificuldades, pois não houve adaptação adequada à sua condição visual, e a diretora chegou a sugerir que seu problema era psicológico e que ela precisava de acompanhamento psicológico, pois ela "enxergava".

No entanto, ao mudar-se para o Colégio Diocesano, suas dificuldades foram superadas devido à adaptação, ao acolhimento e ao apoio recebidos. A mudança de escola proporcionou uma nova realidade, onde Thayacira pôde superar as dificuldades enfrentadas anteriormente.

Posteriormente, começou a ser atendida pelo Centro de Apoio ao Deficiente Visual em Mossoró, onde recebeu suporte para seus estudos até a faculdade de Agronomia. Mesmo enfrentando dificuldades, como a sensibilidade à luz e a necessidade de adaptações nas provas, ela perseverou e conseguiu passar em terceiro lugar no vestibular para Agronomia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

A universidade fez as adaptações necessárias para que ela pudesse estudar de forma confortável, como utilizar folhas A3 com fonte ampliada para realizar suas provas. Sua determinação, juntamente com o apoio de sua família e instituições como o CADV e a UERN, foram fundamentais para superar os desafios impostos pela sua condição visual.

Thayacira não concluiu o curso de Agronomia, pois não se identificou com a área. Esse desinteresse somou-se a um acidente de moto que a deixou um ano em recuperação. Durante esse período, fez fisioterapia na perna e se interessou pela área, decidindo então cursar Fisioterapia. Ela se destacou na faculdade, demonstrando grande curiosidade e habilidade para aprender sobre os equipamentos e procedimentos da área.

Apesar das dificuldades visuais, conseguiu concluir o curso de Fisioterapia, mesmo enfrentando desafios de adaptação na faculdade particular. A falta de bolsa e adaptações adequadas foram obstáculos, mas com o apoio do CADV e sua persistência, ela conseguiu concluir o curso com sucesso.

Logo após a graduação, Thayacira conseguiu emprego na área de Dermatofuncional, onde se especializou e chegou a gerenciar uma empresa. No entanto, com o aumento de procedimentos invasivos na área, ela percebeu que estava forçando demais sua visão e decidiu mudar de área. Optou então por trabalhar na Unidade de Terapia Intensiva (UTI), onde enfrentou desafios com a leitura de monitores, devido aos números pequenos e claros. No entanto, por precaução e para evitar danos à sua visão, decidiu deixar o trabalho na UTI e refletir sobre seu próximo passo profissional.

Thayacira decidiu se especializar em psicomotricidade após perceber que essa área não exigiria tanto esforço visual, ao contrário da ortopedia, que não a agradava. Começou a trabalhar como professora em uma instituição privada de Ensino Superior, mas logo foi contratada para ser responsável técnica da clínica, além de professora. No entanto, a carga de trabalho e a remuneração não foram satisfatórias, levando-a a deixar o emprego.

Após um período sem ocupação, Thayacira decidiu fazer uma pós-graduação em psicomotricidade, concluindo rapidamente o curso. Ela então procurou uma clínica para trabalhar, lembrando-se de uma proprietária com quem tomava *shake*. Ao entrar em contato, foi contratada imediatamente como psicomotricista. Atualmente, trabalha com 27 crianças autistas por semana, encontrando no trabalho uma realização pessoal, profissional e financeira.

Thayacira também decidiu se engajar mais na profissão fazendo terapia ocupacional. Inicialmente, enfrentou desafios em seu curso devido à falta de adaptações adequadas para sua baixa visão, mas após relatar suas dificuldades à coordenadora do curso, foram feitos ajustes para melhorar sua experiência de aprendizado. Ela está determinada a adquirir conhecimento e contribuir de forma significativa em sua área de atuação.

Na vida de Thayacira, várias pessoas e instituições desempenharam papéis cruciais. Sua mãe foi fundamental, pois trabalhava no Centro Regional de Educação Especial de Mossoró (CREEMOS) e identificou sua condição visual, oferecendo apoio financeiro e emocional, além de defender seus interesses com determinação.

No CADV, Marlos e Eliane foram essenciais, apoiando-a e incentivando-a na superação, adaptação e aceitação da deficiência. Thayacira destaca o CADV como um lugar onde aprendeu sobre inclusão e se sentiu parte de um mundo onde podia ser vista como uma pessoa. Mesmo tendo passado pouco tempo, a instituição foi fundamental para seu crescimento pessoal.

Além do CADV, Thayacira também agradece ao Colégio Diocesano, onde não apenas aprendeu academicamente, mas também se beneficiou da socialização e inclusão proporcionadas pelos professores e pela escola. Essas pessoas e instituições desempenharam um papel crucial na jornada de Thayacira, ajudando-a a superar desafios e alcançar seus objetivos.

Na época de Thayacira, não havia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como conhecemos hoje. Ela menciona que, apesar de existirem salas de AEE nas escolas atualmente, a educação inclusiva para pessoas com deficiência visual ainda está ultrapassada. Nas escolas que possuem salas de AEE, o foco parece ser mais no reforço escolar para crianças com dificuldades visíveis, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down e Paralisia Cerebral. No entanto, há falta de profissionais capacitados para lidar com deficiência visual, especialmente a baixa visão, que pode não ser observada à primeira vista.

No Colégio Diocesano, onde estudava de manhã, recebia atendimento à tarde no CADV com a professora Lúcia e o professor Nobre. No CADV iniciou o aprendizado do Sistema Braille, mas como não enxergava, teve atendimento com Eliane para aprender o Soroban.

Quando se preparava para o ENEM e considerava cursar a faculdade novamente, buscou atendimento com a professora Vera e o professor Vandervan. Esses profissionais do CADV desempenharam um papel importante no apoio educacional de Thayacira, oferecendo recursos e suporte adaptados às suas necessidades específicas.

Sua motivação para persistir e alcançar seus objetivos vem da vontade de mostrar às pessoas sua capacidade, mesmo com a deficiência. Ela sempre acreditou que poderia fazer mais e melhor, não deixando que sua condição a limitasse.

Em relação à sua saúde física e mental durante a época escolar, menciona que, por ser muito jovem, não tinha o hábito de cuidar desses aspectos. Aos 15 anos, estava no início da adolescência e não pensava em cuidar da saúde mental. Sua mãe a levou ao psicólogo para ajudá-la a aceitar sua deficiência, mas não quis fazer terapia. Tentou fazer atividades físicas, mas enfrentou dificuldades, pois se cobrava muito para enxergar os números das máquinas de exercício, e menciona que a falta de adaptação nas academias também era um desafio, pois os professores não estavam preparados para lidar com sua baixa visão. Com isso, apesar de tentar se exercitar, ela não manteve essa prática por muito tempo e reconhece que não cuidou adequadamente de sua saúde nesse aspecto.

Thayacira compartilha sua trajetória profissional como fisioterapeuta, destacando sua experiência em diversas áreas. Trabalhou em dermatofuncional, chegando a ter sua própria clínica nessa área, mas precisou fechá-la após o nascimento de sua filha. Acredita que, se tivesse continuado, poderia ter se tornado uma das maiores clínicas de Mossoró. Sempre buscou se especializar e fazer pós-graduações para se aprofundar em cada área, visando tornar-se uma profissional melhor.

Thayacira descreve sua dinâmica familiar como alguém reservada, que dá sua opinião quando solicitada, mas caso contrário, prefere ficar em seu quarto com a filha. É responsável por dirigir e cuidar das atividades da família, o que lhe dá uma sensação de autonomia, especialmente à noite, quando sua visão é melhor.

Com relação aos amigos, Thayacira tem poucos amigos íntimos, mas muitos colegas. Ela se descreve como alguém que varia de humor, às vezes eufórica e outras vezes mais tranquila. Apesar de calma e observadora, ela é líder de sala e representante de turma, mostrando sua habilidade natural para liderança. Atribui sua vontade de liderar ao fato de ter enfrentado *bullying* e barreiras no passado, desejando mostrar para si mesma sua capacidade de realizar.

Seus projetos futuros incluem foco na faculdade, onde busca crescer e conquistar mais espaço, além de manter sua dedicação ao trabalho e à sua filha. Também expressa o desejo de

voltar a frequentar a igreja, algo que tem deixado em segundo plano devido aos seus compromissos e estudos.

Para concluir, Thayacira relata que a mensagem que gostaria de transmitir é de nunca desistir, mesmo diante de problemas ou situações difíceis. Busquem apoio, pois existem pessoas e recursos disponíveis para ajudar. Muitas vezes as pessoas se isolam por diferentes motivos, seja por vergonha, falta de conhecimento ou por aceitarem uma vida monótona.

Ela encoraja a não se limitar à deficiência, pois acredita que, com esforço, é possível superar limites e barreiras. Por fim, ela ressalta a importância de não se isolar, pois a inclusão só é possível se mantivermos abertura para o mundo ao nosso redor. A história de Thayacira é um exemplo inspirador de como a determinação, o apoio e a perseverança podem levar a conquistas significativas, mesmo diante de desafios.

5.1.3.1 Perspectiva teórica

O capitalismo é um sistema econômico que favorece a propriedade privada e o acúmulo de riquezas, o que naturalmente resulta na divisão da população em classes sociais. Os detentores de maior quantidade de bens lideram o mercado, enquanto os demais se submetem aos seus comandos. A desigualdade entre essas camadas não se limita apenas à carência financeira, mas também à falta de capital cultural e social (Rodrigues; Xypas, 2019).

Na narrativa de Thayacira, uma fisioterapeuta com baixa visão moderada, expressa dificuldade em compreender plenamente as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência de outras classes sociais, pois suas próprias experiências e desafios são moldados pelo seu contexto social, declaradamente pertencente à classe média.

Os percalços de Thayacira começaram aos 5 anos, quando sua visão começou a apresentar dificuldades para enxergar totalmente as letras. Isso não parecia ser um problema, já que ainda conseguia brincar com outras crianças. Aos 13 anos, percebeu dificuldades para ler livros e enxergar o quadro na escola, buscando ajuda profissional. Após passar por vários médicos, foi diagnosticada com baixa visão, percebendo também uma dificuldade adicional para identificar cores.

Na primeira escola que frequentou, Thayacira enfrentou *bullying* e segregação, principalmente devido à falta de adaptação adequada na escola e ao preconceito da diretora, que sugeriu que o problema dela fosse apenas psicológico. De acordo com Sobrinho e Xypas (2019), ao invés de desestimular, esse preconceito alimentou nela o desejo de superar as adversidades. Enquanto a atitude da diretora poderia ter diminuído a participação da aluna e

perpetuado seu sentimento de invalidez, Thayacira reagiu rompendo, ainda que inconscientemente, com esse processo.

Ao mudar-se para uma nova escola, o Colégio Diocesano Santa Luzia em Mossoró, Thayacira encontrou apoio, acolhimento e adaptação para superar suas dificuldades. Recebeu suporte do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), onde aprendeu técnicas de orientação e mobilidade, de estudo e sobre inclusão, sentindo-se integrada à sociedade. Com esse apoio, foi aprovada no curso de Agronomia na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), mas após sofrer um acidente e passar um ano em recuperação, decidiu trancar o curso. Durante esse período de recuperação, ela identificou-se com a área de fisioterapia, optando por cursá-la.

Ao ingressar no curso de Fisioterapia em uma universidade privada, enfrentou dificuldades devido à falta de bolsas de estudos e adaptações. No entanto, com persistência e apoio do CADV, concluiu o curso com sucesso, realizando inclusive pós-graduação e diversas especializações para se aprofundar e se tornar uma profissional cada vez melhor. Nota-se assim, de acordo com Sobrinho e Xypas (2019), a incorporação, ao longo de sua formação, de práticas e disposições que alimentaram a ideia de ascensão social por meio dos estudos, motivada pela vontade de mostrar sua capacidade como pessoa com deficiência visual.

Além da persistência e do apoio institucional, a mãe de Thayacira, que trabalhava no Centro Regional de Educação Especial de Mossoró (CREEMOS), a apoiou emocional e financeiramente, sempre defendendo seus interesses. Conforme Rodrigues e Xypas (2019), o sucesso escolar pode ser influenciado, direta ou indiretamente, pelo apoio dos pais, familiares, grupos ou pessoas específicas que fornecem suporte e incentivo ao estudante, como visto na história da protagonista.

Thayacira teve que mudar de área várias vezes devido à sua dificuldade visual. Trabalhou como professora em uma universidade privada, sendo promovida à responsável técnica da clínica universitária, mas acabou se demitindo devido à carga de trabalho e remuneração insatisfatórias. Após isso, especializou-se em psicomotricidade e foi contratada por uma amiga para trabalhar em sua clínica, onde permanece até hoje. Ela também teve sua própria clínica dermatofuncional, mas precisou fechá-la após o nascimento de sua filha.

Thayacira atribui sua vontade de liderar ao desejo de provar para si mesma que é capaz, mesmo diante dos obstáculos e do *bullying* que enfrentou. Ela incentiva as pessoas a buscar apoio e nunca desistir, pois existem recursos e pessoas disponíveis para ajudar, ressaltando que a inclusão só é possível se mantivermos abertura para o mundo. Assim, seguindo a visão de

Rodrigues e Xypas (2019), é fundamental que a busca pelo conhecimento tenha sentido para a vida do aluno.

Observa-se a importância do apoio e do valor dados pela família de Thayacira, contribuindo para seu sucesso e seu foco nos estudos, que permanece até hoje em sua dedicação ao trabalho e no cuidado com as atividades de sua filha.

5.1.4 Como me tornei radialista

Francinildo Rocha, nascido em 28 de outubro de 1987, na zona rural de Caraúbas/RN, é o primogênito de cinco irmãos. É uma pessoa parda com cegueira total, casado e pai de uma filha de 5 anos. Atualmente, cursa o quinto período de Comunicação Social, com especialização em Radialismo. Desempenha funções como radialista na Rádio Liderança FM e também como locutor de portas de loja e carro de som.

A descoberta da sua cegueira ocorreu devido ao glaucoma congênito quando tinha apenas 4 meses de idade. Mesmo passando por cirurgias aos 5 e 9 meses, infelizmente, estas não conseguiram reverter sua condição de cegueira. Sua infância transcorreu no sítio, onde desfrutou de uma vida normal, brincando com seus irmãos.

Porém, devido à falta de estrutura para crianças cegas na época, Francinildo não pôde frequentar a pré-escola. Somente aos 15 anos, em 2001, conseguiu iniciar seus estudos, graças à persistência da professora Milka Lopes da Costa Almeida, que lutou para que ele fosse matriculado. Adaptando-se gradualmente ao ambiente escolar, as provas eram realizadas oralmente para ele.

Em 2004, Francinildo mudou-se para Caraúbas, onde frequentou a Escola Municipal Antônio Vicente de Melo e, posteriormente, a Escola João José de Oliveira. Mais tarde, mudou-se para Mossoró, onde teve a oportunidade de frequentar o Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV) e se matriculou no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e na Escola Estadual Ewerton Dantas Cortez. Concluiu o Ensino Fundamental em 2008 e o Ensino Médio em 2010.

Em Mossoró, aprendeu a ser independente, utilizando a bengala para se locomover pela cidade, pegar ônibus e ir para a escola. No CADV, teve acesso a tecnologias assistivas e aprendeu a superar desafios, aproveitando as oportunidades oferecidas pela instituição. Na escola, contou com o apoio de leitores para transcrição em Braille e enfrentou as dificuldades de um sistema educacional não preparado para lidar com sua deficiência. Na faculdade,

enfrentou desafios semelhantes, mas conseguiu superá-los com determinação e apoio da família, colegas e professores.

Francinildo Rocha teve acesso a tecnologias assistivas através do CADV, como o telefone com aplicativo de voz, o Android com *TalkBack* e o computador com leitor de tela *Jaws*. De 2004 a 2010, aprendeu a ter independência com as aulas de orientação e mobilidade em Mossoró. Desde criança, sempre quis trabalhar em rádio e em 2012 teve sua primeira oportunidade, trabalhando em programas como "A Manhã Sertaneja" e "Bregão da Liderança".

Francinildo Rocha relembra sua infância e adolescência com nostalgia e gratidão. Cresceu em um sítio, onde sua adaptação foi tranquila, pois sempre teve uma ótima relação com seus irmãos, familiares e amigos. Apesar de algumas pessoas mais velhas considerarem sua deficiência como um problema, ele sempre teve tranquilidade para brincar, correr, andar de bicicleta, de cavalo e aproveitar a vida no campo.

O trajeto para a escola era desafiador, indo a pé e, posteriormente, em caminhões de transporte de estudantes. Em Mossoró, sua adaptação também foi um desafio, mas sua mãe o incentivou a buscar oportunidades. Sua independência, memória e habilidade de se comunicar foram fatores chave para superar as dificuldades acadêmicas. Francinildo destaca a importância do apoio familiar e da perseverança, assim como a necessidade de adaptação por parte dos professores e do sistema educacional.

Francinildo destaca sua mãe, Angelina Júlia da Conceição, como a principal pessoa que o ajudou em sua trajetória, sempre apoiando e incentivando seus estudos. Também menciona importantes figuras como a professora Milka Lopes da Costa, sua primeira professora, a professora Lourdes Brito e a professora Terezinha. Além disso, destaca o papel fundamental do CADV, ressaltando o professor João Zacarias de Sousa Neto, conhecido como professor João Neto, como uma pessoa essencial que o ajudou a desenvolver sua independência.

Francinildo também menciona colegas que o ajudaram em diferentes etapas de sua vida acadêmica, como Luciano, que o auxiliou no CEJA, e Lucas, que foi seu apoio no Ensino Médio. Apesar de eventuais dificuldades e pessoas que poderiam ter atrapalhado, ele sempre foi decidido em seus objetivos e nunca se deixou abalar por isso. Para ele, essas pessoas e instituições foram fundamentais para sua jornada e contribuíram significativamente para quem ele é hoje.

Francinildo destaca as políticas e modalidades que contribuíram para sua vida acadêmica, como o Sistema Braille, o Soroban, a escrita cursiva, o ledor, o professor de Orientação e Mobilidade e as tecnologias assistivas. Ele descreve como esses serviços eram organizados, com atendimento no CADV de Mossoró no contraturno das aulas, onde tinha

acesso a um leitor, um professor para ensiná-lo a assinar o nome, e materiais como o Braille e o Soroban.

No entanto, comenta que o Soroban foi a modalidade que menos o impactou, assim como o Braille, devido à falta de material e livros disponíveis nesse formato. O que mais o ajudou foi a orientação e mobilidade, a escrita cursiva para assinar seu nome, e as tecnologias assistivas, como o leitor. Menciona que teve acesso a essas modalidades a partir de 2004, pois, nos primeiros anos de sua educação, até a terceira série, em Caraúbas, o ensino era predominantemente oral, sem esses recursos e políticas voltados para pessoas com deficiência.

Os maiores motivos para persistir nos estudos foram a vontade de aprender, o exemplo de seus irmãos e o desejo de sua mãe em vê-lo estudando. Francinildo destaca a estabilidade proporcionada pela educação, como a possibilidade de um concurso, como um dos principais motivadores para continuar estudando. Suas principais estratégias incluem buscar ajuda quando não sabia algo, dialogar com as pessoas e pedir auxílio.

Lutou contra a dependência, buscando autonomia e aprendendo a prestar atenção aos sons ao andar na rua. Para o sucesso escolar, ele valorizou a amizade com os colegas, gravar aulas, dialogar com os professores e buscar formas de compreender os conteúdos.

Quanto à saúde, menciona que sempre teve uma saúde mental tranquila e nunca precisou tratar essa parte emocionalmente. Em relação à saúde física, ele caminhava e fazia trabalhos na área de saúde física no CADV, buscando atenção médica quando necessário, como no dentista.

Seus desafios incluíram a necessidade de oportunidades, pois muitas pessoas não acreditavam em sua capacidade devido à sua deficiência visual. Superou esses desafios através da preparação constante, ouvindo rádios de outras cidades e buscando constantemente melhorar.

Francinildo também trabalhou como locutor em lojas, iniciando em 2011 na loja de Colchões e Companhia em Mossoró, depois na Mister Capas e outras lojas de sapatos e calçados. Ele enfatiza a importância da memória em sua profissão e a persistência em mostrar sua capacidade mesmo diante de resistências.

A trajetória profissional de Francinildo começou aos 10 anos, quando ele desenvolveu o desejo de ser locutor de rádio. Desde então, frequentava a Rádio Centenário AM-510 em Caraúbas, ouvindo o programa Forró do Coronel com Tadeu Benevides. Em 1998, conheceu pessoalmente Tadeu e começou a visitar a rádio com mais frequência, mesmo após mudar-se para Mossoró. Em 2012, ao retornar para Caraúbas, conseguiu uma oportunidade na Rádio Liderança FM, onde trabalha atualmente.

A trajetória escolar de Francinildo é marcada por sua origem no interior e pela atualidade de estar cursando a faculdade. Ele se considera uma pessoa realizada, mesmo que não estivesse cursando, devido ao conhecimento adquirido ao longo da vida. Sua mensagem é de encorajamento para que cada pessoa busque perseverar e lutar por sua escolaridade, independentemente de cursar uma faculdade ou não. Enfatiza a importância de buscar meios e pessoas que possam contribuir para o sucesso acadêmico e pessoal, destacando que as desigualdades não devem ser um obstáculo para o estudo e aprendizado.

5.1.4.1 Perspectiva teórica

Nas escolas brasileiras, o desempenho extraordinário de estudantes de origem popular, seguido por um processo de ascensão social, é um desses fenômenos que parecem querer desafiar a lógica ou determinados conceitos (Sobrinho; Xypas, 2019). Um exemplo contrastante é a história de Francinildo, uma pessoa com deficiência visual (cegueira total) devido a um glaucoma congênito. Por motivo de falta de estrutura e adaptação na época, ele não frequentou a pré-escola, refletindo um cenário onde a deficiência era frequentemente encarada como um problema, especialmente por pessoas mais velhas.

Desde criança, Francinildo sempre quis trabalhar em rádio e, em 2012, teve sua primeira oportunidade na Rádio Liderança FM, em sua cidade natal, Caraúbas/RN. Trabalha lá até hoje, apresentando programas como "A Manhã Sertaneja" e "Bregão da Liderança". Destaca que, apesar das dificuldades eventuais e das pessoas que poderiam ter atrapalhado, sempre foi determinado em seus objetivos e nunca se deixou abalar por isso.

A trajetória de Francinildo rumo ao sucesso é inspirado na perseverança e na dedicação. Seu relato ressalta a importância de manter-se firme diante dos desafios e das potenciais adversidades que possam surgir ao longo do caminho. Ao enfrentar esses obstáculos com destemor e resiliência, Francinildo demonstra que a verdadeira chave para o sucesso está na persistência e na vontade inabalável de alcançar os objetivos estabelecidos. Sua trajetória nos lembra que, independentemente das circunstâncias ou das pessoas que possam tentar desviá-lo do caminho, é a determinação e a paixão pelo que se faz que verdadeiramente conduzem ao êxito.

Sua decisão de retornar à escola aos 15 anos, mesmo sem ter frequentado a pré-escola, mostra sua determinação em buscar conhecimento e oportunidades de crescimento pessoal. Enfrentando desafios logísticos significativos, como o longo percurso até a escola, ele demonstra sua disposição em superar obstáculos para alcançar seus objetivos educacionais.

Sua passagem pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e pela Escola Estadual Ewerton Dantas Cortez reflete não apenas sua busca por educação, mas também as dificuldades de adaptação e as provas que enfrentou ao longo do caminho. Essa trajetória inspiradora nos lembra que a educação é uma jornada contínua, repleta de desafios, mas também de oportunidades de crescimento e transformação pessoal. Seu comprometimento em enfrentar essas dificuldades e perseverar seus estudos destaca a importância da educação como um caminho para a superação e realização pessoais.

Em Mossoró, Francinildo aprendeu a ser independente, utilizando uma bengala para se locomover pela cidade, pegar ônibus e ir para a escola. Teve contato com o Centro de Apoio ao Deficiente Visual de Mossoró (CADV), onde no contraturno das aulas, teve acesso ao leitor, tecnologias assistivas e professores para ensiná-lo o Braille, o Soroban e a Orientação e Mobilidade. Destaca que a orientação e mobilidade, a escrita cursiva para assinar seu nome e as tecnologias assistivas foram fundamentais para superar desafios, aproveitar oportunidades e se comunicar.

Segundo Bourdieu (2007) *apud* Rodrigues e Xypas (2019), o capital cultural e social são fundamentais para compreender as desigualdades educacionais. Na história de vida de Francinildo, apesar da falta de estrutura para pessoas com deficiência visual durante sua infância e adolescência, ele recebeu apoio da família e de educadores. Esse apoio representa a transmissão de capital cultural e social, elementos essenciais para seu sucesso escolar.

Sua independência, memória e habilidade de se comunicar foram fatores-chave para superar as dificuldades acadêmicas. Seus desafios incluíam a necessidade de oportunidades, pois muitas pessoas não acreditavam em sua capacidade devido à sua condição.

Os maiores motivos de Francinildo para persistir nos estudos foram a vontade de aprender, o exemplo de seus irmãos e o desejo de sua mãe em vê-lo estudando. Destaca a estabilidade proporcionada pela educação, como a possibilidade de um concurso, como um dos principais motivadores para continuar estudando. A relação com o saber, conforme Charlot (2013) é central para o sucesso escolar. Essa relação positiva de Francinildo com o conhecimento, aliada à sua determinação, o impulsionou a buscar o estudo como forma de transformar sua realidade e a de sua família.

Para o sucesso escolar, Francinildo valoriza a amizade com os colegas, gravar aulas, dialogar com os professores e buscar formas de compreender os conteúdos. Enfatiza a importância da memória em sua profissão. Além de radialista, ele trabalha também com locução para lojas e se considera uma pessoa de sucesso. Casado e com uma filha, cursa o quinto período

de Comunicação Social, na área do Radialismo, e tem como principais estratégias buscar ajuda quando necessário e dialogar com as pessoas.

A história de Francinildo pode ser compreendida à luz da Sociologia do Improvável, que estuda como pessoas destinadas a permanecer socialmente excluídas conseguem alcançar a ascensão social (Bergier; Xypas, 2013). Francinildo reflete a realidade de uma minoria de brasileiros de baixa renda que se tornam pessoas de sucesso ao conseguirem vencer as amarras de uma sociedade tão apegada à estratificação de suas classes (Rodrigues; Xypas, 2019).

Em suma, a história de Francinildo é um exemplo inspirador de superação e resiliência, demonstrando como a determinação e a busca pelo conhecimento podem romper as barreiras impostas pelas desigualdades sociais e educacionais. Sua trajetória reforça como o acesso à educação e o apoio da família e da comunidade são fundamentais para o sucesso escolar e para a transformação da vida dos sujeitos. Ele reafirma que as desigualdades não devem ser um obstáculo para o estudo e aprendizado, pois mesmo diante de adversidades e preconceitos, a educação e a determinação podem ser instrumentos poderosos de transformação social.

5.1.5 Como me tornei servidora pública federal

Louise Melo de Moraes Vale nasceu em 02 de junho de 1985 em Mossoró, Rio Grande do Norte. Casada, formou-se em Serviço Social pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, com especialização em Direitos Humanos. Atualmente, é servidora pública federal.

Louise possui uma deficiência visual causada por uma atrofia do nervo óptico, o que a torna legalmente cega, mas educacionalmente é considerada com baixa visão, pois ainda consegue fazer leitura impressa. Sua família é composta por sua mãe, natural de Mossoró, que possui nível superior completo, seu pai, natural de Governador, que possui nível superior incompleto, e sua única irmã, 13 anos mais nova que ela.

Apesar disso, Louise foi criada na casa dos avós maternos, convivendo também com seus tios e primos maternos. Possui um laço muito próximo com seus primos, um mais velho e um mais novo, com quem conviveu desde pequena. Sua infância foi marcada por essa convivência estreita com a família extensa, todos vivendo na mesma residência.

Desde muito nova, por volta dos dois anos de idade, começou a usar óculos e recorda que, na infância, sua visão era melhor e que não enfrentava muitas dificuldades na pré-escola, onde iniciou sua educação formal. No entanto, ao ingressar na primeira série do Ensino Fundamental, começaram os desafios. Ela não conseguia enxergar o quadro e tinha que copiar

as atividades de uma cadeira colocada bem próxima, isolada das outras crianças, o que gerava preconceito e *bullying*, levando-a a chorar e a não querer mais ir à escola.

Louise começou a se visualizar como alguém diferente devido às dificuldades na escola. Sua mãe, percebendo o sofrimento da filha, contratou uma professora particular para dar aulas durante o período em que ela ficou afastada da escola regular. Louise acredita que, se os professores e a escola tivessem uma preparação adequada, isso poderia ter sido evitado.

Posteriormente, foi encaminhada para a Escola Louis Braille, atual Centro de Apoio ao Deficiente Visual, um local de ensino segregado para pessoas com deficiência visual, onde estudou a maior parte da infância. Lá, tinha colegas na escola e também amigos na rua com quem brincava. Lembra que, na infância, as crianças normalmente não têm tanta carga de preconceito, mas na escola enfrentou dificuldades por conta de sua deficiência visual.

Na infância, Louise brincava de esconde-esconde, pique, amarelinha, pula corda, além de gostar de brincar de boneca e com jogos de tabuleiro. Recorda também do quintal da casa dos avós, onde brincava muito, andava de bicicleta e tinha contato com a natureza. Na família, ela sempre sentiu muito apoio da mãe, que lia para ela e a ajudava nas atividades escolares, sendo fundamental em sua trajetória de vida.

Em 1995, Louise passou a integrar um processo de educação inclusiva, sendo matriculada no Colégio Diocesano, onde cursou do quinto ao terceiro ano do Ensino Médio. Nesse período, começou a educação inclusiva, que ela considera um momento de transformação para Mossoró. Apesar disso, teve um número restrito de amizades na escola e sentiu-se excluída, pois, embora os professores fizessem sensibilização, ela e seus colegas não sabiam como se aproximar uns dos outros, deixando Louise desmotivada a ir para a escola em alguns momentos. Ela diz que não era uma questão educacional, já que suas provas eram ampliadas e ela tinha ajuda para copiar do quadro, mas sim uma questão social.

Quando completou 15 anos, houve uma virada de chave. Passou a frequentar o Ensino Médio e teve uma experiência mais positiva, pois os professores a mencionaram positivamente para outras turmas, o que ajudou em seu processo de socialização e autoestima. Ela começou a se aceitar e a se ver de forma diferente, como uma pessoa com deficiência visual, mas com possibilidades.

Após concluir o Ensino Médio, Louise prestou vestibular para Serviço Social, sendo aprovada na UERN, onde também fez pós-graduação. Na faculdade, enfrentou desafios de acessibilidade, pois não havia tecnologias assistivas acessíveis na época, dependendo muito da leitura de colegas e familiares para conseguir concluir os estudos. Ela enfatiza a importância de

políticas educacionais que permitam que alunos com deficiência tenham acesso a recursos e tecnologias, para que não dependam totalmente de apoio humano para concluir seus estudos.

Ainda durante a graduação, prestou concurso para a Prefeitura Municipal de Mossoró na área da saúde, sendo aprovada e iniciando sua carreira nesse campo. Posteriormente, em 2009, passou em outro concurso, desta vez para o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), onde também começou a trabalhar.

Durante sua trajetória, Louise enfrentou grandes dificuldades de acessibilidade atitudinal e tecnológica. A falta de acessibilidade atitudinal foi um grande obstáculo, especialmente com colegas e professores. Relembra um professor durante sua graduação que afirmou que a deficiência visual limita a capacidade de aprendizado, mostrando uma falta de compreensão sobre as possibilidades das pessoas com deficiência.

Louise enfatiza a importância da inclusão como uma via de mão dupla, onde tanto o aluno quanto a instituição precisam se esforçar, ressaltando a necessidade de políticas públicas que garantam a inclusão e a equidade, não apenas adaptações mínimas, mas sim a verdadeira inclusão. As facilidades que Louise encontrou foram os apoios, principalmente de sua mãe e de colegas de faculdade, que se dispuseram a fazer leituras para ela. Na especialização, contou com um serviço de leitura que ajudou em seu trabalho de conclusão de curso.

A falta de conhecimento, compreensão e sensibilidade por parte de algumas pessoas foi o maior desafio enfrentado em sua jornada. Louise também menciona dificuldades, incluindo questões familiares pessoais e a falta de tecnologia assistiva, bem como a acessibilidade atitudinal. Destaca que a inclusão é uma via de mão dupla, onde tanto o aluno quanto a instituição precisam se esforçar.

Na época em que Louise estava na escola, o Atendimento Educacional Especializado não existia; o que havia era o Serviço de Educação Especial. Ela comenta que, embora estejamos em um momento de educação inclusiva, onde tanto a pessoa com deficiência quanto a política pública precisam fazer sua parte, há lugares onde a política pública ainda não chega. Em uma sociedade que se diz inclusiva, ainda existem locais onde encontramos os três modelos: segregacionismo, integração e inclusão.

Durante sua trajetória, viu que as políticas públicas eram direcionadas, inicialmente, para pessoas com deficiência. Na universidade, começou a se trabalhar a inclusão de forma mais concreta. Na UERN, por exemplo, iniciou-se a montagem de serviços como ledores, assistentes sociais, profissionais de psicologia, entre outros, o que demonstra um avanço do Estado nessa questão.

No geral, ao longo de sua trajetória escolar, Louise percebe que a política pública foi se desenvolvendo, especialmente nos anos 2000, quando viu o núcleo que hoje é a Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN) começar a ser estruturado, mesmo que ainda com muitas limitações.

Louise compartilha que desde cedo percebeu que apenas através do estudo poderia realizar seus sonhos. Vinda de uma família humilde e crescendo em um ambiente familiar extenso, seu desejo era ter um lugar próprio para ela e sua mãe, proporcionando uma melhor qualidade de vida.

Sobre a questão da autonomia, destaca que, na sua época, as estratégias eram colaborativas. Comenta sobre o apoio mútuo com uma colega, onde uma lia para a outra, e a partir do momento em que teve acesso a um leitor no DAIN durante a especialização, ela se sentiu mais autônoma, pois tinha um serviço ao qual recorrer.

Louise pondera que sua autonomia foi construída através da colaboração e não de ações individuais, já que, para ela, a autonomia envolve entender a necessidade do outro e buscar parcerias e colaborações quando necessário. Relembra de um episódio durante a prova de mestrado, onde solicitou o uso de um computador com leitor de tela e lupa, o que lhe permitiu fazer a prova sem a necessidade de um leitor humano. A experiência no mestrado foi positiva, apesar de ter precisado trancar devido a problemas de saúde.

Louise compartilha que, ao longo dos anos, passou a cuidar mais da sua saúde física, algo que antes havia sido relegado. Menciona sua dificuldade com a educação física na escola, onde se sentia inferior por não conseguir acompanhar os outros alunos. Na época, não compreendia a importância da atividade física, mas hoje reconhece seus benefícios para a saúde física e mental.

Ela relata que começou a frequentar academia e a praticar caminhadas, reconhecendo a importância da atividade física para a qualidade de vida. Destaca a falta de orientação sobre saúde física e mental durante sua infância e adolescência, questionando as políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência nesse sentido.

Sobre sua saúde emocional, Louise menciona que também passou a cuidar mais nos últimos anos, buscando uma vida mais equilibrada e leve. Ela reflete sobre a importância da educação física nas escolas e a necessidade de preparar os professores para incluir alunos com deficiência de forma que eles se sintam capazes e não inferiores.

No entanto, lamenta a falta de recursos e orientação adequada em sua época escolar, como a ausência de aulas de orientação e mobilidade. Destaca a importância dessas aulas para a autonomia e segurança das pessoas com deficiência visual, mencionando que só começou a

usar bengala em setembro de 2023 e ainda enfrenta receios, especialmente em relação à violência urbana.

Louise conclui que a falta de orientação e mobilidade adequadas durante sua formação foi um grande dificultador, afetando sua autonomia e segurança ao andar sozinha na cidade. Questiona as políticas públicas atuais em relação a esse tema e reflete sobre como teria sido sua vida se tivesse tido acesso a essas práticas desde cedo.

Expressa gratidão por ter conseguido passar em concursos públicos após sua formação e compartilha que os maiores desafios que enfrenta no ambiente de trabalho estão relacionados à falta de conhecimento sobre as capacidades e limitações das pessoas com deficiência.

Atualmente, Louise trabalha na gestão de pessoas na área de saúde e qualidade de vida do servidor, fazendo parte de uma equipe em Recife, embora exerça suas atividades remotamente em Mossoró. Enfatiza a importância da tecnologia a seu favor no trabalho remoto e diz se sentir integrada em sua equipe atual, o que tem sido uma realização pessoal.

Louise se sente útil e capaz em seu trabalho atual, contribuindo com seus colegas e sendo contribuída por eles. Menciona que, ao longo de sua trajetória, já enfrentou momentos em que não se sentiu tão útil ou capaz, principalmente devido à falta de conhecimento e do capacitismo. Segundo Santos e Rodrigues (2023), precisamos estar atentos à necessidade de nos organizarmos para combater as formas de opressão, preconceito e discriminação que consideram a Pessoa com Deficiência como desigual, inferior, incapaz e inadequada, tanto no ambiente de trabalho quanto em sua capacidade de cuidar de si mesma com autonomia e independência.

Louise integra um comitê nacional de inclusão e acessibilidade do INSS, onde contribui para institucionalizar políticas de inclusão para servidores com deficiência. Para ela, fazer parte desse espaço é fortalecedor, pois tem colegas que compartilham suas preocupações e estão engajados na inclusão de servidores com deficiência na instituição.

Considera positiva sua mudança para um formato de trabalho remoto com pessoas de outros locais do Nordeste que têm formação na área de saúde, destacando a troca de experiências e a colaboração mútua.

Louise compartilha que conseguiu muitos dos sonhos que a impulsionaram a estudar e conquistou uma boa colocação no mercado de trabalho. Expressa gratidão por suas conquistas e pela fé que a guiou. Destaca que, através do trabalho, realizou outros sonhos, como adquirir sua casa própria e meio de transporte.

Louise também menciona a importância de seu esposo, que a apoia e a acompanha em viagens a serviço, assim como a cachorrinha, que a ajudou a cuidar da saúde física e emocional.

Atualmente, se sente em uma fase estável de trabalho, onde se realiza, e gosta de viajar para relaxar, tendo planos de fazer uma nova especialização ou mestrado, pois gosta de estudar e aprender coisas novas.

Por fim, ela encoraja as pessoas a nunca desistirem, mesmo diante de obstáculos e barreiras de acessibilidade, pois acredita que cada desafio enfrentado é um degrau rumo aos objetivos. Enfatiza a importância de buscar apoio e cuidar da saúde física, espiritual e mental para alcançar o bem-estar e a qualidade de vida. Para ela, é fundamental aproveitar o processo de conquista dos sonhos e não apenas o resultado final.

5.1.5.1 Perspectiva teórica

A história de Louise, uma mulher com deficiência visual que superou diversos desafios e se tornou uma profissional bem-sucedida no campo do Serviço Social, dialoga com a Sociologia do Improvável. De acordo com Rodrigues e Xypas (2019), essa disciplina busca entender como pessoas estatisticamente destinadas à exclusão social conseguem vencer as barreiras sociais e econômicas e ascender nos estudos.

Louise enfrentou desafios desde cedo, sendo afetada pela falta de preparo da escola para lidar com sua deficiência visual. No entanto, a influência positiva de sua família foi crucial. Seu pai a instigava a estudar, e sua mãe contratou uma professora particular para ajudá-la durante um período de afastamento da escola regular. Essa dedicação da família e a crença de que o estudo poderia transformar sua realidade foram fundamentais para sua motivação e sucesso acadêmico (Rodrigues; Xypas, 2019).

Após enfrentar o preconceito e a exclusão na escola regular, Louise foi encaminhada para a Escola Louis Braille, atualmente CADV, onde teve a oportunidade de estudar em um ambiente mais inclusivo. Posteriormente, mudou-se para a escola Diocesano, onde começou a ter mais acessibilidade na educação e concluiu o Ensino Fundamental e Médio. No entanto, no Ensino Fundamental, embora os professores promovessem a sensibilização entre Louise e os demais alunos, ela se sentia excluída por não saber se aproximar deles. A educação inclusiva, embora transformadora, nem sempre resultava em integração social efetiva, evidenciando a complexidade da inclusão escolar.

Já no Ensino Médio, os professores a mencionaram positivamente para as outras turmas, o que ajudou em seu processo de socialização e de autoestima. Sua autonomia foi construída através da colaboração e não de ações individuais, já que, para ela, a autonomia envolve entender a necessidade do outro e buscar parcerias e colaborações quando necessário. No

Diocesano, ela foi estimulada por professores que não a tratavam com preconceito, o que a motivou a se destacar e superar adversidades (Sobrinho; Xypas, 2019).

Na faculdade, Louise enfrentou desafios de acessibilidade, pois além da falta de tecnologias assistivas acessíveis, havia a falta de compreensão dos professores sobre as possibilidades das pessoas com deficiência. Na época, ela dependeu muito da leitura de colegas e familiares para conseguir concluir os estudos. Com isso, Louise enfatiza a importância de políticas educacionais que permitam que alunos com deficiência tenham acesso a recursos e tecnologias para que não dependam totalmente de apoio humano para absorção do conhecimento.

Embora a estrutura física seja a mesma, as oportunidades e desafios enfrentados pelos alunos podem variar drasticamente devido a uma série de fatores, como origem socioeconômica, habilidades individuais, acesso a recursos educacionais, suporte familiar e até mesmo preconceitos implícitos no sistema educacional. Enquanto alguns alunos podem se beneficiar de um ambiente de aprendizado estimulante e recursos adicionais, outros podem enfrentar obstáculos significativos que dificultam sua progressão acadêmica. Essa disparidade de oportunidades ressalta a necessidade urgente de políticas educacionais mais inclusivas e equitativas, que reconheçam e abordem as desigualdades subjacentes, garantindo que todos os estudantes tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade, independentemente de suas circunstâncias individuais.

A falta de conhecimento, compreensão e sensibilidade por parte de algumas pessoas foi o maior desafio enfrentado por Louise em sua trajetória. No entanto, o preconceito e a dificuldade que sofreu alimentaram nela o desejo de sobressair-se. Enquanto essas atitudes tendiam a reduzir sua participação e perpetuar sua condição - o processo de reprodução apontado por Bourdieu (1996) - a reação dela foi a de romper, ainda que de forma inconsciente, com esse processo (Sobrinho; Xypas, 2019). Louise destaca a necessidade de preparar os professores para incluir alunos com deficiência de forma que eles se sintam capazes e não inferiores.

Desde cedo, Louise percebeu que apenas através do estudo poderia realizar seus sonhos e seu desejo era ter um lugar próprio para ela e sua mãe, proporcionando uma melhor qualidade de vida. Sua mãe, que lia para ela e a ajudava nas atividades escolares, construiu assim um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico. Isso vai ao encontro da ideia de Charlot (2013), que afirma que, para haver uma atividade intelectual, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela.

Para que o aluno vença nos estudos, é fundamental que essa busca pelo saber tenha sentido para sua vida. Observamos, assim, quão importante é o valor e o apoio dados pela família para que esse aluno encontre um sentido em estudar e conquistar cada vez mais o conhecimento.

Durante sua formação, Louise prestou concurso para a Prefeitura Municipal de Mossoró e para o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), sendo aprovada e iniciando sua carreira. Atualmente, Louise trabalha na gestão de pessoas na área de saúde e qualidade de vida do servidor, fazendo parte de uma equipe em Recife, embora exerça suas atividades remotamente em Mossoró. Destaca a importância da tecnologia para sua capacidade em seu trabalho atual.

Louise integra um comitê nacional de inclusão e acessibilidade do INSS, onde contribui para institucionalizar políticas de inclusão para servidores com deficiência. Enfatiza que é fortalecedor fazer parte desse espaço, pois tem colegas que compartilham de suas preocupações e estão engajados na inclusão de servidores com deficiência na instituição.

Segundo Charlot (2013), essa relação do sujeito com o saber é um conjunto de conexões que ele mantém com tudo aquilo que se relaciona ao saber e ao aprender. Essa perspectiva sugere que o processo de aprendizado vai além das fronteiras da sala de aula e se estende por toda a vida do sujeito, sendo permeado por uma multiplicidade de interações e experiências. A pessoa não é apenas um receptor passivo de conhecimento, mas um agente ativo que constrói e reconstrói seu saber através de suas interações com o mundo ao seu redor. Cada experiência, cada conversa, cada livro lido, cada desafio enfrentado contribui para essa teia complexa de conexões que constitui o conhecimento de um sujeito.

Foram muitos os obstáculos enfrentados, porém, Louise conseguiu realizar muitos dos sonhos que a impulsionaram a estudar e conquistou uma boa colocação no mercado de trabalho. Ela ressalta a importância de seu esposo, que a apoia e a acompanha em viagens a serviço, assim como sua cadela de estimação, que a ajudou a cuidar da saúde física e emocional. É importante destacar, seguindo o pensamento de Sobrinho e Xypas (2019), que a crença no estudo como instrumento de transformação social foi o principal elemento motivador da história e até hoje permanece viva na protagonista. Por gostar de estudar e aprender coisas novas, Louise tem planos de realizar uma nova especialização, contribuindo para a concretização de novos acontecimentos que se poderiam chamar de improváveis.

5.1.6 Como me tornei servidor público federal e vereador

José Nelton Carvalho, aos 36 anos, é um homem heterossexual, casado e pai de três filhos: duas meninas e um menino. Ele é servidor público federal, técnico administrativo na UFERSA, e atualmente exerce o cargo de vereador no município de São Miguel.

José é bacharel em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, tendo iniciado o curso em 2010 e concluído em 2015. Além disso, presta concursos públicos na área de análise judiciária em tribunais e é membro da Associação dos Deficientes Visuais de Mossoró, a ADVIM, há 23 anos.

Possui glaucoma congênito, o que resultou na perda total da visão ao longo do tempo, desde o nascimento até os 7 ou 8 anos, quando ainda conseguia enxergar alguns vultos. Nasceu em 1987, filho de pais agricultores, em uma família de nove irmãos, sendo o quarto mais velho.

Aos 15 dias de vida, sua mãe percebeu um problema visual, com um olho vermelho e lacrimejando mais que o normal. Apesar disso, nunca tiveram acesso a um oftalmologista para identificar o problema. Periodicamente, José tinha crises com os olhos inchados e vermelhos, sendo levado ao hospital em São Miguel, onde um clínico geral receitava colírios sem conhecer a causa do problema, o que agravava o glaucoma.

Aos 7 anos, um oftalmologista identificou o glaucoma e recomendou uma cirurgia urgente, mesmo com 95% da visão já perdida em ambos os olhos. Infelizmente, a cirurgia não foi capaz de recuperar a visão, e José passou a enxergar apenas vultos, até perder totalmente a visão por volta dos 8 anos de idade.

Apesar das dificuldades, sempre teve interesse em estudar, porém a escola rural que frequentava não tinha estrutura para atender suas necessidades, sem conhecimento sobre o sistema Braille. José frequentava a escola apenas para ouvir, sem conseguir aprender efetivamente, enfrentando diversas situações de preconceito e *bullying* devido à sua deficiência visual, o que o levou a desistir várias vezes. Mesmo assim, a cada ano, ele insistia para ser matriculado novamente, apesar da resistência de sua mãe. Esse ciclo de matricular e desistir persistiu até os 12 ou 13 anos de idade.

José descreve sua infância como boa, apesar das dificuldades financeiras. Cresceu em uma comunidade rural humilde, sem acesso a serviços básicos como energia elétrica, água encanada, televisão ou brinquedos. Com seis irmãos e primos próximos, sua infância era repleta de brincadeiras criativas com a natureza, como subir em árvores, caçar passarinhos e tomar banho em açudes e cachoeiras.

Essa liberdade de explorar a natureza, no entanto, também resultou em muitos acidentes, incluindo lesões oculares que contribuíram para a perda gradual de sua visão devido ao glaucoma. Desde cedo, demonstrava uma personalidade agitada e curiosa, sempre querendo participar ativamente de tudo, o que o levou a diversas situações em que seus olhos foram prejudicados. Seus pais, como era comum na época, adotavam uma abordagem mais livre na educação dos filhos, permitindo que passassem o dia brincando ao ar livre sem muita supervisão. Essa liberdade, embora positiva em muitos aspectos, também contribuiu para os acidentes que afetaram a visão.

Sua infância é descrita como “agitada e cheia de atividades”, destacando sua personalidade participativa e aventureira. José menciona um episódio específico em que, após uma cirurgia ocular aos 7 anos, quebrou os óculos ao brincar com um “jumentinho”, resultando em um coice que quase atingiu seu olho. Outra lembrança marcante foi quando perdeu o restante de sua visão após levar uma bolada durante uma partida de futebol, mostrando como sua natureza curiosa e ativa contribuiu para esses eventos.

Apesar dos desafios e acidentes, não se arrepende de sua infância agitada, pois acredita que ter uma infância rica em experiências e brincadeiras é essencial para o presente e o futuro. Ele também menciona que, apesar do preconceito e *bullying* que enfrentou de outras crianças, ele valoriza as lembranças e experiências que teve, descrevendo sua infância como "raiz".

Nos primeiros anos de escola, José enfrentou dificuldades devido à falta de profissionais capacitados para lidar com deficiência visual e à demora no acesso ao Sistema Braille, o que foi especialmente importante nos anos iniciais de sua educação. Menciona a falta de apoio da família, com alguns parentes duvidando da validade de seu estudo até que ele passasse em um concurso público e começasse a trabalhar, mostrando resultados concretos.

Essas adversidades, no entanto, foram transformadas por José em motivos para se superar e provar sua capacidade. Destaca que pessoas com deficiência visual enfrentam diariamente o desafio de superar expectativas e que a primeira impressão das pessoas muitas vezes é baseada na comparação com a visão normal, o que cria barreiras adicionais.

Em 2001, aos 14 anos, José teve uma oportunidade que mudou sua vida. Conheceu uma família de Mossoró, onde uma professora o convidou para passar um fim de semana e conhecer o Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV). Nesse período, ele só conhecia o Sistema Braille de forma limitada, até a letra “J”, devido à falta de recursos na escola de sua cidade. Em Mossoró, aprendeu completamente o Braille e fez um supletivo para concluir o Ensino Fundamental.

Após um período sem estudar em Mossoró, José retornou a São Miguel e concluiu o Ensino Médio em 2007. Durante seus estudos, utilizava o Braille para aprender e fazer provas, contando com a ajuda de colegas e professores para transcrever suas respostas para tinta. Apesar das dificuldades, mostrou uma habilidade excepcional no Braille e perseverança em seus estudos.

José retornou a São Miguel para concluir o segundo e terceiro ano do Ensino Médio, mas enfrentou dificuldades, pois não havia máquina de escrever em Braille nem professor para fazer transcrições e, às vezes, enfrentava resistência dos colegas em colaborar em atividades acadêmicas. Destaca que as barreiras atitudinais são particularmente desafiadoras, pois requerem uma mudança de mentalidade tanto do poder público quanto das pessoas em geral para promover a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência visual. Por isso, ele estudava com colegas no contraturno e contava com um leitor para fazer as provas na escola.

No terceiro bimestre do Ensino Médio, José teve um episódio em que o professor decidiu que a prova seria individual, mesmo após os alunos esperarem que fosse em dupla. Seu colega questionou como José faria a prova, e o professor, sem perceber a deficiência visual, perguntou o que ele tinha para não poder fazer a prova individualmente. Após seu colega explicar que José era cego, o professor se desculpou pelo constrangimento, pois não havia percebido a deficiência, apesar de sua participação ativa nas aulas.

Esse episódio, apesar do constrangimento, não afetou a sua relação com os colegas, pois ele sempre buscou fazer amizade com pessoas interessadas em estudar e participar das aulas. Ele destaca que essas situações de despreparo e falta de percepção por parte dos professores podem levar à desmotivação dos alunos com deficiência visual e que, inclusive, conhece casos de pessoas que não concluíram o Ensino Médio ou a faculdade devido a essas barreiras e destaca a importância de cobrar os direitos e se manifestar diante das adversidades.

Em 2007, José concluiu o Ensino Médio e decidiu entrar na faculdade. Inicialmente, tentou História, mas acabou optando pelo curso de Direito, após fazer cursinhos em Mossoró. Em 2010, foi aprovado no vestibular da UERN para Direito e, durante a faculdade, utilizou cada vez menos o Braille, adotando tecnologias assistivas como leitores de tela e gravadores de áudio. Ele também estudava com colegas, assistia aulas em vídeo e contava com o apoio do DAIN da UERN.

Durante seus estágios no Tribunal de Justiça e na Procuradoria Regional do Trabalho, José utilizou tecnologias como leitores de tela e escaneadores de documentos. Em 2016, iniciou sua carreira política, sendo eleito vereador em 2020, tornando-se o primeiro deficiente visual

eleito vereador no Rio Grande do Norte. Hoje, continua estudando para concursos públicos e exercendo seu mandato como vereador.

José destaca a importância da figura da mãe em seu desenvolvimento, ressaltando que ela sempre o incentivou a estudar, mesmo quando outros familiares tinham uma visão mais tradicional e conformista em relação à vida das pessoas com deficiência. Sua mãe não impôs obstáculos quando uma professora da UFERSA, chamada Auxiliadora, o convidou para estudar em Mossoró, apesar de não conhecer a professora nem sua família. Ele também cita outra professora, Maria José, que foi fundamental em sua vida ensinando Braille e foi uma guerreira, pois mesmo sem ter todos os recursos necessários, conseguiu manter sua motivação para estudar durante a transição da infância para a adolescência. José acredita que, sem essas oportunidades e apoios, não teria conseguido manter a chama acesa para continuar estudando.

No CADV, José começou a conviver com outras pessoas com deficiência visual e percebeu que eles faziam coisas consideradas "normais" por todos. Esse convívio foi muito incentivador para ele, que sempre gostou de aprender. Aprender o Braille foi um grande marco, e ele destaca as professoras Alzemar, hoje aposentada, e Jaciara, ainda em atividade, como fundamentais nesse processo, já que elas o ajudaram a aprender todo o alfabeto em uma semana, o que foi desafiador, mas também motivador para acelerar seu conhecimento e buscar o que havia perdido em tantos anos.

José menciona o colega Carlos Magno, que o incentivou a cursar Direito. Na época, o curso era muito concorrido e só havia uma turma por ano na UERN, o que tornava o processo ainda mais desafiador. Destaca a importância das instituições como ADVIM, CADV e, posteriormente, na faculdade, o DAIN, que as ajudaram a produzir material enquanto não tinha total independência nas tecnologias assistivas. Todas essas pessoas e instituições foram essenciais em sua jornada, cada uma contribuindo de maneira significativa em diferentes momentos de sua história.

José destaca a importância do Sistema Braille como um mecanismo fundamental para pessoas com deficiência visual e reconhece a relevância do Braille em sua vida e lamenta que, apesar de não estar obsoleto, é difícil acompanhar o Ensino Médio e a faculdade devido à falta de material e de condições para produzi-lo.

Para José, tudo isso é culpa da falta de investimento em políticas públicas, que poderiam fornecer recursos para a produção de materiais em Braille. A evolução das tecnologias assistivas, como gravadores, leitores de tela e celulares acessíveis, têm sido fundamentais em seu processo de aprendizagem. Também destaca a dificuldade financeira em adquirir tecnologias assistivas, como o *software jaws*, que pode custar o valor de dois computadores, e

a máquina Braille, que é ainda mais cara. Assim, ele sugere que políticas públicas poderiam oferecer incentivos e isenções de impostos para facilitar o acesso a esses equipamentos, especialmente para pessoas com deficiência visual que dependem do Benefício de Prestação Continuada ou têm renda limitada.

José argumenta que as políticas públicas devem ser aprimoradas para eliminar as dificuldades enfrentadas por ele e por outros colegas com deficiência visual, garantindo a igualdade de oportunidades e destacando a importância das cotas em universidades e concursos públicos, como uma forma de promover a inclusão e garantir que pessoas com deficiência tenham acesso à educação e ao mercado de trabalho.

Sua motivação para alcançar seus objetivos educacionais e profissionais vem principalmente de sua infância, em que aprendeu a querer fazer o que todos faziam, apesar das limitações impostas pela cegueira. Segundo ele, se não fosse por sua teimosia e determinação, teria se conformado com a exclusão e o preconceito que muitas vezes são impostos às pessoas com deficiência.

José comenta que sempre buscou superar as negativas e dificuldades, mostrando que era capaz. Para ele, o caminho mais curto para alcançar seus objetivos era através do estudo e dedicação, o que o levou a escolher o caminho dos concursos públicos. Apesar das dificuldades enfrentadas diariamente pelas pessoas com deficiência, o mercado de trabalho privado é ainda mais desafiador, com empresas que muitas vezes não estão dispostas a investir em recursos necessários para a inclusão dessas pessoas.

José explica que sua escolha pelo curso de Direito foi motivada por seu interesse na política e pela observação do nível de conhecimento dos vereadores em uma campanha política. Viu na área do Direito uma forma de adquirir conhecimento necessário para se tornar um político mais preparado, entendendo as leis e os processos legislativos, acreditando que o conhecimento adquirido na área do Direito o ajudará a desempenhar um papel mais eficaz na política, caso decida seguir essa carreira.

Além disso, aponta que a saúde, tanto física quanto mental, é uma dificuldade enfrentada pelas pessoas com deficiência, especialmente no contexto atual, onde a fragilidade psicológica é cada vez mais comum na sociedade em geral. Ele comenta que não teve suporte psicológico de nenhuma instituição e que, embora haja melhorias nesse aspecto atualmente, ainda há muito a avançar. Suas estratégias para lidar com esses desafios incluíam se apegar a Deus, manter seus objetivos firmes, estudar de forma independente utilizando tecnologias, e se manter focado em seus objetivos. Ele descreve essa abordagem como algo natural para ele, uma parte de sua personalidade e algo que ainda utiliza até hoje.

Quando José foi candidato a vereador, muitas pessoas duvidavam de sua capacidade devido à sua deficiência, mas ele viu isso como mais um desafio a ser superado. Destaca a importância de se valorizar e se dedicar às suas paixões, apesar das dificuldades diárias que enfrenta. Reconhece que, embora haja momentos de desânimo, a vida é uma constante luta, e ele nunca deixou de lutar pelos seus objetivos.

Atualmente, trabalha na UFERSA, onde enfrentou inicialmente o estranhamento das pessoas em relação à sua capacidade de realizar suas atividades devido à sua deficiência visual. Trabalha no setor de informática, lidando com a parte administrativa, mas também utiliza a área de informática em suas tarefas.

Para José, os sistemas utilizados na UFERSA são frequentemente inacessíveis para pessoas com deficiência visual, o que demanda tempo para encontrar maneiras de contornar essas barreiras. Recentemente, teve que lidar com a mudança de comunicação de memorandos para ofícios na UFERSA, o que exigiu que ele reaprendesse a utilizar o sistema do zero. Com isso, destaca a constante necessidade de superar essas barreiras, mas agradece pela dedicação e conhecimento que o ajudam a cumprir suas atividades com eficiência.

Além de seu trabalho como técnico administrativo na UFERSA, José menciona sua atuação como vereador, onde trabalha muito com vídeos e redes sociais para se comunicar e esclarecer questões para a população, contando com a ajuda de uma pessoa para gravar e editar os vídeos, garantindo que suas atividades sejam bem realizadas.

Aos 36 anos, José se considera um vencedor devido à sua trajetória e às conquistas alcançadas. Casado, com três filhos e, ele e sua esposa trabalham para proporcionar uma vida confortável para sua família, incluindo educação, plano de saúde, moradia adequada, alimentação saudável, atividades físicas e lazer.

Socialmente, acredita ter evoluído devido ao seu esforço, estudo e trabalho, comparando-se com seus irmãos que atuam em áreas mais pesadas, como agricultura e construção civil. Reconhece a dificuldade enfrentada por eles e valoriza seu próprio trabalho, que, apesar de menos físico, exige dedicação e esforço.

No futuro, José pretende continuar na política, considerando a possibilidade de concorrer à reeleição ou a cargos no executivo municipal, como prefeito ou vice-prefeito. Além disso, planeja iniciar seu mestrado em 2025, após dedicar mais tempo à política neste ano. Tem planos de empreender e, no futuro, dar aulas na área de Direito em uma universidade. Seus objetivos refletem sua determinação em seguir avançando em sua carreira política e acadêmica, sempre com o apoio da família e a confiança em Deus.

José refletiu sobre sua trajetória e concluiu que é uma pessoa de sucesso, atribuindo isso ao esforço e dedicação ao longo do caminho, além da capacidade de transformar desafios em oportunidades, algo que ele agradece a Deus. Sua mensagem para as pessoas é sobre a importância do conhecimento, que ele vê como uma ferramenta libertadora e que torna as pessoas independentes.

Para José, cada pessoa tem suas próprias capacidades e dificuldades, e que a forma de aprender deve ser adaptada a cada sujeito. Mesmo diante das dificuldades, incentiva as pessoas a não desistirem de estudar e adquirir conhecimento, destacando que isso possibilita enfrentar o mundo em diversas dimensões, como acadêmica, social e econômica. Ele compartilha sua preocupação com colegas que não puderam continuar os estudos e dependem do Benefício de Prestação Continuada (BPC), que, apesar de fornecer um salário mínimo, limita muitas liberdades.

José conclui enfatizando que, através do estudo e do conhecimento, é possível buscar todas as outras liberdades e acredita que o conhecimento confere voz e respeito na sociedade, transmitindo autoridade sobre o que se faz. Por fim, encoraja as pessoas a fazerem o impossível para estudar e adquirir conhecimento, pois acredita que é dessa forma que se conquista as liberdades como ser humano.

5.1.6.1 Perspectiva teórica

A história de José, uma criança pobre, nordestina e com cegueira total que conseguiu se formar em Direito, tornar-se servidor público federal e vereador, é um exemplo inspirador de superação e resiliência. Em uma sociedade que muitas vezes se apega à estratificação de classes e às limitações impostas pelas circunstâncias de nascimento, ele desafiou todas as expectativas e barreiras.

Quando José nasceu, sua mãe percebeu que seu olho lacrimejava mais que o normal, mas, sem acesso a um oftalmologista, a condição de glaucoma congênito só foi descoberta aos 7 anos. Mesmo realizando a cirurgia, perdeu totalmente a visão aos 8 anos. Ele sempre teve interesse em estudar, mas a escola rural que frequentava não tinha estrutura para atender suas necessidades, nem conhecimento sobre o Sistema Braille. Frequentava a escola apenas para ouvir, sem aprender de fato, enfrentando diversas situações de preconceito e *bullying* devido à sua deficiência visual, o que o levou a desistir várias vezes. Mesmo assim, a cada ano, pedia para ser matriculado novamente, apesar da resistência de sua mãe. Até os 12 ou 13 anos, ele vivenciou esse ciclo de matrícula e desistência.

Encarar com destemor os desafios da vida é essencial para o crescimento e realização pessoal, pois cada obstáculo superado fortalece nossa resiliência e autoconfiança. Ao mesmo tempo, a busca incessante por novos sonhos e metas nos mantém mobilizados e alinhados com nossos propósitos mais profundos. Essa combinação de coragem e ambição nos permite não apenas enfrentar as adversidades com determinação, mas também expandir continuamente nossos horizontes, encontrando significado e satisfação em cada conquista e aprendizado ao longo do caminho.

Refletir sobre a valorização das lembranças e experiências que tivemos é um exercício profundo e enriquecedor, pois envolve reconhecer a importância do nosso passado na construção de quem somos no presente. José destaca que sua infância, apesar de marcada por dificuldades financeiras, é lembrada como boa. Viveu em uma comunidade humilde, onde, juntamente com seus irmãos e primos, brincava de subir em árvores, caçar passarinhos e tomar banho em açudes. Embora essa liberdade tenha seus pontos positivos, resultou em muitos acidentes que contribuíram para a perda de sua visão. Apesar do preconceito e *bullying* que enfrentou de outras crianças, ele valoriza as lembranças e experiências que teve.

As lembranças são como capítulos de um livro que escrevemos ao longo da vida. Cada experiência, seja ela boa ou ruim, contribui para a nossa experiência de vida, moldando nossas percepções, valores e a maneira como interagimos com o mundo. Valorizá-las é reconhecer que esses momentos, muitas vezes simples e aparentemente insignificantes, carregam lições e significados profundos.

Nos primeiros anos de escola, José enfrentou dificuldades devido à falta de profissionais capacitados para lidar com a deficiência visual e à demora no acesso ao Sistema Braille, o que foi especialmente importante nos anos iniciais de sua educação. Ele também menciona a falta de apoio da família, com alguns parentes duvidando da validade de seus estudos. Foram muitos os obstáculos enfrentados, sendo os principais a pobreza e a escassez de exemplos nos quais se amparar. No entanto, ele foi capaz de superar essas adversidades e desenvolver a competência suficiente para alcançar seu êxito escolar (Rodrigues; Xypas, 2019).

Aos 14 anos, José foi apresentado ao Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV) por convite de uma família de Mossoró. Lá, aprendeu completamente o Braille e concluiu o Ensino Fundamental. Utilizava o Braille para aprender e fazer provas, contando com a ajuda de colegas e professores para transcrever suas respostas para tinta. Mostrou habilidade excepcional no Braille e perseverança nos estudos. José retornou para São Miguel e concluiu o Ensino Médio, enfrentando dificuldades pela falta de máquina de escrever em Braille e de professores

que fizessem transcrições, contando com a ajuda dos colegas no contraturno e de ledores para realizar as provas.

Conforme Rodrigues e Xypas (2019), os estudantes não chegam ao estabelecimento de ensino com a mesma herança. Aqueles de origem popular carecem de capital econômico, cultural e social. Por isso, ainda que todos os alunos de um colégio tenham o mesmo acesso a material didático e bons professores, a corrida entre eles não é justa, e a escola acaba por perpetuar a diferença entre as classes e consolidar o futuro que já era estatisticamente previsível para eles.

A jornada de José ilustra de forma poderosa a importância das instituições em fornecer suporte crítico e contínuo em diferentes etapas da vida. Desde os cursinhos em Mossoró até a aprovação no curso de Direito na UERN, cada instituição desempenhou um papel vital. A Associação das Pessoas com Deficiências Visuais de Mossoró (ADVVM) e o CADV foram fundamentais na fase inicial, oferecendo recursos e apoio crucial. Durante a faculdade, a Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN) da UERN e as tecnologias assistivas tornaram-se essenciais, permitindo-o que superasse barreiras de acessibilidade e obtivesse independência. Essas instituições não apenas proporcionaram ferramentas práticas, mas também promoveram um ambiente de inclusão e apoio que foi determinante para que pudesse alcançar suas metas acadêmicas e profissionais, demonstrando que o sucesso individual muitas vezes depende de uma rede de apoio coletiva e bem estruturada.

José destaca a importância da figura da mãe em seu desenvolvimento, ressaltando que ela sempre o incentivou a estudar, mesmo quando outros familiares tinham uma visão mais tradicional e conformista em relação à vida das pessoas com deficiência. Além disso, as professoras Auxiliadora e Maria José marcaram positivamente sua vida escolar, conseguindo manter motivado para estudar. Ele acredita que, sem as oportunidades e apoio mostrados por elas, não teria mantido a chama dos estudos acesa.

Desse relacionar-se com o mundo e com os outros pode surgir a vontade de aprender alguma coisa. É esse desejo interno que faz com que a criança queira seguir em direção ao saber. Direcionar-se para o saber implica uma atitude de mobilização, não sendo apenas de motivação. “A mobilização é um fenômeno interno”, um movimento interno, e traduz o arranjo e a organização dos sentidos que o aluno vai atribuindo às suas atitudes. Por outro lado, “a motivação é externa”, destacando o fato de que ela pode ser impulsionada por alguém ou algo externo (Charlot, 2013, p. 160).

José enfatiza que a falta de materiais e condições nas escolas é culpa da falta de investimento em políticas públicas, que poderiam fornecer recursos para a produção de

materiais em Braille. Ele menciona a evolução das tecnologias assistivas, como gravadores, leitores de tela e celulares acessíveis, que têm sido fundamentais em seu processo de aprendizagem, e destaca a dificuldade financeira em adquirir tecnologias assistivas, como o *software jaws*, que pode custar o valor de dois computadores, e a máquina Braille, que é ainda mais cara. Essa situação pode ser observada por Bourdieu (2007) *apud* Bezerra e Xypas (2019), que defende que as condições sociais mais elevadas levam a um certo privilégio cultural, e conseqüentemente às diferenças quanto ao capital cultural transmitido, de acordo com as classes sociais.

A escolha pelo curso de Direito foi motivada por seu interesse na política e pela observação do nível de conhecimento dos vereadores em uma campanha política. Viu na área do Direito uma forma de adquirir o conhecimento necessário para se tornar um político mais preparado, entendendo as leis e os processos legislativos. José destaca que sua motivação para alcançar seus objetivos educacionais e profissionais vem principalmente de sua infância, quando aprendeu a querer fazer o que todos faziam, apesar das limitações impostas pela cegueira.

Para José, o caminho mais curto para alcançar seus objetivos era através do estudo e dedicação, o que o levou a escolher o caminho dos concursos públicos, já que o mercado de trabalho privado é ainda mais desafiador, com empresas que muitas vezes não estão dispostas a investir em recursos necessários para a inclusão de pessoas com deficiência visual. Assim, ao buscar valorizar o estudo e investir na inclusão, estamos não apenas promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas com deficiência visual, mas também enriquecendo a nossa própria sociedade com a diversidade de experiências e perspectivas que elas trazem consigo.

José menciona que, quando concorreu ao cargo de vereador, muitas pessoas duvidaram de sua capacidade por causa de sua deficiência. No entanto, ele enxergou essa descrença como um desafio a ser superado. Em vez de desanimá-lo, o preconceito alimentou seu desejo de se destacar, um desafio a ser superado. Apesar das atitudes que buscavam diminuir sua participação e perpetuar sua condição, sua reação foi, mesmo que inconscientemente, romper com esse ciclo de exclusão.

José aborda a importância de se valorizar e se dedicar às suas paixões, apesar das dificuldades. Reconhece que, embora haja momentos de desânimo, a vida é uma constante luta, e que nunca deixou de lutar pelos seus objetivos. Atualmente, trabalha na UFERSA, onde inicialmente enfrentou o estranhamento das pessoas em relação à sua capacidade de realizar suas atividades devido à sua deficiência visual. Destaca a constante necessidade de superar

essas barreiras, mas agradece pela dedicação e conhecimento que o ajudam a cumprir suas atividades com eficiência. Casado e com três filhos, José e sua esposa trabalham para proporcionar uma vida confortável para sua família, incluindo educação, plano de saúde, moradia adequada, alimentação saudável, atividades físicas e lazer.

É fundamental destacar a crença no estudo como um instrumento de transformação social, permitindo que o sujeito evolua de sua posição social objetiva atual para uma posição social subjetiva mais elevada (Charlot, 2013). José tem planos de continuar na política, considerando a possibilidade de concorrer à reeleição ou a cargos no executivo municipal, como prefeito ou vice-prefeito. Além disso, pretende iniciar um mestrado após dedicar este ano à política e também planeja empreender e, futuramente, lecionar Direito em uma universidade. Apesar das dificuldades, José incentiva as pessoas a não desistirem de estudar e adquirir conhecimento, ressaltando que isso permite enfrentar o mundo em diversas dimensões: acadêmica, social e econômica.

José conclui enfatizando que, através do estudo e do conhecimento, é possível buscar todas as outras liberdades e acredita que o conhecimento confere voz e respeito na sociedade, transmitindo autoridade sobre o que se faz. Há de forma evidente em sua história um sentimento de responsabilidade perante sua própria trajetória, uma ideia de que a ele mesmo caberiam os esforços necessários para concretizar seu desejos (Sobrinho; Xypas, 2019).

A história de vida de uma criança pobre, nordestina e com cegueira total, desafiou as probabilidades estatísticas ao se recusar a perpetuar na pobreza em que muitos acreditavam que ele permaneceria. Para Charlot (2013, p. 166-167), "enquanto ser ativo, cada um luta, pode lutar para mudar o que está acontecendo, para transformar a sua posição social, individual ou coletivamente". Por isso, ele merece todo o direito de reconhecimento de seu próprio destino e o de tantos outros que veem em sua persistência um exemplo a ser seguido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal! o que dizem as pesquisas? A revisão sistemática de literatura revelou as principais categorias e subcategorias temáticas abordadas no campo acadêmico das políticas de Educação Especial no Brasil e nas trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual.

No que diz respeito às Políticas de Educação Especial, as temáticas incluem avaliação de políticas educacionais inclusivas, formação de professores para a inclusão, financiamento da educação pública e privada, aluno Público-Alvo da Educação Especial, políticas públicas educacionais, inclusão na percepção do sujeito incluso, da família e do professor, história e legislação da educação especial, e por fim, as práticas de inclusão.

No contexto das trajetórias de sucesso escolar, as áreas de foco englobam trajetórias escolares (dificuldades, preconceitos, reconhecimento social, superação, trajetórias na educação escolar, concepções dos sujeitos nas escolhas), a origem social (recursos econômicos, níveis de classe social e localização territorial), o apoio e incentivo da instituição e/ou dos professores (professor especializado, incentivo e motivação dos professores, metodologias e estratégias de ensino e avaliação; atendimento, conteúdos e atividades prazerosas; direção competente), a mobilização pessoal do sujeito (componentes emocional: força de vontade, autoestima, motivação, prazer e gosto em estudar; currículo de vida que o sujeito traz; realização pessoal e o sentimento de felicidade), a valorização da família aos estudos (apoio dos pais e familiares, boa estrutura familiar, esforço dos pais em ajudar os filhos nas atividades escolares, valor atribuído à educação, capital cultural familiar), as políticas educacionais (políticas públicas de educação inclusiva, escolar inclusiva, formação de professor especializado; ações afirmativas de cotas e bolsas de estudo e pesquisa, política de avaliação educacional, programas e projetos escolares), os grupos de referências (igreja, escoteiros, teatro, sindicalismo estudantil, militância no campo político, relações de amizade e de gênero, capital social), e a promoção da saúde (prática esportiva, recreativa ou de lazer, alimentação saudável, condicionantes de qualidade de vida).

No âmbito das trajetórias relacionadas à deficiência visual, os estudos exploram temas como as trajetórias escolares (dificuldades, preconceitos, superação, lutar por direitos, reconhecimento social, processo de escolarização na educação básica e superior), apoio e incentivo da instituição e/ou dos professores (relação da direção, professor especializado e o aluno com deficiência; incentivo e motivação dos professores; metodologias, estratégias e

práticas de ensino e avaliação; tecnologias assistivas, acessibilidade educacional e serviços de apoio na educação básica e superior), trabalho e inclusão de pessoas com deficiência (trajetórias de vida, inclusão no trabalho do serviço público e privado, processo de profissionalização do atleta com deficiência), relação da família na inclusão do aluno com deficiência (família, escola e pessoa com deficiência; resiliência familiar; adaptações feitas pelas famílias para pessoas com deficiência), políticas públicas educacionais (políticas de educação inclusiva; políticas de ações afirmativas na educação básica e no ensino superior), promoção da saúde (esporte educacional para pessoas com deficiência) e, por fim, a formação de professores para a inclusão (formação de professores especializados).

Ao longo da história da humanidade, o tratamento social das pessoas com deficiência visual evoluiu através de diversas fases, refletindo a complexidade das percepções e atitudes da sociedade. Desde sociedades primitivas que as relegavam a ambientes hostis até sociedades antigas que as acomodavam em diferentes estratos sociais, as pessoas com deficiência visual foram influenciadas por valores culturais e religiosos, como o Cristianismo, que introduziu a ideia de amor, caridade e igualdade. A Idade Média trouxe contradições, com proteção e caridade, mas também segregação e exclusão. Com o Renascimento, a medicina começou a desempenhar um papel mais ativo na abordagem da deficiência visual. No século XVII, surgiram instituições de cuidado, enquanto a Igreja Católica adotava uma postura discriminatória. O século XVIII testemunhou avanços notáveis, incluindo escolas especializadas, o Sistema Braille e um reconhecimento crescente dos direitos e habilidades das pessoas com deficiência visual. O século XIX continuou essa trajetória de progresso, com a criação de escolas especializadas em todo o mundo, como o Instituto Benjamin Constant no Brasil.

A história da educação das pessoas com deficiência visual no Brasil remonta ao século XIX, marcada pela influência pioneira de José Álvares de Azevedo, responsável por introduzir o Sistema Braille e conceber o primeiro instituto para cegos na América Latina. Ao longo do século XX, essa educação atravessou distintas fases, em sintonia com as mudanças políticas, sociais e educacionais do país. Nos primeiros anos do século, o modelo médico de deficiência dominou a educação desses sujeitos, enfatizando aspectos clínicos e a reabilitação das pessoas cegas. A partir da década de 60, o cenário evoluiu para incorporar o modelo social de deficiência, que priorizava os aspectos sociais e os direitos das pessoas com deficiência. Somente na década de 90, influenciada pelo movimento global pela inclusão social das pessoas com deficiência, a proposta da educação inclusiva emergiu, defendendo o direito de todas as

peçoas à educação e à plena participação na escola regular, independentemente de suas características ou condições.

A garantia do direito à educação das pessoas com deficiência visual no Brasil é um reflexo do compromisso do país com os princípios de um Estado Democrático de Direito. A Constituição Federal de 1988, juntamente com outras leis e políticas específicas, estabelece a base legal para assegurar a igualdade de tratamento e a dignidade da pessoa humana, reconhecendo, em particular, o direito à educação como um direito fundamental. Esse compromisso evoluiu ao longo do século XX, acompanhando as mudanças sociais e educacionais, passando por modelos médicos e sociais de deficiência até a adoção da educação inclusiva na década de 90.

No entanto, a efetivação desse direito vai além do simples acesso à educação. É fundamental garantir que as pessoas com deficiência visual tenham condições de acesso, permanência e participação efetiva nas escolas regulares. A materialização da política educacional acontece pelo serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), isso envolve tanto a oferta quanto a disponibilidade de recursos de acessibilidade para eliminar barreiras que possam dificultar sua aprendizagem. A legislação brasileira, em conformidade com tratados internacionais, desempenha um papel crucial na proteção desses direitos, garantindo a inclusão, qualidade e equidade da educação para as pessoas com deficiência visual.

É importante reconhecer e valorizar a diversidade das pessoas com deficiência visual, respeitando suas formas de comunicação, experiências e saberes. O Sistema Braille, por exemplo, deve ser amplamente disponibilizado como meio de leitura e escrita. A formação adequada dos profissionais da educação é essencial para que eles possam atender às necessidades específicas desses alunos. A responsabilidade pela garantia desse direito é compartilhada entre o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade em geral, sendo um compromisso ético, político e legal para a construção de uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa para todos.

Ficou evidente que as atividades de Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenham um papel crucial na vida das pessoas com deficiência visual. Elas não apenas complementam ou suplementam a educação desses alunos no ensino regular, mas também proporcionam as condições essenciais para o acesso ao currículo escolar e uma participação plena na sociedade. O AEE é um catalisador do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social desses sujeitos, estimulando suas habilidades sensoriais, comunicativas, acadêmicas e profissionais. Promove a integração e a interação desses alunos com a comunidade escolar e a sociedade em geral, respeitando suas diferenças e valorizando suas capacidades.

É fundamental reconhecer que as pessoas com deficiência visual merecem uma vida plena em todos os aspectos, o que inclui acesso a informações, comunicação, cultura, lazer e direitos humanos. Para alcançar essa plenitude, é necessário oferecer uma educação adaptada às suas necessidades, com currículos adequados, atendimento educacional especializado e professores capacitados, bem como oportunidades de qualificação profissional e ambientes de trabalho acessíveis.

Destacamos a responsabilidade do Estado e da sociedade em combater o capacitismo contra as Pessoas com Deficiência Visual, que ao longo da história enfrentaram a eliminação, o abandono, a exclusão, a opressão, a discriminação e o preconceito. É crucial apoiar suas lutas por reconhecimento, seja através do amor, que gera autoconfiança, do direito, que gera autorrespeito, ou da solidariedade, que gera autoestima. A luta por reconhecimento, tanto na escola quanto na sociedade, é fundamental, e o termo "reconhecimento" é central para diversos movimentos sociais. A participação desses movimentos na discussão dessa temática pode contribuir não apenas para combater a injustiça, mas também para a criação de leis, políticas públicas e programas que promovam a inclusão e a igualdade

É preciso dar visibilidade ao contexto de superação das Pessoas com Deficiência Visual, que buscam sucesso escolar e ascensão em uma realidade improvável da vida social em situações adversas de espaços geograficamente e socialmente desfavoráveis. O que essas seis histórias de vida têm em comum é a deficiência visual (cegueira ou baixa visão), como também, a vontade de lutar para mudar a realidade social por meio dos estudos.

A trajetória de Thiago demonstra como o sucesso escolar e a ascensão social são frutos de uma interação de fatores. Desde a infância, Thiago enfrentou desafios como a falta de recursos básicos para sua deficiência visual e a ausência de compreensão e suporte adequado no ambiente escolar. Thiago rompeu o ciclo de exclusão ao completar a graduação e o mestrado, indo contra a ideia de que apenas sujeitos com vantagens econômicas e sociais estão destinados ao sucesso. Sua história também exemplifica que o sucesso não é garantido apenas pela presença de recursos externos, mas pela capacidade do sujeito de mobilizar-se internamente e utilizar das oportunidades disponíveis, como discutido anteriormente.

A mobilização pessoal de Thiago juntamente com a sua capacidade de encontrar propósito nos estudos foram elementos essenciais para sua ascensão. Com isso, observa-se que mesmo em face de adversidades aparentemente insuperáveis, a combinação da mobilização pessoal e apoio social pode conduzir a realizações inesperadas, ou seja, embora fatores externos sejam importantes, a determinação pessoal e a capacidade de ver oportunidades em desafios mostra-se como um potencial incentivo. Portanto, a trajetória de Thiago não apenas desafia as

expectativas enraizadas pelo contexto socioeconômico, mas também ressalta como a educação tem poder transformador quando combinada com a vontade de aprender e crescer do sujeito.

Em relação à Nadjara, é crucial entender que nenhum dos fatores mencionados isoladamente possui força determinante para o seu sucesso profissional, mas sim que este decorreu da interação complexa entre diversos fatores, incluindo o apoio de sua família, professores, e os recursos tecnológicos utilizados. Mesmo diante das dificuldades financeiras, seus pais fomentaram um ambiente de incentivo à leitura e ao conhecimento, sendo a decisão de compartilhar sua condição visual com professores e colegas na graduação também um passo decisivo para sua autoaceitação e superação dos desafios diários.

Além disso, o suporte emocional de amigos e sua participação ativa em organizações também contribuiu para seu desenvolvimento educacional e, sobretudo, pessoal, fortalecendo sua visão de inclusão e direitos das pessoas com deficiência. A história de Nadjara reflete como a determinação e a resiliência integradas em um ambiente de valorização da educação, podem levar ao sucesso. Ela continua a enfrentar desafios com coragem e utilizando cada vez mais o apoio tecnológico para progredir. A sua busca incessante pelo conhecimento juntamente com a vontade de ajudar os outros refletem sua profunda relação com o saber, ilustrando uma trajetória em que o sucesso não é apenas uma questão de superação individual, mas também de construção a partir do apoio coletivo.

Sobre Thayacira, nota-se igualmente que a combinação de apoio familiar, persistência pessoal e suporte institucional pode transformar obstáculos em oportunidades, já que embora tenha enfrentado desafios significativos devido à sua deficiência visual, a integração de suportes recebidos foram cruciais para seu desenvolvimento e sucesso acadêmico e profissional, demonstrando que a superação de barreiras sociais e educacionais não é um processo linear.

À medida que Thayacira, juntamente com o suporte de instituições, encontrou um ambiente escolar acolhedor, a autonomia e inclusão se fizeram presentes e decisivos em sua jornada, não apenas ajudando a superar barreiras, mas também alimentando sua determinação em liderar e buscar novos desafios, mesmo diante de obstáculos. Essa persistência, mesmo diante das dificuldades financeiras e da falta de bolsas de estudo, reflete a importância da relação do sujeito com o saber, como já descrito anteriormente. Observa-se em Thayacira uma capacidade de se adequar às mudanças na graduação, pós-graduação e diversas especializações, testemunhando sua resiliência e determinação em construir um futuro cada vez mais digno e realizado.

A história de Francinildo ilustra de forma clara e inspiradora como a determinação, o apoio familiar e o acesso à educação podem transformar realidades adversas, pois além de

pessoa com deficiência visual e da falta de estrutura adequada durante sua infância e adolescência, Francinildo superou inúmeros obstáculos e mostrou que a força de vontade e o desejo de aprender podem sobrepor barreiras sociais e educacionais, demonstrando claramente que, mesmo parecendo destinado a permanecer socialmente excluído, a ascensão através do estudo pode ser uma realidade.

A insistência de uma professora, a determinação de sua mãe e o suporte de instituições foram fundamentais para alimentar uma relação positiva entre Francinildo e o saber, sendo a educação uma ferramenta de transformação não apenas para ele, mas também para sua família. Sua independência, memória e habilidade de comunicação lhe permitiram concluir os estudos, realizar o sonho de trabalhar como Radialista e ingressar no curso de Comunicação Social, onde está atualmente, destacando Francinildo não só como um profissional competente e dedicado, mas também como um exemplo de que a educação e a persistência são caminhos poderosos para a ascensão social.

Louise enfrentou em seu percurso a falta de estrutura e a exclusão social devido à sua deficiência visual. No entanto, o incentivo constante de sua família e a ajuda de uma professora particular serviu como motivação para seguir adiante, demonstrando como a educação inclusiva pode colaborar para o sucesso escolar mesmo quando a inclusão social completa ainda está longe da realidade. O apoio de instituições e professores evidencia a importância de ambientes educacionais que promovam a acessibilidade e a sensibilização entre alunos e professores, reforçando a ideia de que a verdadeira inclusão não é apenas física, mas também social e emocional.

Durante sua jornada acadêmica, além da luta de Louise por acessibilidade e compreensão dos professores, ela dependeu de colegas e familiares para a leitura dos materiais acadêmicos, o que contribuiu para que ela enxergasse o estudo como um caminho significativo para transformar sua realidade. Hoje, como profissional bem-sucedida na área de Serviço Social e integrante de um comitê nacional de inclusão e acessibilidade do INSS, ela utiliza sua experiência para transformar a realidade de outras pessoas com deficiência.

José é um exemplo inspirador da capacidade do sujeito de superar obstáculos sociais por meio da educação e da determinação. Desde a infância, José enfrentou desafios, incluindo a falta de estrutura escolar adequada, além de dificuldades financeiras e sociais. Entretanto, sua persistência em buscar o conhecimento e superar as adversidades moldaram seu caminho de sucesso. O apoio das instituições, juntamente com as tecnologias assistivas, forneceram os recursos necessários para que ele pudesse prosseguir com seus estudos e obter progresso

acadêmico. Apesar das barreiras financeiras associadas, sua mãe e seus professores dedicados foram essenciais para manter sua motivação e sua resiliência.

José não apenas alcançou a formação em Direito e se tornou vereador, mas também continua a buscar novas metas, demonstrando que a educação é uma ferramenta poderosa de transformação social e que a integração do apoio comunitário e institucional podem romper barreiras de sujeitos pertencentes a grupos vulneráveis. José encara a resistência contra as limitações e é um exemplo de como a educação e a determinação podem transformar vidas, dando voz e autoridade aos que perseveram.

Diante do exposto, a análise do sucesso escolar revela que os fatores como origem social, apoio familiar, incentivo da escola, professores e amigos, mobilização pessoal, promoção da saúde, políticas educacionais e luta por igualdade de oportunidades desempenham papéis cruciais em suas conquistas educacionais, sociais e profissionais. E que nenhum fator é unicamente determinante para o sucesso escolar, mas sim a colaboração entre diversos elementos que impulsiona positivamente a trajetória educacional dos estudantes.

A mobilização pessoal, por exemplo, não é suficiente por si só, sendo essencial um apoio englobando a atuação da família, da escola e da comunidade. Entretanto, observa-se casos em que a ausência de apoio familiar não impede o sucesso educacional de um sujeito, mostrando que o apoio de instituições consegue, muitas vezes, superar desafios que seriam limitantes apenas com a mobilização pessoal.

Isso reflete que o apoio escolar e institucional não é o único fator crucial, mas sim que sua presença pode compensar a falta de outros tipos de apoio, como o familiar. Portanto, a interação entre múltiplos fatores é o que verdadeiramente contribui para o sucesso escolar, ou seja, não se reconhece um único fator exclusivo, mas sim a importância da colaboração entre esses elementos para que o sucesso escolar seja alcançado pelos sujeitos.

“O impossível existe, até que alguém passe a duvidar dele e prove o contrário”

Albert Einstein

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Lídia Costa de. **A política de educação especial/ inclusiva nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal na perspectiva dos estudantes com deficiência visual**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37490>. Acesso em: 12 de set. de 2022.
- ALLPORT, Gordon Willard. **The nature of prejudice**. Cambridge: Addison-Wesley, 1954.
- ANDRADE, Sidney. **Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz? As gordas**. 2015. Disponível em: <https://asgordas.wordpress.com/2015/12/03/capacitismo-o-que-e-onde-vivecomo-se-reproduz/>. Acesso em: 6 mai. 2022.
- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Anália Soria. **Preconceito e discriminação como expressões de violência**. Revista Estudos Feministas. Ano 1. 2002. p. 119-141. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/77qSbxLKYLyttqQbSzFjMcb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 jun. 2022.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**. v. 45, p. e217423, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>. Acesso em: 13 de jun. de 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.
- BATISTA, Nilcione Maciel Lacerda. **Trajetórias de sucesso escolar dos jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8485>. Acesso em: 9 de set. de 2022.
- BERGIER, Bertrand; XYPAS, Constantin. Por uma sociologia do improvável: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 36-58, maio/ago. 2013. DOI: 10.21680/1981-1802.2013v47n33ID5133. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5133>. Acesso em: 14 set. 2022.
- BEZERRA, Keutre Gláudia da Conceição Soares; XYPAS Constantin. A relação com o saber de uma professora universitária criada na roça. In: XYPAS, Constantin; ZUBEN, Marcos de Camargo Von (org.): **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular: narrativas, estudo de caso e aportes teórico-metodológicos**. 1 Ed. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2019. p. 83-99.
- BILL, Leomir Barbosa. **Educação das Pessoas com Deficiência Visual: uma forma de enxergar**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

BOLIVAR, Antônio. **Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogidos y análisis de dados**. In: PASSEGGI, M.C.; ABRAHAO, M.H. (org.): Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, pp. 79-109, 2012. Disponível em: DOI:10.13140/RG.2.1.2200.3929. Acesso em: 14 set. 2022.

BORGES, Elisabete Ferreira; FERREIRA, Eurípedes Ronaldo Ananias; ESTEVAM, Humberto Marcondes. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência nos institutos federais: uma política pública visando mais sucesso escolar nas licenciaturas**. Revista Triângulo, Uberaba - MG, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/rt.v9i1.1721>. Acesso em 27 de ago.de 2022.

BORGES, José Antonio dos Santos; DIAS, Angélica Fonseca da Silva. **Curso de Tecnologia Assistiva para Educandos com Deficiência Visual**. Laboratório de pesquisa da UFRJ: TcnoAssist. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1rkCcmQZvb1dLC7vly9t-7-oanJbSd5U>. Acesso em: 14 de set. de 2023.

BOUDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. Disponível em: <https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2018/03/267354862-Sobre-o-Estado-BOURDIEU-Pierre.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022: divulgação dos resultados**, Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 27 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008**. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em: 15 de set. de 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.956, DE 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2007. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021**. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm. Acesso em: 15 de set. de 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, Brasília, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Marta Gil (Org.). **Deficiência Visual** (Cadernos da TV Escola), Brasília: MEC., 2000. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Disponível em: Acesso em: 14 de set. de 2023.

BRINER, Rob B.; DENYER, David. **Systematic review and evidence synthesis as a practice and scholarship tool**. In: ROUSSEAU, D. M. (Ed.). Handbook of evidence-based management: companies, classrooms, and research. New York: Oxford University Press, 2012. p. 328-374. Disponível em: <https://www.cebma.org/wp-content/uploads/Briner-Denyer-Systematic-Review-Evidence-Synthesis.pdf>. Acesso em: 30 de ago. de 2022.

BRINER, Rob B.; DENYER, David. **Systematic review and evidence synthesis as a practice and scholarship tool**. In: ROUSSEAU, D. M. (Ed.). Handbook of evidence-based management: companies, classrooms, and research. New York: Oxford University Press, 2012. p. 328-374. Disponível em: <https://www.cebma.org/wp-content/uploads/Briner-Denyer-Systematic-Review-Evidence-Synthesis.pdf>. Acesso em: 30 de ago. de 2022.

CADV. Centro de Apoio ao Deficiente Visual. **Projeto Político Pedagógico**. Mossoró/RN, 2019.

CADV. Centro de Apoio ao Deficiente Visual. **Regimento da Unidade de Apoio Educacional**. Mossoró/RN, 2022.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, ano II, número 3, v. 2, n. 1, p. 37 – 46, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2008.v2n1.1192>. Acesso em: 22 set. 2022.

CARROLL, Thomas J. **Cegueira: o que ela é, o que ela faz e como conviver com ela**. São Paulo, 1968.

CARVALHO, Arlena Maria Cruz de. **Alcançando o sucesso escolar: fatores que auxiliam nesta conquista**. 2010.

CARVALHO, Merislandia Paulo da Silva; ANJOS, Christiano Felix dos. **Deficiência visual: política de educação especial em ação pelo olhar do professor**. Comunicações (Piracicaba), vol. 27, p.135, 2020. DOI: 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n1p135-151. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4447/2406>. Acesso em: 28 ago. 2022.

CASSOLI, Raquel Alves. **O significado e o sentido de sucesso e/ou fracasso em relação à dinâmica da inclusão/exclusão escolar: um estudo sobre o desempenho escolar com professores e alunos**. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20571>. Acesso em: 10 de set. de 2022.

CASTRO, Vanessa Gomes de; TAVARES JÚNIOR, Fernando. **Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio**. Educação & Realidade, 2016, Vol.41 (1), p.239-258. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623656080>. Acesso em 27 de ago.de 2022.

CERRÃO, Natalia Gallo; CASTRO, Fabiano Ferreira de; JESUS, Ananda Fernanda de. **O método de Revisão Sistemática da Literatura (RS) na área da Ciência da Informação no Brasil: análise de dados de pesquisa**. Informação e Tecnologia, [s.l.], v. 5, n. 1, ano 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/110455>. Acesso em: 30 de ago. de 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000. Disponível em: https://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Economia_Etica/Convite%20%20Filosofia%20-%20Marilena%20Chaui.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

CHAVES, Eduardo. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luis (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no Estado do Espírito Santo**. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6851>. Acesso em: 14 de set. de 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CORCINI, Marli Aparecida Casprov; CASAGRANDE, Rosana de Castro. **Educação Especial e sua trajetória histórico-política: uma abordagem por meio de grupos de discussão**. Caderno PDE, Governo do Estado do Paraná, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf. Acesso em: 10 de jun. de 2023.

COURA, Charles Abrantes. **A importância do território na produção do sucesso escolar**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19647>> Acesso em: 9 de set. de 2022.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Pluralismo: dimensões teóricas e políticas**. Cadernos ABESS, São Paulo, Cortez, n. 4, p. 5-17, 1991.

COUTINHO, Patrícia da Rocha. **As experiências de escolarização de estudantes cegos no ensino regular em tempos de integração e de inclusão**. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23549>. Acesso em: 30 de ago. de 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, 2003. p. 245–262. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/563>. Acesso em: 16 out. 2022.

DE MASI, Ivete. **Deficiente Visual: Educação e Reabilitação**. 2002. Disponível em: http://www.deficienciavisual.pt/txt-deficientevisual-educacao_e_reabilitacao.htm#1.1. Acesso em: 14 de set. de 2023.

DIAS, Eliane Maria. **Inclusão escolar de alunos cegos: interface entre o ensino na escola comum e no atendimento educacional especializado**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, RN, 2017. 132 p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5009414. Acesso em: 27 de jun. de 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reorganização dos sistemas público e privado da educação superior no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 20, p. 103–118, 2005. DOI: 10.26512/lc.v11i20.3218. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3218>. Acesso em: 22 set. 2022.

FARIAS, Adenize Queiroz de. **Trajetórias educacionais de mulheres: uma leitura interseccional da deficiência**. 2017. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. p. 136. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9920>. Acesso em: 8 de set. de 2022.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014, p. 29-55.

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil: uma trajetória de silêncios e gritos**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Nertz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREDERICO, Jacqueline Caroline Costa; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Sobre a Participação Social da Pessoa com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira De Educação Especial**, 26(3), 465–480, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0156>. Acesso em: 15 de jun. de 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FRIAS, Eduardo Ribeiro. **Sucesso escolar de negros em Território Negro da cidade de São Paulo**. 2020. 311 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-28052020-171658/pt-br.php>. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.47.2020.tde-28052020-171658>. Acesso em: 10 de set. de 2022.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e contexto contemporâneo**. Doutorado em desenvolvimento econômico, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, São Paulo, 2010. 199 p. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2010.782607>. Acesso em: 27 de jun. de 2023.

GERMANO, Jéssica. **Trajетória de alunos com deficiência intelectual do município de Londrina como expressão das políticas de educação especial (2007-2015)**. 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000224967>. Acesso em: 12 de setembro de 2022.

GONÇALVES, Fernando Gonçalves de. **Sucesso no campo escolar de estudantes oriundos de classes populares: estrutura e trajetórias**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/116492>. Acesso em: 9 de set. de 2022.

GRAMSCI, Antônio. **Introdução ao Estudo da Filosofia**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022a.

GRAMSCI, Antônio. **Notas sobre o Estado e a Política**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022b.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Ampid (associação Nacional dos Membros do ministério Público de defesa dos Direitos dos idosos e Pessoas com Deficiência), 2008. Disponível em http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php Acesso em: 21/02/2023.

GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim; BORGES, Adriana Araújo Pereira; VAN PETTEN, Adriana M. Valladão Novais. **Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior**. Revista brasileira de educação especial, Vol.27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WFpCcPQN95YxfqRjPW49sVz/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2022.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: Entrevista com dermeval saviani. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, , jul.-set., 2018. p.779-794. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FfbjXtkLHPsyWJsFwVHFvVJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. Luiz Repa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

IVO, Anete Brito Leal. A reconversão do social: dilemas da redistribuição no tratamento focalizado. **São Paulo em Perspectiva**. v. 18, n. 2, 2004. p. 57-67. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200007>>. Acesso em: 15 out. 2022

JAIME, Fernando Martín; DUFOUR, Gustavo; ALESSANDRO, Martín; AMAYA, Paula. **Introducción al análisis de políticas públicas**. 1ª ed. - Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2013.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

JÚNIOR, Idney Silva; OLIVEIRA, Ana Claudia Delfini Capistrano de. **Igualdade de Oportunidades no Ensino Superior Brasileiro: Ações Afirmativas e Indicadores de Avaliação de Políticas como Mediadores do Sucesso Escolar**. Pensamento Educacional (Curitiba. Online), 2019, Vol. 14 (36), p.186-201. Disponível em: http://oalib.perpustakaan.upi.edu/Record/doaj_063b42224e824952a3f402f36a8ce984/Description#tabnav. Acesso em: 27 ago. 2022.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)**. 2016, 367 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167859>. Acesso em: 13 de set. de 2022.

LABATUT, Angela Mari. **Nas linhas da cegueira: um estudo antropológico sobre trajetórias de pessoas cegas.** 2017, 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Maringá, Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH), Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Maringá, 2017. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3154>. Acesso em: 30 de ago. de 2022.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: a razão do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **Revista Pós Ciências Sociais.** v. 9, n. 18, 2012. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/1331>. Acesso em: 11 out. 2022.

LIMA, Eliana Cunha. **A formação de professores para a educação inclusiva e a contribuição da área de Educação Inclusiva da Fundação Dorina Nowill para Cegos.** Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -SP, 2021. 88 p. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/24468/1/Eliana%20Cunha%20de%20Lima.pdf>. Acesso em: 27 de jun. de 2023.

MACEDO, Rodolfo Alves de; SILVA, Ani Martins da. **Sucesso escolar, globalização e estratégias de subversão nas classes populares.** Trama Interdisciplinar, 2018, Vol.9 (2). Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/11523/7759>. Acesso em 27 de ago.de 2022.

MACHADO, Edileine Vieira; MAZZARO, José Luiz; DE MAIS, Ivete; LORA, Tomázia Dirce Peres; GARCIA, Nely. **Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual.** Brasília: MEC, SEESP, 2003. 167 p.

MACHADO, Laeda Bezerra; DE SOUZA SILBA, Williany Fênix. **Sucesso escolar: representações sociais de universitários de baixa renda vinculados a cursos de alta seletividade.** Perspectiva (Florianópolis, Brazil), 2019, Vol.37 (2), p.619-635. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e50046>. Acesso em 27 de ago.de 2022.

MACIEL, Daniela Alves; PACHECO, Willyan Ramon de Souza. Êxito escolar e ascensão social por meio dos estudos: teorias que explicam o sucesso. **Anais V CONEDU.** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47381>. Acesso em: 16 jul. 2023.

MANGILI, Ana Raquel Périco. **A cultura do capacitismo,** 2016. Disponível em: <https://dyskinesis.com/2016/08/16/a-cultura-do-capacitismo/>. Acesso em: 6 mai. 2022.

MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Trajetoária acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior.** Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 54, n. 41, p. 251–274, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10165>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MARTINS, Nádia Regina Barcelos. **Quando dois mais dois são mais que quatro: sucesso de alunos de escola de periferia hoje acadêmicos da Licenciatura em Matemática da UFPEL**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática.) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em:

<<http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3628>>. Acesso em: 10 de set. de 2022.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MCCOWAN, Tristan. O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades.

Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.6, n.1, 2011. p. 9-20. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.6i1.0001.

Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2714/1995>.

Acesso em: 15 out. 2022.

MELLO, Anahí Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**, 2016.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 de mai. 2022.

MELO, Patricia Bandeira de; ARAÚJO, Nathielly Darcy Ribeiro. **Da periferia à universidade: sucesso escolar e qualidade de vida de jovens de classe popular**. Política e trabalho, 2019 (50), p.58-82. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/43600>. Acesso em 27 de ago. de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

MOSQUERA, Carlos Fernando França. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba-PR: Ibpex, 2010.

MOSSORÓ. Gabinete do Prefeito. **Decreto nº 6.244, de 12 de outubro de 2021**.

Regulamenta o art. 19 da lei complementar nº 169, de 12 de agosto de 2021, para dotar a secretaria municipal de educação - SME de estrutura básica para seu regular funcionamento e dá outras providências, Mossoró, 2021. Disponível em:

<http://jom.prefeiturademossoro.com.br/wp-content/uploads/2021/10/635b.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

NASCIMENTO, Élide Galvão do. **Educação especial e instituição educacional especializada: história e políticas públicas**. 2018. 144 f. Dissertação Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1129>. Acesso em: 12 de set. de 2022.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio; OSTERMANN, Fernanda.

Sucesso escolar em contextos populares: uma análise a partir do Enem. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 134–163, 2021. DOI:

10.18222/ae.v31i76.6719. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/6719>. Acesso em: 27 ago. 2022.

NETO, Jorge Morgan de Aguiar. **Trajetórias de sucesso escolar entre estudantes da escola pública na universidade: um problema sensível?** Barbaroi, 2019, p.94-111. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi>. Acesso em 27 de ago.de 2022.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **ECCOS – Revista Científica**, São Paulo, UNINOVE, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005.

OLIVEIRA, Claudeson Vilela de. **Práticas pedagógicas e serviços de apoio na educação superior: promovendo a permanência do aluno cego**. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em:<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2601/1/Pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20e%20servi%C3%A7os%20de%20apoio%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20-%20promovendo%20a%20perman%C3%Aancia%20do%20aluno%20cego.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2022.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata. **Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária**. 2021. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34788>. Acesso em: 8 de setembro de 2022.

OLIVEIRA, Luiza Maria Borges. **Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência**, Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. 32 p. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf>. Acesso em: 27 de jun. de 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2016.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 out. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

PERES, Amanda Grasiela da Luz. **Sentidos e significados do trabalho para servidores públicos com deficiência: um olhar a partir de trajetórias de vida e trabalho**. 2016, 182 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em administração, Porto Alegre, BR-RS, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/143312>. Acesso em: 30 de ago. de 2022.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP / Queiroz, 1984.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. Práxis Educativa**, v. 16, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 28 ago. 2022.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Pessoas com síndrome de Down: uma reflexão para pais e professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; RODRIGUES, Silveste Coelho; TAVARES, Aureliana da Silva. Ambiente escolar: Lutas e desafios no processo de inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, n. 00, p. e022013, 2022. DOI: 10.26843/ae.v15i00.1171. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1171>. Acesso em: 25 mar. 2023.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente**. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.): Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. 12 v. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

RODRIGUES, Yanna Cristina da Silva Teodósio; XYPAS, Constantin. De aluna regala à professora doutora em enfermagem. In: XYPAS, Constantin; ZUBEN, Marcos de Camargo Von (org.): **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular: narrativas, estudo de caso e aportes teórico-metodológicos**. 1 Ed. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2019. p. 31-45.

ROMA, Adriana de Castro. Breve histórico do processo cultural e educativo dos deficientes visuais no Brasil. **Revista Ciência Contemporânea**. v.4, n.1, p. 1 - 15, 2018. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20190426090505.pdf. Acesso em: 27 de jun. de 2023.

ROSSI, Dariane Raifur. **Geografia multissensorial: uma contribuição para o ensino de pessoas deficientes visuais**. 2015. 178 f. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/133192>. Acesso em: 8 de setembro de 2022.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 3, n. 7, 2002. p. 1-14. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118078012>. Acesso em: 22 set. 2022.

SANTOS, Luciene dos. **Uso dos objetos ostensivos e não ostensivos para o ensino do princípio aditivo voltado ao(à) aluno(a) com deficiência visual dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14367>. Acesso em: 30 de agosto de 2022.

SANTOS, Rummeling Marinho dos, RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Capacitismo no contexto da luta por reconhecimento das pessoas com deficiência visual. **Revista Signos**. Lajeado, ano 44, n. 1, p. 113-126, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v44i1a2023.3344>.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Território e educação**: desconstruindo a invisibilidade dos sujeitos do campo. Curitiba: Appris; Mossoró: Edições UERN, 2020.

SANTOS, Tania Steren dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, nº 6, 2001. p. 170-198. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5769/3375>. Acesso em: 22 set. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, nº. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo: ano 5, nº. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 44ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. **Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas**. 2017, 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150116>. Acesso em: 30 de ago. de 2022.

SILVA SOUSA, Maria Goreti; OLIVEIRA CABRAL, Carmen Lúcia. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, [S. l.], v. 33, n. 2, 2015. DOI: 10.24933/horizontes.v33i2.149. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SILVA, Gláucia Pinheiro da. **O significado do trabalho para o deficiente visual**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Belo Horizonte, 2007. 107f. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia_SilvaGP_1.pdf. Acesso em: 15 de set. de 2023.

SILVA, Jarbas Marcelino Costa da. **Educação inclusiva: um estudo autobiográfico sobre o processo de escolarização de um estudante com deficiência visual**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8490> Acesso em: 30 de ago. de 2022.

SILVA, Otto Marques. **A Epopéia Ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. CEDAS/São Camilo, São Paulo, 1987.

SILVA, Thiago Aires; SOUZA, Vanilton Camilo de. Sociologia de Pierre Bourdieu: contribuições para pensar a construção de noções espaciais do deficiente visual. Goiás, 2013. In: V Encontro Estadual de Didáticas e Práticas de Ensino – EDIPE. **Anais eletrônicos**. Goiânia: Gráfica PUC-Goiás, 2013. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/edipe/vedipefinal/pdf/gt07/co%20grafica/Thiago%20Aires%20Silva.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2022.

SOARES, Solange Toldo. A pesquisa em Política Educacional no Brasil: revisão de literatura. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, 2018. p. 1–17. DOI: 10.5212/retepe.v.3.013. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12377>. Acesso em: 10 out. 2022.

SOBRINHO, João Moura Rocha; XYPAS Constantin. A trajetória de uma menina negra e de origem popular até se tornar professora universitária. In: XYPAS, Constantin; ZUBEN, Marcos de Camargo Von (org.): **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular: narrativas, estudo de caso e aportes teórico-metodológicos**. 1 Ed. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2019. p. 47-59.

STEFANELLI, Marialva Fagundes Cotrim. **Educação matemática e inclusão escolar [recurso eletrônico]: a construção de estratégias para uma aprendizagem de alunos com deficiência visual do CEEEC**. 2020. 265 f. Tese (Mestrado em Ensino de Matemática), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Matemática, Bolo Horizonte, 2020. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Ensino_MarialvaFagundesCotrimStefanelli_8497.pdf. Acesso em: 8 de set. de 2022.

TARAS VAZ, Marta Rosani. Contribuições teóricas para a análise das políticas educacionais: Gramsci, Bourdieu e Mészáros. **Crítica Educativa**, v. 6, n. 1, 2020. p. 1–10. DOI: 10.22476/revcted.v6.id448. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/448>. Acesso em: 16 out. 2022.

TAVARES, Aureliana da Silva; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Das leis inclusivas às práticas sociais no âmbito de uma sociedade para todos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1474–1483, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.14074. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14074>. Acesso em: 25 mar. 2023.

WAISBERG, Yehuda; WAISBERG, Verena Moura. Deficiência visual e concurso público em face da súmula n. 377 do STJ: necessidade de revisão. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3. Região**. Belo Horizonte, v. 60, n. 91, p. 123-130, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://as1.trt3.jus.br/bd-trt3/handle/11103/27266>. Acesso em: 14 de set. de 2023.

XYPAS, Constantin. Fundamentação teórico-metodológica: problematização e metodologia. In: XYPAS, Constantin; ZUBEN, Marcos de Camargo Von (org.): **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular: narrativas, estudo de caso e aportes teórico-metodológicos**. 1 Ed. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2019. p. 7-17.

XYPAS, Constantin; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Sucesso escolar de alunos de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social. **Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 6-20. 2014. Disponível em: https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v20n1/00_arius_v20_n1_2014_edicao_completa.pdf. Acesso em: 30 de ago. de 2022.

APÊNDICE A - Roteiro de Pesquisa de observação no Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV)

Título da Pesquisa: Trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual.

Objetivo: Compreender como pessoas com deficiência visual conseguem obter sucesso escolar em contexto de desigualdade social.

1. Introdução: O objetivo da observação no CADV, será feita na intenção de perceber a rotina da Unidade Educacional, as atividades e serviços desenvolvidos, as interações entre os professores, equipe de apoio e alunos com deficiência visual, os recursos de acessibilidade utilizados, como também as ações e estratégias de inclusão dos alunos com deficiência visual no contexto escolar.

2. Preparação e Planejamento: Solicitamos a Carta de Anuência ao CADV/PMM, para ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos em 24 de julho de 2023, sendo autorizado e acolhido o projeto de pesquisa na instituição em 27 de julho de 2023. Antes da visita na instituição, entraremos em contato com a direção para agendar a visita, como também para explicar o propósito da observação, a duração estimada e quaisquer detalhes da pesquisa.

3. Observação: será feito o registro detalhado das observações realizadas durante a visita ao CADV. Notação de aspectos físicos do ambiente, como layout das instalações, acessibilidade, mobiliário, recursos tecnológicos e materiais didáticos; observações sobre a estrutura e organização das salas de recursos multifuncionais, salas de aula, biblioteca, áreas de atendimento individualizado, entre outros.

4. Atividades e Serviços: será feito o registro das atividades em andamento no momento da observação (aulas, sessões de atendimento, etc.); anotação de como os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) são oferecidos aos alunos com deficiência visual; detalhes sobre as atividades de orientação e mobilidade, ensino do Sistema Braille, produção de material acessível, entre outros.

5. Interação e Atendimento: será feito observações sobre a interação entre os professores, equipe de apoio e alunos com deficiência visual; registros de como são conduzidas as atividades de Atendimento Educacional Especializado; anotação de estratégias de ensino utilizadas para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos.

6. Recursos e Tecnologias: será feito o registro dos recursos de acessibilidade utilizados no CADV (tecnologias assistivas, materiais adaptados, dispositivos); observações sobre como esses recursos são incorporados nas atividades educacionais.

7. Integração e Inclusão: será feito observações sobre as ações e estratégias de integração dos alunos com deficiência visual no contexto escolar; anotação de como a escola busca promover a inclusão dos alunos em atividades extracurriculares e sociais.

8. Considerações Finais: será feito reflexões sobre as observações realizadas, destacando aspectos positivos e desafios identificados; impressões pessoais sobre o ambiente, as interações e a eficácia das práticas observadas.

9. Agradecimentos e Encerramento: agradecer à equipe do CADV pela oportunidade de observação; encerrar o roteiro com uma nota de agradecimento pela colaboração e acesso ao centro.

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista narrativa (auto)biográfica para mediação das histórias de vida das pessoas com deficiência visual

Título do Projeto: Trajetórias de sucesso escolar de pessoas com deficiência visual.

Objetivo: Compreender como pessoas com deficiência visual conseguem obter sucesso escolar em contexto de desigualdade social.

1 - Apresentação: explicar o objetivo geral e os específicos da pesquisa, o papel do entrevistador e do entrevistado, o tempo estimado da entrevista, a forma de gravação e transcrição, o sigilo e a ética envolvidos, e solicitar o consentimento livre e esclarecido do participante.

2 - Caracterização do sujeito: convidar o participante a responder algumas perguntas sobre si mesmo, tais como: Qual é o seu nome completo? Qual é a sua data de nascimento? Qual é o seu estado civil? Qual é o seu grau de escolaridade? Qual é a sua ocupação atual? Qual é o seu tipo e grau de deficiência visual? Qual é a sua origem social e cultural? Como você se identifica em termos de gênero, raça, etnia, religião, orientação sexual, etc.?

3 - Início da narrativa: convidar o participante a contar sua história de vida, desde o nascimento até o presente, dando ênfase aos aspectos relacionados à sua deficiência visual, sua origem social e cultural, sua trajetória escolar e sua ascensão social. Não interromper nem dirigir a narrativa, apenas incentivar com gestos ou expressões de interesse.

4 - Aprofundamento da narrativa: após o término da narrativa inicial, fazer perguntas abertas e não diretivas para explorar os temas que emergiram na história do participante, tais como:

- Como foi sua infância e adolescência em relação à sua deficiência visual? Como você se adaptou à sua condição? Como você se relacionava com seus familiares, amigos e colegas?
- Como foi sua experiência escolar? Quais foram as principais dificuldades e facilidades que você enfrentou? Como você superou os obstáculos e aproveitou as oportunidades?
- Quais foram as pessoas ou instituições que mais te apoiaram e incentivaram nos seus estudos? Como elas fizeram isso? Quais foram as atitudes intencionais ou não intencionais que te ajudaram ou atrapalharam?
- Quais foram as políticas de educação especial e inclusiva que você teve acesso ou conheceu? Como elas contribuíram ou não para o seu sucesso escolar? Como era o serviço de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência visual?
- Quais foram as motivações e os anseios que te influenciaram a despertar para os estudos? O que te fez persistir e buscar seus objetivos?
- Quais foram as formas, ações e estratégias que você utilizou para desenvolver sua autonomia e independência em favor do sucesso escolar? Como você cuidava da sua saúde física, mental e emocional?
- Como foi sua trajetória profissional? Quais foram os desafios e as oportunidades que você encontrou? Como você se preparou para eles?
- Como você avalia sua situação social atual? Quais são seus projetos e sonhos para o futuro?
- Você se considera uma pessoa de sucesso escolar? Qual mensagem de incentivo você teria para aqueles que, como você no passado e no presente, enfrentam situações de desigualdade social, seja no presente ou no futuro?"

5 - Encerramento da entrevista: agradecer ao participante pela sua colaboração, reforçar a importância da sua história para a pesquisa, esclarecer eventuais dúvidas ou preocupações, informar sobre os próximos passos do processo e se despedir cordialmente.

APÊNDICE C -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

Esta pesquisa intitulada “**TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**”, está sendo desenvolvida pelo pesquisador **Rummening Marinho dos Santos**, aluno do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. **Janine Marta Coelho Rodrigues**.

Esta pesquisa tem por objetivos compreender como pessoas com deficiência visual conseguem obter sucesso escolar em contexto de desigualdade social. Para alcançar este objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos: i) Conhecer trajetórias de sucesso de pessoas que vivem em situação de práticas educativas excludentes e conseguem obter sucesso escolar; ii) Refletir sobre a história e legislação das políticas de Educação Especial, materializada pelo serviço de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual; iii) Analisar as atitudes intencionais ou não intencionais de agentes internos e externos que possibilitaram o sucesso escolar na visão dos sujeitos da pesquisa; iv) Conhecer e destacar as motivações e os anseios que influenciaram os sujeitos da pesquisa a despertarem para os estudos; v) Identificar formas, ações e estratégias utilizadas pelas pessoas com deficiência visual capazes de contribuir com sua autonomia e independência em favor do sucesso escolar.

Solicitamos a sua colaboração para participar da entrevista, que será gravada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em total sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Salientamos que, de acordo com a Resolução 466/12, toda pesquisa que envolve seres humanos apresenta riscos que devem ser considerados cuidadosamente. Essas dimensões de risco podem afetar a integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos sujeitos envolvidos. Além disso, há possibilidades de invasão de privacidade, discriminação e estigmatização com base no conteúdo da pesquisa, bem como o tempo dedicado pelos participantes ao participar da entrevista. Em casos em que a pesquisa inclui filmagens ou registros fotográficos, também é necessário considerar os riscos relacionados à divulgação de imagens. Contudo, é importante ressaltar que os riscos potenciais desta pesquisa não causarão danos de grande magnitude aos participantes. Ademais, é fundamental que as pesquisas envolvendo seres humanos sejam admissíveis quando apresentarem uma elevada possibilidade de gerar conhecimento relevante para compreender, prevenir ou aliviar problemas que afetem o bem-estar dos participantes da pesquisa e de outros sujeitos. Assim, ao conduzir este estudo, estaremos atentos à proteção dos direitos, bem-estar e dignidade dos participantes, garantindo que todas as medidas éticas e de segurança sejam devidamente implementadas.

No que se refere aos benefícios, o presente estudo visa produzir conhecimentos teóricos, dando visibilidade acadêmica às trajetórias escolares prolongadas de alunos com deficiência visual que romperam com as dificuldades e buscaram superar as condições desiguais de oportunidades educacionais para chegar na Educação Superior e no exercício profissional.

Conforme determina a Resolução 466/2012, é assegurado que, caso o participante se sinta prejudicado com a pesquisa, serão garantidos ressarcimentos por quaisquer tipos de danos físicos e/ou morais, e as despesas serão cobertas conforme estabelecido pela lei. A pesquisa também se compromete a indenizar eventuais danos decorrentes da realização do estudo. Todo o material coletado contendo informações será devidamente guardado por um período de cinco anos, a fim de esclarecer possíveis dúvidas sobre a pesquisa e a coleta de dados.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. Em caso da sua participação, reforçamos a importância de que seja mantida em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

O pesquisador responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa-PB, _____, de _____ 2023

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa

Contato da pesquisadora responsável:

Rummenig Marinho dos Santos

Endereço: Rua Mario Albuquerque de Freitas, 49, Portal da Chapada, Apodi-RN.

Telefone: 84 99669-1983

E-mail: rummening.marinho@gmail.com

Contato Institucional:

Universidade Federal da Paraíba – UFPB / Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Endereço: Cidade Universitária Campus I - Bloco III, João Pessoa - PB/ Brasil - CEP:58059-900.

Telefone: (83) 3216-7140

E-mail: ppge.sec@gmail.com

Homepage: <http://www.ce.ufpb.br/ppge>

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária /

CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.

Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 - E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa

Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

ANEXOS



Continuação do Parecer: 6.259.340

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2189724.pdf	07/08/2023 20:31:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.docx	07/08/2023 20:27:21	RUMMENING MARINHO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Rummening_Santos.pdf	07/08/2023 20:21:25	RUMMENING MARINHO DOS SANTOS	Aceito
Outros	Instrumento.pdf	07/08/2023 20:19:28	RUMMENING MARINHO DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Previsaoorcamentaria.pdf	07/08/2023 20:17:15	RUMMENING MARINHO DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	07/08/2023 20:16:56	RUMMENING MARINHO DOS SANTOS	Aceito
Outros	CertdaodeAprovacaoPPGE.pdf	03/08/2023 09:29:56	RUMMENING MARINHO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/08/2023 22:36:16	RUMMENING MARINHO DOS SANTOS	Aceito
Outros	CartadeAnuenciaCADV.pdf	02/08/2023 22:34:03	RUMMENING MARINHO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 24 de Agosto de 2023

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br